

**MEMORIA DE LA MAESTRÍA**

**“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”**

**UNIVERSIDAD DE LEÓN**

**En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)**

**Interculturalidad y cine en clase de ELE.**

**“La inmigración en España”: una experiencia en un grupo de alumnos  
de Enseñanza Secundaria en Alemania**

**Autora: María García Fernández  
Director: Dr. Jesús Arzamendi  
Junio de 2007**

# ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.	4
2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN.	6
2.1.- El componente cultural en la perspectiva histórica.	6
2.2.- La interculturalidad: más allá de la cultura y civilización.	8
2.2.1.- Definición.	8
2.2.1.1.- La interculturalidad en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	10
2.2.2.- Interculturalidad: diferentes estudios.	13
2.2.2.1.- Interculturalidad en clase de ELE en Alemania.	16
2.2.2.2.- Interculturalidad e inmigración en clase de ELE en Alemania.	19
2.3.- El cine como medio para el aprendizaje intercultural.	22
3.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO.	24
4.- LA UNIDAD DIDÁCTICA.	25
4.1.- Objetivos.	25
4.2.- Contexto.	27
4.2.1.- El currículo de enseñanza secundaria en Alemania.	27
4.2.2.- Contexto educativo y grupo de alumnos.	27
4.2.2.1.- Consecuencias del análisis previo a la Unidad Didáctica.	27
4.3.- Interculturalidad.	28
4.3.1.- El alumno como punto de partida.	28
4.3.2.- El caso concreto como punto de partida.	28
4.3.3.- La cultura 2 y la cultura del alumno.	29
4.3.4.- Empatía.	29
4.3.5.- Actividades creativas.	29
4.4.- El cine como material didáctico.	31
4.4.1.- Cine e inmigración: Las cartas de Alou.	31
4.4.2.- Trabajo con escenas.	32

5.- METODOLOGÍA.	33
5.1.- La etnografía y los estudios cualitativos.	33
5.2.- La investigación-acción.	35
5.2.1.- La observación de clases.	36
5.2.1.1.- La observación participante.	36
5.2.1.2.- La observación no participante.	37
5.3.- Contexto de estudio.	38
5.4.- Informantes.	39
5.5.- Procedimiento.	39
5.6.- Análisis.	40
5.7.- Instrumentos de recogida de datos.	41
5.7.1. Instrumentos de contextualización previos a la Unidad Didáctica.	41
5.7.1.1.- Los cuestionarios.	41
5.7.1.2.- La entrevista.	54
5.7.2.- Instrumentos de análisis posteriores a la Unidad Didáctica.	58
5.7.2.1.- Los cuestionarios	58
5.7.2.2.- La entrevista.	67
5.7.2.3.- El diario.	70
6.- RESULTADOS.	73
6.1.- Resultados del análisis previo a la Unidad Didáctica.	73
6.2.- Resultados del análisis posterior a la Unidad Didáctica.	75
7.- CONCLUSIONES.	78
8.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO.	81
9.- SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.	83
10.- BILIOGRAFÍA.	84
11.- ANEXOS.	88
ANEXO I: Unidad Didáctica y materiales.	88
ANEXO II: Hoja de observación de clases.	114
ANEXO III: Primer cuestionario.	117
ANEXO IV: Primera entrevista.	119
ANEXO V: Segundo cuestionario (Primera y segunda versión).	120
ANEXO VI: Segunda entrevista.	126
ANEXO VII: Diario de la investigadora	127
ANEXO VIII: Traducción de citas en alemán	138

## 1.- Introducción

En una sociedad multicultural como es la alemana, recibimos continuamente información en los medios sobre el tema de la inmigración, pero no sólo de la que tiene lugar aquí, sino también en España. Por esta razón se nos presentan metas muy diferentes a las tradicionales en la enseñanza-aprendizaje de temas culturales.

Es significativo también que la presencia constante en los medios de la inmigración ilegal a través del mar nos habitúa a estas imágenes y nos endurece de tal manera que podemos seguir comiendo tranquilamente mientras vemos las noticias. ¿No sería necesario entonces sensibilizar a los alumnos sobre este hecho además de informarlos sobre el mismo?

Con este objetivo la interculturalidad nos hace contemplar el aprendizaje de manera distinta. Después de interminables clases tratando textos sobre temas culturales y contestando preguntas, ¿será éste el nuevo enfoque que necesitamos?

La idea del cine como apoyo a este enfoque surgió por el hecho de que forma parte de nuestro tiempo libre, por lo que los alumnos están familiarizados con su sistema de comunicación, y se nos planteó la cuestión de qué pasaría al introducirlo en las aulas, pero no como actividad de “relax”, sino como material de trabajo. Las películas se utilizan a menudo como “relleno” o “recompensa” al final de curso, después de un examen, etc. ¿Qué pasaría si las usáramos como “texto” para introducir una Unidad Intercultural?

De esta manera esta experiencia didáctica supone la introducción al tema de la inmigración en España, que ocupará a este grupo de alumnos durante los próximos dos meses.

En el contexto educativo en que llevamos a cabo este estudio, la necesidad de tratar temas culturales, normalmente lejanos a la cultura del alumno, para la preparación de la Selectividad, no suele provocar gran interés en los estudiantes, por lo que hemos de encontrar una manera de motivarlos y acercarlos al tema, pues, si lo conseguimos, mejorará el aprendizaje en sí.

Este proyecto de investigación consta de nueve capítulos, el primero de los cuales es la presente introducción.

En el segundo capítulo, sobre el estado de la cuestión, estudiamos diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre interculturalidad, para proporcionar un marco teórico al presente proyecto de investigación.

En el tercer apartado fijamos los objetivos del estudio.

En el cuarto apartado presentamos la Unidad Didáctica que hemos puesto en práctica en este grupo de alumnos, basándonos, para su contextualización, en el marco teórico y en los datos recopilados previamente.

En el quinto apartado, sobre la metodología, encuadramos nuestra investigación en el paradigma de los estudios etnográficos, más concretamente de la investigación-acción. A continuación pasamos a describir el contexto de estudio, los informantes, el procedimiento de investigación, así como el análisis y los instrumentos de recogida de datos.

En el sexto apartado presentamos los resultados del análisis de los datos de contextualización, así como de los posteriores a la Unidad Didáctica.

En el séptimo apartado extraemos conclusiones generales para el estudio, para pasar a reflexionar sobre sus limitaciones en el siguiente apartado.

Finalmente ofrecemos algunas sugerencias para futuras investigaciones.

## **2.- Estado de la cuestión.**

En este apartado nos disponemos reflexionar sobre el papel del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues representa la columna vertebral de este proyecto de investigación. A este respecto observaremos en primer lugar la evolución del papel de la cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, para a continuación detenernos en el concepto de interculturalidad y el papel que el componente sociocultural ha ido adquiriendo en los últimos años para los diferentes autores. Posteriormente sopesaremos qué puede aportar el cine como medio para el aprendizaje de la competencia intercultural. Finalmente extraeremos conclusiones para nuestra práctica docente, aplicándolas a una experiencia concreta de clase (véase el apartado 4).

### **2.1.- El componente cultural en la perspectiva histórica.**

A lo largo de la historia numerosos autores se han planteado la cuestión del papel que debe ocupar la cultura en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Resumidamente haremos alusión al concepto de cultura del que se parte en las primeras corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras y la evolución que éste experimenta mediante la crítica a estos primeros enfoques.

El método de gramática-traducción ya contemplaba la cultura como parte del aprendizaje de idiomas, pero se trataba entonces de una *cultura formal*, es decir, de

*“una serie de datos históricos, políticos y geográficos, junto con los logros y producciones de personajes de prestigio, mezclado con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta”*

(Areizaga, 2004: 9).

Se trata, como afirma la autora, de lo que se conoce como el *enfoque informativo*, que pretende la transmisión de datos objetivos sobre la cultura de los países de la lengua meta, teniendo en cuenta las categorías mencionadas en la cita anterior. Esta enseñanza de la cultura tendría lugar en los niveles avanzados de aprendizaje, dando prioridad, por tanto, en los primeros estadios del aprendizaje, a los contenidos lingüísticos, a la lengua como sistema, y considerando la cultura como un suplemento de la primera, no como parte de la misma. A esto hay que sumar que esta concepción de la cultura tendía a la estereotipación de la cultura meta, ya que se presentaban aspectos pintorescos de la misma, excluyendo los aspectos de la vida cotidiana de los hablantes de esta lengua.

Ya en los años 50 y 60 comenzaron a oírse voces de reforma en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, y con ello, del papel de la cultura en esta última. Será sin embargo en los años 70, con el nacimiento de los *enfoques comunicativos*, y con ellos del concepto de *competencia comunicativa*, de D. Hymes (en Giovannini et al. 1996: 7), cuando se incida en los aspectos socioculturales como parte de esta competencia. El

aprendizaje de la lengua para comunicarse se convierte en el principal objetivo de la enseñanza-aprendizaje, dejando obsoleto ya el estudio de autores clásicos o de la lengua como sistema, como era el objetivo del método de gramática-traducción. Se pone así, el acento, en la cultura no formal, desterrada, hasta ahora del aula, es decir, en la “*vida cotidiana, valores y creencias, conducta observable, universo significativo de los hablantes, etc.*” (Areizaga 2004:9).

A estas críticas al concepto de componente cultural y a su papel en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, siguieron aquéllas dirigidas a la manera en que se llevaba a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el transcurso de los años 80 y 90. Es en este punto en el que surge el *enfoque formativo*, que, como dice esta misma autora, frente al *enfoque informativo* anterior, ya que éste no hacía justicia a la cultura como fenómeno complejo. La adquisición de la competencia sociocultural no sólo se dirige al aprendizaje de un idioma, sino a la formación del individuo como persona, como miembro de una sociedad, por lo que hay que poner “*the emphasis on learners becoming aware of and analysing the cultural phenomena of their own society as much as those of other societies*” (Byram et al: 2001: 3).

No sólo se trata de estudiar la propia cultura unida a la cultura de la lengua meta, sino que este proceso debe ir unido a la formación integral de la persona. Esta formación no consiste así en el aprendizaje de conceptos, sino de estrategias y actitudes que ayuden a la comprensión de la nueva cultura y, por tanto, de la nueva lengua que se aprende, y faciliten la comunicación en este nuevo contexto sociocultural.

Para mayor claridad, ofrecemos una comparación entre el enfoque informativo y el formativo en la siguiente tabla:

Enfoque informativo	Enfoque formativo
Cultura formal	Cultura no formal
Aprendizaje de la cultura a partir de niveles lingüísticos altos	Aprendizaje de la cultura unido a la lengua desde los primeros niveles
Estereotipación	Cultura como realidad compleja
Concepto de lengua como sistema	Concepto de lengua para la comunicación
Aprendizaje de la cultura meta	Aprendizaje de la cultura meta unida a la propia cultura
Cultura como conjunto de datos	Cultura para la formación integral del individuo

## **2.2.- La interculturalidad: más allá de la cultura y civilización.**

En el presente apartado enmarcaremos en primer lugar el concepto de interculturalidad dentro del enfoque formativo, ofreciendo una definición de la misma. Seguidamente expondremos el concepto de interculturalidad que aparece en un documento tan importante para la enseñanza aprendizaje de ELE como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Finalmente presentaremos ejemplos de diferentes experiencias interculturales llevadas a la práctica en el aula, así como los conceptos más importantes que subyacen a éstas.

### **2.2.1.- Definición.**

La UNESCO constituyó la comisión mundial de *Cultura y Desarrollo*, que elaboró un informe sobre cómo integrar la competencia intercultural en la educación en el siglo XXI, cuyos objetivos concretos son:

*“- Modelle interkultureller Erziehung auf allen Ebenen von der Primarschule bis zur Hochschule einzuführen, Pädagogen für die interkulturelle Bildung zu sensibilisieren; das Bewusstsein für kulturellen Pluralismus in jeder Gesellschaft und für den Bedarf nach interkulturellen Dialog zu schaffen, den Respekt vor der kulturellen Vielfalt in den Medien und in der Schule zu vertiefen.*

*- Den Unterricht in mehreren Fremdsprachen schon vom frühesten Kindesalter an zu fördern und dabei auch im Unterricht Raum für Informationen über die Vielgestaltigkeit von Sprachen, Kulturen und Religionen zu lassen.*

*- Junge Menschen zu helfen, eine internationale Perspektive zu gewinnen (...)*

*- Bildung und Erziehung sollen ein Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz vermitteln“.*

(citado por Vences, en Vences 2007:4) (véase Anexo VIII para la traducción)

Se trata así, según este informe, no sólo de transmitir contenidos culturales, sino de crear una conciencia de la variedad cultural, religiosa y lingüística de las diferentes sociedades y de fomentar el respeto y la tolerancia frente a otras formas de ver el mundo. Este ambicioso objetivo deberá perseguirse desde la Educación Primaria hasta la Universidad, nombrándose en este informe la clase idiomas como el terreno en el que el aprendizaje de la diversidad cultural ha de tener lugar.

Sin embargo, en este punto cabe preguntarse a qué se refiere el informe Cultura y Desarrollo exactamente cuando habla de la pedagogía intercultural.

En el marco del nuevo *enfoque formativo* para el aprendizaje de aspectos culturales surge una nueva visión de la competencia sociocultural. El aprendiz de lengua no debe ya aspirar a adquirir una competencia en este campo comparable a la de un nativo (Kramersch, en Byram y Fleming (ed.) 1998:30), sino que debe aspirar a convertirse en un



*hablante intercultural*, es decir,

*“the intercultural speaker, someone who has an ability to interact with others, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference”*

(Byram et al. 2001:5).

De esta manera el hablante intercultural se presenta como un mediador entre su cultura y la cultura meta, por lo que también se le llama *“intercultural mediator”* (mediador *intercultural*, en Byram et al. 2001:6). Este *mediador intercultural* deberá adquirir así, no sólo conocimientos sobre la nueva cultura, sino sobre todo actitudes y estrategias que lo hagan actuar de manera eficaz y estar abierto a otras culturas, sin perder de vista la propia, sobre la que deberá reflexionar, así como contrastarla con la cultura de la lengua meta. *“The aim is to develop an intercultural and communicative competence, a competence that enable the learner to function as a mediator between the two cultures”* (Risager, en Byram y Fleming (ed.) 1998: 244). Considerando el concepto de mediador intercultural la competencia intercultural se nos presenta como una competencia compleja:

*“The components of intercultural competence are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups, values which are part of one’s belonging to a given society”*

(Byram et al. 2001:5).

Asimismo, en el ámbito alemán, Thomas subraya las diferentes facetas del aprendizaje intercultural en su definición del mismo:

*“Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf das Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen des fremdkulturellen Orientierungssystems eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“*

(citado por Vences, en Bernecker y Vences (ed). 2001:134-135) (véase Anexo VIII)

De esta manera los componentes nombrados por Byram para definir la competencia intercultural, es decir, *knowledge, skills, attitudes* y *values*, se ven reflejados en la definición de Thomas como *Orientierungssystem der Wahrnehmung des Denkens, Wertens und Handelns*. Para ello Thomas parte de la reflexión sobre la propia cultura del aprendiente.

Byram enumera, en una definición más completa, los componentes de la competencia intercultural que nos parece adecuado incluir en este trabajo, pues ha sido citada por numerosos autores:

“- *Intercultural attitudes (savoir etre): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own. This means a willingness to relativise one’s own values.*

- *Knowledges (savoirs): of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country and of the general processes of societal and individual interaction.*

- *Skills of interpreting and relating (savoir comprendre): Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and to relate it to documents or events from one’s own.*

- *Skills of discovery and interaction (savoir apprendre/ faire): ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices.*

- *Critical cultural awareness (savoir s’engager): an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries”.*

(en Byram et al. 2001:5-7)

Esta concepción de la *competencia intercultural* y del *hablante/ mediador intercultural* hace imprescindible una nueva reflexión sobre el papel del profesor en este tipo de aprendizaje, pasando de ser la autoridad en temas culturales, especialmente tratándose de profesores nativos, a convertirse asimismo en un *mediador cultural*, pues “*allowing students to become intercultural speakers, therefore, means encouraging teachers to see themselves, too, as brokers between cultures of all kinds*” (Kramsch, en Byram y Fleming (ed.) 1998:30). En el Informe Cultura y Desarrollo de la UNESCO observamos ya la necesidad de sensibilizar a los pedagogos para una formación intercultural.

### **2.2.1.1.- La interculturalidad en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.**

En la enseñanza de ELE el MCER se presenta como un documento fundamental en el que debe encuadrarse nuestra práctica docente. De esta manera observaremos en primer lugar los fines y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, que pretende, entre las medidas generales, asegurar que la población disponga de medios para obtener las destrezas para el uso de los idiomas de la EU que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas, en concreto:

“- *Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en el propio país.*

- *Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarle sus pensamientos y sentimientos.*

*- Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales”.*

(en Ministerio de Educación, cultura y deporte (ed) 2001: 3)

Entre los objetivos políticos de sus acciones en el marco de las lenguas modernas se encuentran:

*“- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.*

*- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales”.*

(en Ministerio de Educación, cultura y deporte (ed) 2001: 3)

En estas dos citas vemos reflejado el nuevo concepto de cultura no formal, comentado en el apartado anterior. Así pues, si el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha de ser el conocimiento de la vida cotidiana de un país, el intercambio de ideas con sus miembros, etc., la enseñanza-aprendizaje de los aspectos culturales debe trasladarse así a un primer plano y ha de ir de la mano de los aspectos lingüísticos.

Observando los objetivos políticos del MCER podemos concluir que para una meta tan ambiciosa no bastará con la transmisión de datos sobre una cultura determinada, sino que nos encontramos en un nivel más profundo, en el que no sólo se trata de conocimiento, sino también de otras estrategias y valores. Por esta razón enumeramos las competencias generales que forman parte de la competencia comunicativa, en las que se puede reconocer, en parte, la propuesta de Byram (véase el apartado anterior):

- El conocimiento declarativo (saber): el conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural.
- Las destrezas y las habilidades (saber hacer): destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio) e interculturales.
- La competencia “existencial” (saber ser): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de la personalidad.
- La capacidad de aprender (saber aprender): reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, sobre el sistema fonético, las destrezas de estudio, las destrezas heurísticas. (véase el MCER: 99-106).

De esta manera puede observarse que las destrezas interculturales constituyen una parte sustancial de la competencia comunicativa, incluyendo

*“- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.*

*- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.*

- *La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.*

- *La capacidad de superar relaciones estereotipadas”.*

(en Ministerio de Educación, cultura y deporte (ed) 2001: 102)

Como vemos, vuelve a subrayarse el papel del aprendiente como intermediario cultural, las estrategias necesarias para ello, así como la relación entre la cultura 1 y la cultura 2 y la superación de estereotipos. Habrá de incidirse en todos estos aspectos para llegar así a la adquisición de la *consciencia intercultural* como

*“El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en un contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipo nacionales”.*

(en Ministerio de Educación, cultura y deporte (ed) 2001: 101)

El plurilingüismo y el pluriculturalismo son una realidad en Europa y, con ellos, *la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural*, se engloban así dentro de las capacidades a adquirir por los ciudadanos europeos, pues

*“El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. (...) En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.”*

(en Ministerio de Educación, cultura y deporte (ed) 2001: 130)

De esta manera, la lengua se presenta como una parte de la cultura, englobándose ambas en las competencias generales del individuo que lo orientarán en su camino de preparación para una *“ciudadanía democrática”* en Europa (en Ministerio de Educación, cultura y deporte (ed) 2001: 4)

### 2.2.2.- Interculturalidad: diferentes estudios.

Tras la definición del concepto de interculturalidad en los diferentes autores, así como en el MCER, será nuestra tarea en este apartado presentar diferentes estudios sobre interculturalidad en su vertiente práctica. He aquí la dificultad encontrada en la literatura sobre este tema, pues, como en estudios sobre otros temas concernientes a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, es difícil hallar autores que conjuguen ambos aspectos: la teoría y la práctica.

A continuación comentaremos aquellos trabajos encontrados en la bibliografía sobre el tema que nos ocupa, que más se adaptan a los propósitos del presente proyecto de investigación.

En primer lugar Byram y Fleming reúnen en su obra *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography* (1998) los estudios de diferentes autores sobre la aplicación del drama como medio para el aprendizaje de la *competencia intercultural*. A continuación nos centraremos principalmente en los estudios prácticos llevados a cabo por los diferentes autores y más concretamente en aquellos cuyo contenido se presenta como relevante para la posterior investigación.

En primer lugar cabe preguntarse por qué debería usarse el teatro para el aprendizaje de la *competencia intercultural*. Byram expone en la introducción a estos estudios:

*“What the writers in this section share (...) is a conception of drama the primary purpose of which is to enable participants to make sense of their world and human behavior through a process of active reflection. Conceived in this way, the links between drama and ethnography, which might seem at first to be somewhat disparate themes, are clearer, and the potential for using drama to enable understanding of one’s own and other cultures more apparent.*

*Drama as an art form works paradoxically by bringing participants closer to the subject through emotional engagement but at the same time preserving a distance by virtue of the fact that the context is makebelieve. The actors in the drama can be likened to “participant observers” who are engaged in the social world and yet are distanced enough to be able to reflect on the products of that engagement”*

(Byram y Fleming (ed.) 1998:143).

Fleming propone en su trabajo de ir más allá del uso del drama como método para experimentar una experiencia “real”, tratando de fomentar la reflexión sobre el comportamiento sociocultural y de arrojar una mirada crítica sobre este:

*“The next stage of the project was to ask each group of pupils to interview one of the teachers in role as a foreign language traveller to England (...) The visitor had not*

*been altogether happy during his/ her stay abroad, the reasons for which would emerge in the interview.*

*The teacher role gave the opportunity to help the pupils distance themselves from their own culture”.*

(...)

*The central aim is to destabilise an challenge normal ways in which the world is seen and experienced (...) The pupils were asked to see their own taken-for-granted customs and behaviours in a different light”.*

(en Byram y Fleming (ed.) 1998: 149, 152, 154).

Como vemos el objetivo principal de esta experiencia de aprendizaje intercultural es hacer a los alumnos adoptar otra perspectiva para observar su propio comportamiento, así como el de personas de otras culturas de manera reflexiva y crítica, por tanto no sólo reflexionan sobre la cultura meta, sino también sobre la propia. Para ello se emplean juegos de roles, entre ellos una entrevista, otras escenas sobre situaciones de la vida cotidiana, así como escenas fantásticas, etc.

Heathcote y Bolton experimentan diferentes maneras de hacer reflexionar a los aprendientes sobre los aspectos culturales mediante una observación activa del fenómeno cultural:

*“They varied their positions in relation to the dramatic elements. Sometimes they watched a short piece of theater; sometimes made one themselves. At other times their tasks (drama demands a doing approach) were to read, comment, discuss, write, collaborate in planning, be in charged of the actions of others.*

(...)

*All these tasks (...) places the students and adults present in the position of observers of culture*

(en Byram y Fleming (ed.) 1998:161-162).

Jensen y Hermer realizan experiencias de aprendizaje sobre la cultura meta y la propia observada desde otra perspectiva como medio para alcanzar la “*cultural awareness*” (en Byram y Fleming (ed.) 1998:187). A esto añaden otros elementos fundamentales, como son los aspectos afectivos y sensoriales, observando en sus experiencias un alto grado de motivación y disciplina:

*“It is in that general sense that our approach which seeks to promote a full sensory, physical and emotional appreciation of the language can be seen as a form of cultural education.*

(...)

*An approach we frequently use is to take the five senses and use them as a basis for teaching”*

(en Byram y Fleming (ed.) 1998:187)

Para proponer este tipo de enseñanza-aprendizaje se basan en razones neurobiológicas:

*“In traditional teaching the left half of the brain responsible for linear, serial, logical thought is exercised. The right side of the brain which functions interconnectedly and chaotically, creatively and symbolically, intuitively and integrally remains unused. If learning is to endure, it is more likely to do so with the help of both halves of the brain”*

(en Byram y Fleming (ed.) 1998:179-180).

Las actividades para alcanzar la llamada *“cultural awareness”* propuestas por estos autores son: *“scenes, plays, team activities, creative writing, other forms of active presentation and teaching, pictures and sculptures, rhythms”* (en Byram y Fleming (ed.) 1998:181). Como podemos observar, no se trata sólo de observar los fenómenos culturales a estudiar, sino de crearlos activamente.

Schmidt incide asimismo en la importancia de la creatividad como herramienta en el *“intecultural theatre”*:

*“The artistic design is however the most important part of research whose core is the creative process (...) It is often a fault of teaching to ignore the plastic approach to foreign languages in particular. Furthermore, exploring the theme physically and aesthetically is conducive to sensitive and imaginative improvisation”*

(en Byram y Fleming (ed.) 1998:201).

Golz reflexiona sobre las consecuencias que tiene para la pedagogía la globalización y las migraciones en el mundo actual en relación a la integración de los migrantes en la sociedad alemana y el desarrollo de la competencia intercultural:

*“Integration of people with different cultural backgrounds and intercultural education are becoming key concepts regarding the consequences of migration and globalization processes. It is not only a matter of compensating for social and educational deficits of cultural minorities, but also of familiarizing the dominant group with cultures of minorities, and helping the members of the majority culture to overcome hostility, discrimination and racism”*

(en Golz (ed) 2005:11)

El estudio de este autor es de carácter cuantitativo y general, no ofrece propuestas para tratar este tema en la clase de lenguas extranjeras, pero nos parece fundamental el concepto de integración que subyace a su artículo, concepto que parte no sólo desde el punto de vista de la integración del migrante o su asimilación a la cultura del país de acogida, sino desde la perspectiva de este mismo, abandonando el *etnocentrismo* (véase Marco 1998:6). Como se ha visto en estudios anteriores, es necesario un cambio de perspectiva para desarrollar la competencia intercultural de manera efectiva.

La hostilidad, el racismo y la xenofobia se presentan obviamente como temas que deben ser tratados necesariamente en una sociedad multicultural.

Caunenکو y Gasper estudian el fomento de la competencia intercultural en un país multicultural. Para sensibilizar sobre la diversidad étnica y cultural emplearon experiencias de autorreflexión y analizaron estereotipos atendiendo siempre a los factores afectivos:

*“For Moldova, which is a multiethnic country, the problem of ethnocultural competence and intercultural dialogue is one of the burning issues of the day (...) searching for ways to develop adolescents’ and young people’s ethnic tolerance.*

(...)

*While analyzing cultural stereotypes and intercultural perception, we identified young peoples aspiration to understand the modern world, interest in how to establish relations with people of another culture, and desire to analyze the current changes in their own ethnic group”*

(en Golz (ed) 2005:35, 38)

Estos principios pueden aplicarse a cualquier sociedad multicultural, para despertar no sólo el interés por el otro, sino también la reflexión sobre la propia cultura.

Una propuesta similar encontramos en Bueno Gonzales et al.:

*“Some of the arguments for an (inter)cultural syllabus are related the obvious benefits of fostering international understanding and preventing negative stereotypes and other prejudices. The comparison between both cultures is allways fruitful and helps lerners to appreciate their own culture”*

(en Golz (ed) 2005:85-86)

Sin embargo, estos autores no parten del estereotipo, sino que intentan prevenirlo. Entre sus propuestas para el aprendizaje intercultural y la integración de migrantes en Andalucía incluyen las siguientes actividades: *overcome “cultue shock” by drama tasks, viewing and performing sketches about daily-life matters, projekt work*, etc. (véase Bueno Gonzales et al. en Golz (ed) 2005:86).

### **2.2.2.1.- Interculturalidad en clase de ELE en Alemania.**

En el presente apartado nos centraremos en publicaciones sobre interculturalidad en clase de ELE de la investigación alemana, por tener lugar esta investigación en el contexto educativo alemán.

Entre las propuestas prácticas para la clase de ELE encontradas, destacamos, en primer lugar, la editada por Walther L. Bernecker y Ursula Vences en su contribución a la colección *Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts*, publicada con el título *Von der traditionellen Landeskunde zum interkulturellen Lernen (De la tradicional cultura y*



*civilización al aprendizaje intercultural*). Lo excepcional de esta publicación es que une la reflexión teórica con propuestas prácticas integrables en la clase de ELE.

Ya en el título se observa el principio que subyace a las contribuciones de los diferentes autores a esta publicación, es decir, la aparición de una nueva concepción del aprendizaje de aspectos culturales, según Lüning:

*“La tarea primordial de la Landeskunde no es la información, sino la sensibilización así como el desarrollo de las capacidades, estrategias y destrezas para el trato con culturas extranjeras. El objetivo es estimar y relativizar fenómenos de la cultura ajena y ponerlos en relación con la propia realidad”*

(en Bernecker y Vences (ed.) 2001:34)

Para la aplicación de este nuevo enfoque es fundamental el concepto de *empatía*, definido por la autora desde dos perspectivas diferentes:

*“El enfoque cognitivo define empatía como la exploración y captación de los motivos, objetivos, actitudes, valores y normas de otra persona desde el punto de vista de ésta. Para el enfoque cognitivo empatía significa comprender a la otra persona, comprender la realidad social, cultural, política, económica del país meta. (...) comprensión no significa necesariamente la aceptación de la posición del otro.*

*Para el enfoque afectivo la empatía significa una reacción emocional causada por los sentimientos y las vivencias de otra persona.*

(...)

*Nuestro reto es: unir los aspectos afectivos y cognitivos en el trato con lo ajeno. Para realizar el enfoque intercultural son indispensables: el análisis de la cultura propia y de la ajena (elemento cognitivo) y la provocación de reacciones emocionales (elemento afectivo)”.*

(en Bernecker y Vences (ed.) 2001:35)

Para este ambicioso objetivo propone entonces

*“Tanto las tareas creativas como el material visual facilitan el objetivo de ponerse en el lugar o en la situación de otra persona para obtener una nueva vista sobre relaciones históricas (...) las tareas creativas y las imágenes no sólo activan cognitiva sino también afectivamente”.*

(en Bernecker y Vences (ed.) 2001:36)

Estos principios se ven reflejados en Lüning más adelante en la práctica, en su Unidad Didáctica sobre la Guerra Civil Española, en la que trabaja con materiales auténticos, proponiendo tareas de reflexión, junto a tareas creativas.

Vences señala que se ha de partir de casos concretos para poder crear empatía, pues la mera presentación de datos objetivos no conduce necesariamente a la comprensión

o a la tolerancia frente a otras perspectivas culturales. Así, se sigue ignorando con frecuencia que cada persona recibe la información de manera diferente:

*“(...) werden und wurden überwiegend Sachtexte und Bilder in der Annahme herangezogen, dass sich damit ein möglichst hoher Grad der Objektivität erreichen lässt.* (...)

*Desgleichen wird dargebotenes Wissen unterschiedlich rezipiert*

(...)

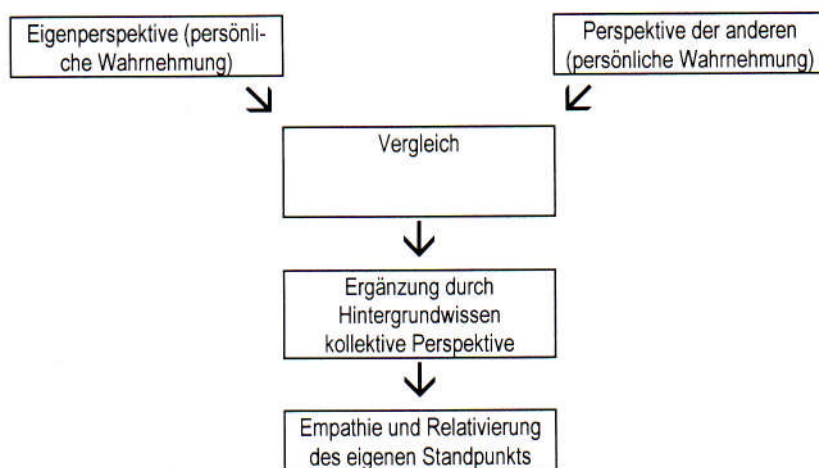
*Ein weiterer wichtiger Unterschied zur traditionellen Vermittlung von Landeskunde und ein Schritt zum interkulturellen Lernen wäre, bei der Auswahl der Materialien verstärkt bei der Einzelerfahrung und weniger bei allgemeinen gesellschaftlichen Erfahrungen anzusetzen, wiewohl das Bewusstsein dafür erhalten bleibt, dass auch Einzelerfahrung Teil eines Größeren ist“.*

(en Bernecker y Vences (ed.) 2001:132-134) (véase Anexo VIII para la traducción)

Al igual que Lüning, esta autora da gran importancia a los factores afectivos, ya que *“Da, wo ich Sympathie oder auch nur Hinwendung zum Lerngegenstand bzw. zu der darin angesprochenen Thematik empfinde, da, wo ich mich persönlich einbezogen und angesprochen fühle, ist zu erwarten, dass ich eher bereit bin, mich mit der Sache auseinanderzusetzen, diese zu überdenken und möglicherweise für den eigenen Standpunkt Rückschlüsse zu ziehen, und diesen zu verändern“*

(en Bernecker y Vences (ed.) 2001:140) (véase Anexo VIII para la traducción)

A este respecto Vences ofrece el siguiente esquema general sobre el aprendizaje intercultural para su aplicación a ejemplos prácticos en clase de ELE:



(en Bernecker y Vences (ed.) 2001:139)

La revista especializada *Der fremdsprachliche Unterricht* (en español, *La clase/enseñanza de lenguas extranjeras*) dedica su última publicación (primer trimestre de 2007) por completo al aprendizaje intercultural, con lo que podemos ver que el tema *“Interkulturelles Lernen”* no ha perdido en actualidad.

Benito Rey tiene como objetivo promover el aprendizaje de la *competencia intercultural* partiendo de estereotipos preconcebidos:

*“La idea de este trabajo ha surgido al observar las opiniones fijas y los tópicos que los estudiantes de una lengua poseen del país y la lengua de destino. Además, sirve para descubrir el origen de esta concepción y al mismo tiempo contrastarlo con la imagen que los alemanes tienen de sí mismos. Asimismo, al discutir sobre ello y tener que enfrentarse los alumnos también con las ideas típicas que los españoles y otros pueblos tienen de los alemanes, éstos pueden llegar a ser conscientes de que sus propias ideas sobre los españoles son también equívocas y deben ser corregidas”*

(2007:10)

Esta autora propone las estaciones de aprendizaje como medio de aprendizaje autónomo para alcanzar los objetivos antes descritos.

En la misma publicación Schnurr y Sánchez Rodríguez cultivan la competencia intercultural mediante el trabajo con fotos y testimonios auténticos de estudiantes nicaragüenses que hablan de su país y de Alemania:

*“Durch authentische Einblicke in den Lebensalltag einheimischer Jugendliche sollen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unbekanntem und eigenen Lebensformen und Haltungen erfahren und ihre eigenen Einstellungen kritisch hinterfragen.“*

(2007:28) (véase Anexo VIII para la traducción)

Por tanto, el objetivo es observar la vida cotidiana de los jóvenes de la lengua meta constatando no sólo las diferencias, sino también los puntos en común. Para ello las autoras abogan por un *“Perspektivwechsel”* (cambio de perspectiva) y el uso de materiales auténticos (fotos y entrevista con los jóvenes nicaragüenses).

#### **2.2.2.2.- Interculturalidad e inmigración en clase de ELE en Alemania.**

Pretendiendo alcanzar un último grado de concreción, comentaremos a continuación propuestas didácticas sobre interculturalidad pertenecientes al contexto educativo alemán. Dichas unidades didácticas versan sobre el tema *“La inmigración en España”*, por ser éste el que nos ocupará en nuestra propia propuesta didáctica, que se llevará a la práctica asimismo en el contexto educativo alemán.

Nolte presenta en su artículo *“Bilder zum Leben erwecken-Szenische Darstellung und kreative Textarbeit zum Thema Migration”* (en Vences (ed) 2003) diferentes materiales y actividades para el fomento de la competencia intercultural en el contexto de enseñanza secundaria en Alemania, en torno al tema de las migraciones.

En primer lugar, esta autora recomienda el uso de imágenes para el aprendizaje de temas interculturales por razones neurobiológicas (véase también Jensen y Hermer, en el apartado 2.2.2.):

*“Und dass bei der Arbeit mit Bildern die rechte Gehirnhälfte aktiviert und so bekanntlich die Behaltensleistung deutlich steigt, ist ein in der Fremdsprachendidaktik oft genannter lerntechnischer Vorteil (...)*

*(...)*

*Solche Bilder trainieren nicht nur das entsprechende Wortfeld oder die erforderlichen Redemittel des Betrachters, sondern es geht auch um interkulturelles Lernen und um die Schulung von Empathie“.*

(en Vences (ed) 2003:111,113) (véase Anexo VIII para la traducción)

De esta manera aparece de nuevo la *empatía* como medio para el aprendizaje cultural. Esta empatía es provocada mediante el trabajo creativo con imágenes:

*“Kreative Gestaltung muss nicht unbedingt eine Textproduktion beinhalten -gerade ein Bild lädt auch zum Szenischen Interpretieren ein, um über das Sich-Einfühlen in fremde Situationen und Menschen eigene Ängste, Sehnsüchte und Denkschemata zu aktivieren und sie evtl. in Frage zu stellen. Es geht also um die fruchtbare Verbindung eines kognitiven mit einem affektiven Zugang“*

(en Vences (ed) 2003:114) (véase Anexo VIII para la traducción)

A continuación Nolte propone el trabajo con imágenes en la clase de ELE como punto de partida para la representación de breves escenas improvisadas, en este caso sobre la inmigración ilegal en España.

Además del trabajo escénico, nos presenta diferentes posibilidades alternativas para realizar actividades creativas después de trabajar con imágenes, entre ellas: imaginar la escena siguiente a la representada en la foto, escribir un artículo de periódico sobre el acontecimiento, inventar un diálogo entre personas de diferentes imágenes, añadir bocadillos para imaginar la escena en forma de cómic, y un largo etcétera (véase Nolte, en Vences (ed) 2003:116).

Esta autora propone en la representación escénica, al igual que Heathcote y Bolton, la inclusión del papel del *Beobachter* o del *Moderator* (observador/ moderador) (en Vences (ed) 2003:121), para analizar el fenómeno intercultural representado con mayor profundidad, por medio de la distancia adoptada por este observador con respecto a lo representado.

Lüning ofrece otra contribución dedicada al tema de la interculturalidad: *“Materiales audiovisuales sobre migrantes en la clase de ELE”* (en Vences (ed) 2003). En ella ofrece propuestas didácticas para el trabajo con documentales y cine, a lo que añade los objetivos que, en líneas generales, pueden motivar la utilización de material audiovisual para el tema de la inmigración:

### **“Objetivos de la utilización de materiales audiovisuales sobre inmigrantes**

- Conocer las condiciones de vida de los inmigrantes africanos en España.
- Entender las dificultades de integración que tienen los inmigrantes.
- Valorar sus sentimientos y sus valores que guían la actitud y las acciones de los inmigrantes.
- Reconocer los prejuicios presentes en la sociedad europea.
- Detectar actitudes racistas en el comportamiento cotidiano.
- Desarrollar una actitud crítica respecto a cualquier forma de intolerancia y discriminación.
- Valorar la riqueza cultural que aporta la migración”.

(en Vences (ed) 2003: 134)

Para el trabajo con estos materiales audiovisuales Lüning ofrece numerosas propuestas, secuenciadas en actividades antes, durante y después de ver la película, tales como preguntas para la reflexión crítica sobre los materiales, actividades para la reflexión sobre la propia actuación en una situación similar, actividades para ponerse en el lugar de los protagonistas, generando empatía, escritura creativa (escribir una crítica sobre la película, un artículo sobre el tema, etc.), juegos de roles, etc. Como vemos, esta autora aboga por actividades creativas para el fomento de la competencia cultural, al igual que los autores anteriores.

Para Engellage, en su artículo *“Einwanderung als Abiturthema” (Inmigración como tema de Selectividad)*, no es sólo importante la comunicación de datos sobre el tema, sino, más aún, la identificación con personas de otras culturas:

*“Es soll ja nicht nur wichtiges sozioökonomisches Hintergrundwissen zum Zielland Spanien vermittelt werden, sondern auch Verständnis und Einfühlung in die Problemen von Menschen fremder Kulturen.*

(...)

*Es gilt also, Texte zu finden, die nicht nur Sachinformationen vermitteln, sondern auch Gefühle und Einstellungen unterschiedlicher Interessengruppen widerspiegeln. Diese finden sich insbesondere in den Leserbriefen spanischer Tageszeitungen“.*

(en Vences (ed) 2003: 240-241) (véase Anexo VIII para la traducción)

La autora propone así textos extraídos de periódicos españoles, en concreto cartas al director, como textos para el examen de Selectividad, tanto oral como escrito, por estar redactados desde una perspectiva subjetiva y poder así comentarse la intención del autor o pedir al alumno que realice tareas creativas exponiendo su propio punto de vista sobre el tema.

### 2.3.- El cine como medio para el aprendizaje intercultural.

Por último reflexionaremos en este apartado sobre las ventajas que aporta el cine como material para el desarrollo de la *competencia intercultural* en clase de ELE. Lüning presenta las siguientes:

*“- Muestra la lengua en un contexto y el uso de la lengua en una situación comunicativa.*

*- Aporta rasgos significativos como la entonación, la situación y la interrelación de los hablantes que ayudan a una mejor comprensión.*

*- Añade a los mensajes lingüísticos información no verbal (gestual, cultural, social, etc.) que aumenta el grado de comprensión.*

*- Provoca reacciones afectivas por su fuerza sugestiva.*

*- Fomenta necesidades comunicativas en el alumnado que perfecciona su capacidad comunicativa.*

*- La combinación de los canales visual y auditivo facilita enormemente la comprensión.*

*- Motiva a los alumnos, dinamiza la clase y refuerza la atención”*

(en Vences (ed) 2003: 133)

Además de las anteriores aportaciones, podemos señalar las siguientes:

- El cine nos muestra ejemplos de lengua auténtica (véase Biedma y Torres citadas en Arzamendi 2004:73), *“actúa de puente entre el aula y las muestras de lengua reales” (...)*

- *“El cine en el aula extiende un puente entre el alumnado y las ricas variedades diatópicas del español”* así como las *“distintas variedades diafásicas”* (Gimeno Ugalde 2005:23-24).

- La televisión y el cine forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes, así como de los adultos, por lo que con él llevamos al aula un medio conocido por ellos y perteneciente a su tiempo de ocio.

-El material fílmico es, en muchas ocasiones, ambiguo y se presta a la interpretación. De esta manera el aprendiente puede reflexionar sobre diferentes maneras de actuar, aspectos culturales, etc. Este material permite entonces el entrenamiento de la capacidad crítica del aprendiente de ELE frente a aspectos culturales.

- Permite el acercamiento emocional a las figuras de la película y la identificación de los aprendientes. Esto sería fundamental para la creación de *empatía*, criterio fundamental en la formación de una competencia intercultural.

- Ofrece, según lo anterior, la posibilidad de un cambio de perspectiva, tan importante para la observación de aspectos culturales.

- El flujo de información a través de varios canales (visual, auditivo) aumenta las posibilidades de retener lo aprendido, por activar los dos hemisferios del cerebro. (véase Vences 2007:4-7).
- Posibilita el acercamiento en imágenes de un tema desconocido para el alumno o lejano a su contexto sociocultural y, por tanto, difícil de comprender (por ejemplo, la Guerra Civil Española) (véase Beinghaus 2006:32).
- Puede ser un impulso motivador para la realización de gran diversidad de tareas comunicativas, como escribir el monólogo interior de una de las figuras, crear alternativas al guión cinematográfico, realizar un diario del visionado de la película, realizar una entrevista a uno de los protagonistas, crear un diálogo entre los protagonistas, comparar con una lectura, y un largo etcétera (véase Steggewentz 2006: 40-47)
- El cine actual más comprometido refleja el *mosaico cultural* de la España de hoy con sus componentes de injusticia social, racismo, pérdida de identidad, dificultad de integración, etc. (véase Soler Espiauba 2004).

A continuación nos gustaría subrayar el último aspecto, mencionado por Soler Espiauba, pues se presentará como fundamental para la tarea que nos ocupa. Finalmente ampliaremos esta reflexión con otros aspectos observados por nosotros en consonancia con los criterios para el aprendizaje intercultural expuestos en los tres últimos apartados:

- El cine permite a los alumnos partir de un caso particular en el aprendizaje de un determinado aspecto cultural, lo que fomentará su identificación (véase Vences en el apartado 2.2.2.1)
- Al mismo tiempo que nos permite la identificación con las figuras, hace posible preservar la distancia necesaria para la observación crítica de los aspectos culturales (véase Byram en el apartado 2.2.2)
- El cine, por ser una manifestación cultural en sí misma, refleja en numerosas ocasiones los estereotipos existentes sobre otra cultura, por lo que sería un material idóneo para fomentar la competencia intercultural partiendo del estereotipo (véase Caunenko y Gasper, en el apartado 2.2.2.).
- A la vez que permite la sensibilización, por medio de la identificación, como ya se ha mencionado, nos ofrece también información sobre un determinado tema cultural. Este sería el caso, especialmente, de las películas documentales (véase Lüning en el apartado 2.2.2.1.).
- El cine presenta en numerosas ocasiones situaciones de la vida cotidiana, difícilmente accesibles por otros medios si el aprendiente no se encuentra en situación de inmersión (véase Schnurr y Sánchez Rodríguez en el apartado 2.2.2.1.).

Sin embargo, después de esta larga lista de ventajas y posibilidades que ofrece el cine para el aprendizaje intercultural en la clase de ELE, hemos de reflexionar asimismo sobre los inconvenientes y peligros que presenta para tenerlos presentes tanto en la selección de materiales como en el trabajo con ellos:

- Existe poco material que esté preparado didácticamente, por lo que el trabajo con este material exige una intensa preparación por parte del docente (selección de material, preparación de actividades, etc.) (véase Gimeno Ugalde 2005:24).
- Los alumnos pueden desmotivarse si la película no corresponde a su nivel. Por esta razón tiene especial importancia la selección del material y de las actividades, así como de las ayudas que se proporcionan a los alumnos para la realización de las tareas.
- Con referencia a los aspectos interculturales se presenta el peligro de que la película transmita o refuerce estereotipos culturales si no se trabaja de manera crítica y reflexiva.
- Es asimismo un peligro que el análisis en detalle de una película lleve a los alumnos al aburrimiento y al rechazo de esta forma de aprendizaje si no se realiza de manera adecuada.
- Finalmente es un peligro emplear el cine en el aula de manera pasiva, es decir, sólo como “relleno” antes de las vacaciones, por ejemplo, sin proporcionar a los alumnos ninguna actividad (véase Vences 2006:4). Muy al contrario el cine debe usarse para activar creativamente a los alumnos y fomentar así su competencia intercultural en la clase de ELE.

Como vemos, pues, los inconvenientes del uso de este medio no se encuentran relacionados con el medio en sí, sino en la forma en que lo seleccionamos o aplicamos en clase, por lo que habrá de cuidarse especialmente la fase de preparación del trabajo con el cine, sin perder de vista nuestros objetivos ni, muy especialmente, los alumnos a los que va dirigido.

### **3.- Objetivos del estudio.**

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Observar los efectos que produce la aplicación del enfoque intercultural en esta clase de ELE, en concreto, al tema de la inmigración en España.
- Analizar qué puede/ no puede aportar el cine al aprendizaje intercultural y en qué medida es aceptado/ no por los alumnos como material de aprendizaje.
- Observar la utilidad/ limitaciones del diario de clases, la entrevista y los cuestionarios como medios de recogida de datos, tanto para contextualizar la Unidad Didáctica antes de llevarla a cabo, como para recopilar datos sobre su funcionamiento en esta clase de ELE.



#### **4.- La Unidad Didáctica.**

En primer lugar se nos plantea la pregunta: ¿por qué entre multitud de temas socioculturales hemos elegido el tema de “Inmigración en España”? Esto se debe, en primer lugar, al contexto educativo, pues se trata de un tema obligatorio para la Selectividad, según el currículo de enseñanza secundaria en Alemania. Por otro lado nos pareció éste el tema idóneo para aplicar un enfoque intercultural a la enseñanza secundaria en Alemania, por ser éste un tradicional país de inmigración, en cuya sociedad conviven numerosas culturas diferentes, con lo que el tema es trasladable al contexto sociocultural de los alumnos. Finalmente la inmigración es uno de los fenómenos más actuales hoy en día, no sólo por su presencia en los medios, sino más aún, en nuestra vida cotidiana. Por esto es necesario aplicar un nuevo enfoque en la enseñanza, en la que el racismo y la xenofobia se presentan obviamente como temas que deben ser tratados necesariamente en una sociedad multicultural, y no sólo en el aula de ELE:

*“Para evitar que la intolerancia, el racismo, la xenofobia, el sexismo, sean moneda de cambio en este paisaje diverso, los programas de las diferentes áreas deben revisarse incluyendo nuevos contenidos como contribución a estos desafíos del mundo contemporáneo”*

(Marco 1998:4)

En este apartado reflexionaremos sobre las motivaciones que hemos seguido para planear la Unidad Didáctica y elegir los materiales. Para ello presentaremos en primer lugar los objetivos de enseñanza-aprendizaje, reflexionando más adelante sobre el papel fundamental del contexto en que se pone en práctica esta propuesta didáctica, así como sobre el nuevo enfoque adoptando siguiendo sus principios fundamentales. Finalmente valoraremos la contribución del cine como material para la consecución de los objetivos, así como para la adecuación al contexto y a los principios interculturales.

#### **4.1.- Objetivos.**

En este apartado presentamos en primer lugar los objetivos generales de esta propuesta didáctica. Los objetivos específicos de cada una de las cuatro partes en que se divide ésta deberán consultarse en el Anexo I, en que puede observarse la programación detallada de estas ocho horas lectivas. Sin embargo, nos gustaría señalar que los conceptos, procedimientos y actitudes sólo se han descrito para toda la Unidad, indicando en cada parte de dicha Unidad sólo los objetivos específicos de la misma.

##### **Objetivo general**

Sensibilizar y motivar a los alumnos sobre/ para el problema de la inmigración.

### **Objetivos específicos**

- Sensibilizar a los alumnos sobre los motivos para emigrar, los deseos, los problemas, las condiciones de vida, etc. que puede tener un inmigrante, tanto en España como en su propia cultura.
- Sensibilizar a los alumnos sobre actitudes racistas y xenófobas
- Reflexionar sobre su propio comportamiento/ sobre actitudes similares en su cultura/ sociedad.
- Reflexionar sobre el uso de esta película en clase para el tema de la inmigración.

Junto a estos objetivos principales, que determinan los contenidos, métodos y materiales de la Unidad, encontramos otros objetivos que vienen unidos a los primeros.

### **Conceptos.**

- Ejercitar la descripción de las condiciones de vida una persona, junto con las estructuras gramaticales y el vocabulario necesarios para ello (por ej. verbos en Presente de Indicativo).
- Expresar deseos (uso del Presente de Subjuntivo).
- Formular preguntas para obtener información de otras personas.
- Emplear expresiones para expresar la opinión (uso del Presente de Subjuntivo).

### **Procedimientos.**

- Desarrollo de la capacidad de usar la lengua para fines comunicativos.
- Aprender a descifrar mensajes orales/ escritos en los que hay información desconocida de manera global, desarrollando una mayor tolerancia a la ambigüedad.
- Aprender a trabajar en grupo o en pareja con otros compañeros.
- Intervenir en clase para expresar la opinión personal sobre un tema en el marco de un debate.
- Realizar ejercicios de práctica de manera individual y autónoma.

### **Actitudes.**

- Respeto a los demás compañeros cuando éstos tengan el turno de palabra.
- Tolerancia y respeto ante las diferentes opiniones de los demás aprendientes.
- Respeto a aquellos alumnos con menos capacidades para el aprendizaje de lenguas y que necesitan más tiempo y ayuda para llevar a cabo su aprendizaje con éxito.
- Valorar el cine en lengua extranjera como medio para aprender un idioma.
- Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto frente a miembros de otras culturas.

Si observamos el objetivo principal, así como los objetivos específicos salta a la vista que nuestro fin es primeramente sensibilizar a los aprendientes sobre el tema a tratar, pues esta Unidad Didáctica actúa a modo de introducción para el tema "Inmigración en España" que ocupará a los estudiantes durante los próximos dos meses. Nuestra meta es, por consiguiente, sensibilizar y motivar a los alumnos por el tema para impulsarlos a continuar con su proceso de aprendizaje.

## **4.2.- Contexto.**

En este apartado describiremos tanto el contexto educativo como sociocultural de los alumnos, así como los resultados extraídos de la recopilación de datos anterior a la Unidad Didáctica, que nos acercan en mayor medida a las condiciones previas a nuestra actuación y observación en esta clase de ELE.

### **4.2.1.- El currículo de enseñanza secundaria en Alemania.**

Consultando el currículo de enseñanza secundaria en Alemania, y más concretamente en Baja Sajonia<sup>1</sup>, observamos los siguientes objetivos:

*“Inhaltlich geht es um legale und illegale Zuwanderung im heutigen Spanien aus afrikanischen und hispanoamerikanischen Ländern sowie um die Ursachen und Auswirkungen dieser Zuwanderung.*

*Die interkulturelle Dimension ergibt sich durch die Reflexion von Einstellungen und Verhaltensweisen (Verständnis, Toleranz, Integration einerseits, Ausbeutung, Ausgrenzung, Rassismus andererseits) vor dem Hintergrund der Situation in Deutschland“.*

(Ministerio de Cultura de Baja Sajonia 2005:1) (véase Anexo VIII para la traducción)

El contenido versa, así, sobre inmigración de procedencia africana e hispanoamericana, tanto legal como ilegal, en la España actual. Vemos así que se pone el acento en estos dos grupos de procedencia concretos, aunque existen otros diferentes.

Seguidamente se hace referencia explícita a la dimensión intercultural insistiendo en la reflexión sobre opiniones y comportamientos relacionados con la tolerancia, la integración, así como también con el racismo y la discriminación.

Finalmente se subraya que esta reflexión ha de tener lugar tomando como fondo la situación en Alemania.

Es de destacar también, que en el listado de los materiales a utilizar en clase se incluye, junto a lecturas, obras de consulta y canciones, uno dedicado al cine, en el que encontramos “Las cartas de Alou”, entre otras (Ministerio de Cultura de Baja Sajonia 2005:2)

### **4.2.2.- Contexto educativo y grupo de alumnos.**

Esta información se encuentra ya descrita en los apartados 5.3. y 5.4.

#### **4.2.2.1.- Consecuencias del análisis previo a la Unidad Didáctica.**

Para observar las consecuencias extraídas para nuestra práctica docente del análisis previo de los datos, véanse las conclusiones de los apartados 5.7.1.1. y 5.7.1.2. así como el apartado 6.1., en el que se encuentran las conclusiones generales del análisis previo.

### **4.3.- Interculturalidad.**

A continuación expondremos los aspectos de la Unidad Didáctica en los que se reflejan los criterios del aprendizaje intercultural descritos en el apartado 2.

#### **4.3.1.- El alumno como punto de partida.**

En la enseñanza actual de lenguas, desde el enfoque humanístico, se insiste en que el aprendizaje debe partir del alumno, de sus intereses, conocimientos previos, etc. Por esta razón hemos introducido esta Unidad con una actividad en grupo en la que los alumnos tenían que imaginar preguntas que harían a un experto en el tema de inmigración, así como los temas que deberíamos tratar en clase (ver Anexo I).

Asimismo fueron nuestro punto de partida los conocimientos previos de los alumnos, que sólo poseían en un principio información sobre la inmigración ilegal procedente de África (sin embargo hay que señalar que éste era el caso de un grupo reducido de estudiantes, pues la mayoría no poseía conocimientos previos de ningún tipo, por lo que no podremos esperarlos). Con esto subrayamos que no pretendemos reducir el tema de la inmigración en España a lo más presente en los medios de comunicación, como tampoco pretendemos una ilegalización, africanización, o *“paterización”*, de los inmigrantes en España (neologismo procedente de Kunz (véase en Vences (ed.) 2003:39), pues esto significaría responder a estereotipos negativos reforzados por los medios y que no reflejan la realidad compleja de la inmigración.

Hemos considerado como uno de los factores clave también el nivel de los alumnos, que se encuentran en su segundo año de aprendizaje, lo que explica que se les ofrezcan numerosas ayudas de vocabulario, por ejemplo, y que las actividades sean de carácter controlado (por ejemplo formular los deseos y temores de Alou, hacerle una entrevista, etc.)

La cultura de los alumnos se considera asimismo un elemento de apoyo para el aprendizaje de los aspectos culturales de la lengua meta (véase el apartado 4.3.3.).

#### **4.3.2.- El caso concreto como punto de partida.**

Hemos decidido tomar como punto de partida un caso concreto de inmigración, que será completado con información más amplia por la profesora titular en clases posteriores, durante los dos meses siguientes. Tratar un caso particular como introducción al tema, y no así informaciones objetivas generales, proporciona al alumno la oportunidad de acercarse de manera afectiva al tema, como motivación para adquirir posteriormente información de fondo sobre dicho tema (véase Vences en el apartado 2.2.2.1).

El cine ofrece a los alumnos la oportunidad de partir de un caso particular en el aprendizaje de un determinado aspecto cultural, lo que fomentará su empatía.

---

<sup>1</sup> Los currículos de enseñanza son competencia de cada Estado Federal, por lo que existen, en ocasiones,

### **4.3.3.- La cultura 2 y la cultura del alumno.**

Ya Byram pronunció la necesidad de incluir la cultura de los aprendientes en el aprendizaje de la cultura de la lengua meta (véase el apartado 2.2.2.), principio fundamental que secundan la mayoría de los autores que se ocupan de la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por esta razón hemos incluido en esta Unidad la reflexión sobre el fenómeno de la inmigración en la propia cultura del alumno. En una de las actividades han de reflexionar sobre la situación de los inmigrantes en Alemania (en el cuestionario previo se observó que la gran mayoría de los alumnos tenía contacto con miembros de otras culturas), contando experiencias de amigos o conocidos. En la siguiente actividad sobre la cultura 1 deben reflexionar sobre situaciones de la vida diaria en las que está presente el racismo o la xenofobia y escribir un texto sobre ellas. En la tercera actividad los estudiantes se les pide que interpreten un póster que ilustra el problema de la inmigración ilegal en Alemania (para más detalles sobre la planificación de las clases véase Anexo I).

### **4.3.4.- Empatía.**

La creación de empatía, como método para favorecer el aprendizaje intercultural, ha sido nombrada por diferentes autores (véase el apartado 2.2.2.1.).

En esta propuesta didáctica pretendemos favorecer la empatía por medio del cine como material didáctico, por ser un medio que en sí mismo fomenta la identificación (véase el apartado 2.3.), a lo que hay que añadir la introducción al tema mediante un caso concreto, el de Alou, lo cual favorece más la empatía que el tratamiento del tema en general.

Además de esto, existen numerosas actividades en las que los alumnos deben “meterse en la piel” de uno de los personajes de la película, por ejemplo, la actividad sobre los deseos y expectativas de Alou, la entrevista a éste, la discusión entre Alou, el jefe y el otro trabajador, en la que cada alumno interpreta un papel, en la descripción de las condiciones de vida de Alou como ilegal, así como en los deberes sobre la segunda carta de Alou, en los que tenían que ponerse en el lugar de la madre para después escribir un diálogo con su vecina contando qué impresión tenía ella sobre la vida de su hijo en España, así como los deberes para casa en los que tenían que escribir sobre cómo reaccionarían en una situación similar, así como sobre situaciones de racismo y xenofobia de la vida cotidiana (véase también el apartado siguiente, así como el Anexo I).

### **4.3.5.- Actividades creativas.**

Según Byram (véase el apartado 2.2.2.) los aprendientes de lenguas extranjeras deben llevar a cabo una reflexión activa sobre los aspectos culturales de la lengua meta, por

lo que en nuestra opinión, el mejor modo de hacerlo es realizando actividades creativas, como también señalan autores como Nolte (véase el apartado 2.2.2.2.) o Heathcote y Bolton (véase el apartado 2.2.2.), que destacan que los alumnos, como observadores culturales, deben también realizar actividades, pues el aprendizaje no puede limitarse a la simple observación.

Con respecto al trabajo de las 4 destrezas comunicativas debemos resaltar que en esta Unidad predominan las destrezas orales, pues hemos querido modificar el enfoque tradicional en el que el aprendizaje de los temas culturales tenía lugar por medio de textos y actividades para las destrezas escritas, relegando a las destrezas orales a un papel secundario. Partimos del visionado de escenas fílmicas, con sus correspondientes actividades, con lo que se trabaja la comprensión auditiva, y que servirán de impulso para realizar a continuación actividades orales creativas. Sin embargo, esto no significa que hayamos negado a las destrezas escritas su presencia en esta Unidad, ya que en todo caso han de cultivarse las cuatro destrezas de manera integrada. Los alumnos ejercitan así la comprensión escrita mediante la lectura de las cartas de Alou, con sus correspondientes tareas. La expresión escrita será practicada con el relato de situaciones de racismo o xenofobia vividas por los alumnos. Por último nos gustaría señalar que la redacción de un diálogo entre la madre de Alou y su vecina, aunque se realizará de manera escrita tiene carácter oral, por tratarse de un diálogo, y se pone en práctica como actividad para comprobar la comprensión lectora de la carta.

A continuación realizamos un breve resumen de las actividades planeadas para los objetivos descritos (para más detalle sobre la programación véase Anexo I):

- Formular los deseos y expectativas de Alou. Los alumnos se ponen en el lugar de Alou y se imaginan cuáles son sus motivos para venir a España, así como sus expectativas (también problemas, dificultades, etc.) con respecto a su vida en este país. Para ello empleamos una transparencia con dos fotos: una en la que vemos a Alou contento, y otra en la que está pensativo y triste. A las fotos hemos añadido un bocadillo para que los alumnos escriban lo sueños y expectativas.

- La entrevista con Alou. Después de conocer las condiciones de vida de Alou mediante algunas escenas de la película y su descripción se les ofrece a los aprendientes la posibilidad de hacerle una entrevista. Un alumno se pone en el lugar de Alou y se sienta en frente a la clase (Lüning, véase el apartado 2.2.2.2.). Los demás le hacen preguntas.

- La conversación de la madre de Alou con su vecina. Los alumnos han de ponerse en el lugar de la madre de Alou y leer la carta que éste le envía desde España. En base a esta información redactan un diálogo con su vecina contando qué impresión tiene ella sobre la vida de su hijo en España.

- Discusión entre Alou, su amigo y el jefe. Después de observar y describir una escena con componente racista los alumnos preparan en grupos una discusión entre los tres personajes, en la que cada uno justifica su actuación en este incidente. Después se representarán los diálogos (Byram recopila numerosos trabajos de autores que realizan experiencias de clase relacionadas con el drama y el juego de rol, véase el apartado 2.2.2.). Esta actividad ofrece, según lo anterior, la posibilidad de un cambio de perspectiva, tan importante para la observación de aspectos culturales, pues cada alumno asumirá un rol diferente, que no necesariamente coincidirá con su opinión personal.

- Debate sobre la utilidad de la película en clase. Los alumnos asumen diferentes roles (alumno, profesora, español, inmigrante legal/ ilegal) y discuten sobre la utilidad de esta película en la clase de ELE. Posteriormente abandonan los papeles anteriores y aportan su propia opinión crítica sobre el tema. Con esta actividad se pretende así arrojar una mirada crítica a los hechos incluidos en el filme, así como la manera en que se presentan, para descubrir posibles estereotipos reflejados en el mismo, pues hemos de mantener siempre una postura crítica ante la información transmitida por materiales que no están preparados didácticamente, más aún si se trata de los medios de comunicación (véase López Fernández 2005:6).

#### **4.4.- El cine como material didáctico.**

Reflexionando sobre qué material sería el adecuado para introducir el tema de la inmigración en España en clase de ELE según los principios del aprendizaje intercultural, pensamos en elegir material cinematográfico, debido a numerosas razones que demuestran su utilidad como material didáctico en este sentido. En otra ocasión sopesamos ya las diferentes aportaciones que el cine puede hacer al aprendizaje intercultural, así como las dificultades en su aplicación, por lo que remitimos al apartado 2.3.

##### **4.4.1.- Cine e inmigración: Las cartas de Alou.**

Como se ha comentado anteriormente teníamos la intención de partir de un caso particular para el tema de la inmigración en España. Atendiendo a los conocimientos previos de los alumnos, este caso concreto debía ser el de un africano que llega a España de manera ilegal por vía marítima. A esto hay que añadir que teniendo en cuenta el nivel de los alumnos (en su segundo año de aprendizaje) debíamos seleccionar un material cuya dificultad no sobrepasara sus capacidades y nos sirviera asimismo como impulso para realizar actividades creativas, cuya dificultad debía adaptarse asimismo al nivel de los alumnos (véase para los criterios del aprendizaje intercultural el apartado 4.3.).

Por todas estas razones la película “Las cartas de Alou” se presenta como idónea para nuestros fines: presenta el caso de Alou, un inmigrante de Senegal que cruza el Estrecho para llegar a España como inmigrante ilegal. Por otro lado, el hecho de que Alou

llega a España sin conocer el idioma hace que los alumnos puedan identificarse con él y que, además de esto, la comprensión de las escenas pueda basarse en la mayoría de los casos en elementos visuales, pues este hecho inherente en cualquier caso al cine, se manifiesta en este filme de manera destacada. Pensamos que esto podría contribuir a la motivación de los alumnos, a la práctica de la comprensión global y a aumentar su grado de tolerancia a la ambigüedad.

Finalmente constatamos que numerosos autores y materiales consultados se refieren a este filme de Montxo Armendáriz para tratar el presente tema intercultural, entre ellos el currículo de enseñanza secundaria en Alemania, Lüning (véase en Vences (ed) 2003), Soler Espiauba (2004), la revista Hispanorama, sobre la enseñanza de ELE en Alemania (véase Vences 2005), así como el libro de texto *Punto de vista*, que ofrece una escena de la película con sus correspondientes actividades (véase Steveker et al. 2006:97). Asimismo encontramos otras propuestas didácticas en Internet referidas a este filme, por ejemplo la de Vázquez (2006) o la de López Fernández (2005:64-68). Sin embargo hemos de señalar que aunque las actividades encontradas en los numerosos autores han servido de inspiración a este trabajo, no se han incluido ninguna tal y como los autores las presentan (hemos trabajado, entre otras, con escenas también recomendadas por Vázquez y López Fernández, realizando, sin embargo, actividades distintas en base a estas escenas).

#### **4.4.2.- Trabajo con escenas.**

Nos decidimos por el trabajo con escenas de la película, no así con el filme en su totalidad, debido a razones prácticas, como es el tiempo disponible para la realización de este prácticum, pero sobre todo porque pretendíamos que los alumnos realizaran una reflexión activa sobre el tema (véase el apartado 4.3.5.), por lo que la combinación entre la observación de las escenas, el trabajo con ellas y las actividades creativas nos pareció más idónea. De esta manera podían trabajarse las diferentes destrezas lingüísticas de manera combinada, y no sólo la comprensión oral durante todo el visionado de la película.

En cada fragmento de la Unidad se trabajó con una escena del filme, o varias, siempre presentando un objetivo/ una actividad con anterioridad al visionado, para que los alumnos permanecieran activos y no se limitaran a observar pasivamente. Las escenas sirven siempre de impulso para una posterior actividad creativa y se seccionaron según los objetivos de la Unidad Didáctica (véase el apartado 4.1.).

A continuación presentamos las actividades a realizar con las diferentes escenas (para más detalles sobre la planificación de las actividades véase Anexo I):



- El viaje de Alou. En la primera escena observamos el paso del Estrecho de Alou en una embarcación. Los alumnos han de resumir la escena respondiendo a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, etc.

La escena sirve de impulso para reflexionar sobre las motivaciones que lo han llevado a realizar ese viaje.

- Las condiciones de vida de Alou. Visionado de diferentes escenas en las que se presentan las condiciones de vida de Alou. Los alumnos han de tomar notas sobre los diferentes aspectos de su vida para después poder describirlos.

A continuación se realiza la entrevista a Alou, como actividad para profundizar en esta primera fase informativa.

- Xenofobia y racismo. Los alumnos observan dos escenas e intentan resumir cada una de ellas en una palabra.

Seleccionamos estas escenas con el fin de que los alumnos se identifiquen afectivamente con los personajes, sirviendo como motivación para después discutir sobre el racismo llevando a cabo un cambio de perspectiva.

- Ilegal. Esta escena ejemplifica las ideas sobre la ilegalidad que pueden tener los alumnos previamente.

A continuación los aprendientes reflexionan más detenidamente sobre qué significa realmente ser un inmigrante ilegal.

- Expulsión. La escena final del filme, en que Alou es expulsado de España será visionada sin subtítulos (Alou habla en su lengua) y posteriormente descrita por los alumnos. Esta escena ha de servir de impulso para reflexionar a continuación sobre las expectativas y sueños que Alou tenía antes de su viaje y en qué medida éstos se han visto cumplidos o truncados.

## **5.- Metodología.**

En este apartado procederemos a describir el marco en que se encuadra esta investigación, definiendo en primer lugar el paradigma de investigación, para después pasar a describir el contexto de estudio, los informantes, presentar el procedimiento y los materiales, así como el modo de análisis de los datos recopilados.

### **5.1.- La etnografía y los estudios cualitativos.**

El presente trabajo de investigación surge en el seno de la investigación etnográfica, pues

*“la etnografía (...) presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica”* (Woods: 1987:18).

Según este autor para poder estudiar el fenómeno educativo es necesario observarlo desde dentro y derribar la barrera existente entre profesor e investigador, así como entre profesor y alumno. De esta manera la etnografía no sólo se nutrirá de la reflexión y observación del fenómeno por parte del profesor, sino que éste recurrirá a sus alumnos como fuente de información, democratizando así la enseñanza-aprendizaje. De esta manera surgirían los “*maestros-investigadores*” (Stenhouse, en Woods 1987:16) que investigan en el contexto de sus propias clases. En el presente trabajo la investigadora es a su vez la profesora en esta experiencia docente y recopila asimismo información de sus alumnos y de otra docente para estudiar el fenómeno de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo se parte en este tipo de investigación del estudio de un fenómeno en su contexto natural, abandonando la investigación en el laboratorio: “*if we want to find out about behaviour, we need to investigate it in the natural contexts in which it occurs, rather than in the experimental laboratory*” (Nunan 1992:53). Los efectos del enfoque intercultural y del uso del cine como material educativo se observan aquí en el contexto natural de las clases de 2º de Bachillerato en Alemania.

La etnografía pretende estudiar el fenómeno educativo en el contexto en que se produce y al promover la investigación por parte del propio docente colaborando con investigadores o con sus propios alumnos, no se puede separar la investigación de los individuos que participan en ella, de tal manera que

*“ethnography (...) questions the belief that there is an objective reality which is independent of the subjective perceptions of researchers and their subjects. (...) ethnographers believe that human behaviour cannot be understood without incorporating into the research the subjective perceptions and belief systems of those involved in the research, both as researchers and subjects”*

(Nunan 1992:53)

Teniendo en cuenta lo anterior no puede pretenderse realizar este tipo de estudio basándose únicamente en datos cuantitativos; si se tiene en cuenta a los individuos y su contexto de actuación, deberán introducirse en la investigación datos cualitativos que pongan de relieve las creencias y percepciones subjetivas de dichos individuos. Debido a esto desaparece, por consiguiente, el investigador como “*observador objetivo*”, en palabras de este autor.

En esta investigación se tienen en cuenta, por tanto, las creencias y percepciones subjetivas de la investigadora, de los alumnos y la observadora, pues son datos valiosos que arrojan luz sobre la experiencia de investigación. Esto no quiere decir, sin embargo, que la investigación trate sólo de impresiones subjetivas, sino que hay que hacer un “*esfuerzo para que nuestros métodos sean lo más rigurosos posibles (...) para neutralizar nuestras opiniones personales (...) y para abrirnos a la comprensión de los demás*” (Woods: 1987:23).

La investigación cualitativa no parte de hipótesis o teorías para después comprobarlas, sino que parte de la observación de una realidad concreta de enseñanza-aprendizaje para realizar la investigación sin ideas preconcebidas. *“Qualitative research is inductive”* (Taylor y Bodgan 1998:7). A este respecto véanse las preguntas de investigación. Las técnicas de investigación etnográficas pueden emplearse de esta manera en todo contexto educativo, por ejemplo en la evaluación de actuaciones docentes innovadoras, en la introducción de adaptaciones curriculares o de reorganizaciones escolares, para así determinar los efectos de dichas actuaciones (Woods 1987:25), como es el caso de la investigación que nos ocupa en este proyecto.

## **5.2.- La investigación-acción.**

La investigación-acción, como parte de la investigación etnográfica, se caracteriza por unir los conceptos de investigador y docente, por promover la colaboración entre los diferentes participantes en la investigación, y por considerar como objetivo de la investigación el cambio educativo. En palabras de Kemmis y McTaggart

*“the three defining characteristics of action research are that it is carried out by practitioners (for our purposes, classroom teachers) rather than outside researchers; secondly, that it is collaborative; and thirdly, that it is aimed at changing things”*

(Nunan 1992:17)

Sin embargo, el propio Nunan señala que la colaboración es deseable pero no imprescindible para llevar a cabo la investigación-acción, pues un docente puede investigar su propio contexto educativo sin tener por ello que realizar su investigación de manera conjunta con otros investigadores o docentes. En el caso de esta investigación la investigadora actúa en colaboración con la profesora titular de 2º de Bachillerato, que le cede sus clases y actúa como observadora de la experiencia de enseñanzas-aprendizaje.

La investigación-acción parte del profesor que observa su realidad cotidiana y reflexiona sobre ella para así poder cambiarla. Esta tarea realizada por gran número de docentes diariamente se sistematiza y adquiere mediante este paradigma de investigación un significado más profundo y *“puede utilizarse para transformar la situación real del profesorado y del alumnado (...) es una forma de acción política”* (Van Lier 2001:2), ya que *“la investigación es demasiado importante como para restringirla a su publicación en libros, y debería ponerse directamente al servicio de problemas que necesitan soluciones urgentes”* (Lewin, citado en Van Lier 2001:1). No se trata, por tanto, de una observación para generar teorías universales que expliquen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino para describir este fenómeno con todas sus implicaciones en su contexto concreto y, en caso necesario, realizar modificaciones o reforzar los elementos que contribuyan al éxito y buen funcionamiento de este complejo proceso. En este caso la investigadora observa lo que

ocurre al introducir en clase un nuevo enfoque para la enseñanza de la cultura, actuando a su vez como docente.

### **5.2.1.- La observación de clases.**

Para estudiar los efectos que se producen con la aplicación del enfoque intercultural a las clases de ELE hemos seleccionado, entre otros métodos etnográficos, la observación de clases. En esta experiencia de clase tendrán lugar dos tipos de observación: observación participante, llevada a cabo por la profesora-investigadora y no participante, a través de la profesora titular de este grupo de estudiantes.

#### **5.2.1.1.- La observación participante.**

Consideramos la observación participante como el método idóneo para observar lo que ocurre cuando introducimos una innovación en clase, pues,

*“Participant observation is the primary technique used by ethnographers to gain access to data. (...) Researchers take part in the daily activities of people, reconstructing their interactions and activities in field notes taken on the spot or as soon as possible after their occurrence”*

(Goetz y LeCompte 1984:109)

Como ventajas de este método de investigación señalamos así la cercanía al objeto de estudio, lo que permite la recopilación de datos que serían inaccesibles por otros medios, por ser el proceso de enseñanza-aprendizaje una realidad compleja, difícilmente reducible a datos cuantitativos.

Sin embargo, hemos de reconocer también sus limitaciones, especialmente *“conventional wisdom in qualitative research warned of the dangers of going native-joining the groups under study-and overidentification with informants”* (Taylor y Bodgan 1998:53). En este estudio en concreto no hemos de alarmarnos por esta razón, por la brevedad de la observación, lo que limita este peligro. A esto hay que añadir que junto a esta implicación personal, el investigador debe conservar un distanciamiento frente a los acontecimientos a observar, debe adoptar una actitud reflexiva para tomar adecuadamente las notas de campo (Woods 1987:50).

Además de esto la triangulación de los datos mediante otros informantes favorece la fiabilidad de los datos recopilados (véase el apartado 5.6.).

En este proyecto la investigadora consideró ésta como la mejor manera de llevar a cabo su investigación, pues así podría introducir el nuevo enfoque de enseñanza según su criterio y los datos observados previamente, en mejores condiciones que otra persona ajena al estudio.

## **Procedimiento**

Tras la observación de clases la investigadora tomó notas sobre los diferentes aspectos relevantes sobre los que informar, así como sobre otros elementos que le hubieran parecido datos útiles, para más adelante (ese mismo día o al día siguiente por la mañana) redactar el diario de clases con las impresiones recogidas.

### **5.2.1.2.- La observación no participante**

En este tipo de observación el observador permanece al margen del fenómeno a observar. Sin embargo, ha de estar presente en la clase para observarla, por lo que podría criticarse la falta de validez de los resultados, por la perturbación del fenómeno a observar (véase Madrid et al. 2004:53). No es éste el caso de nuestra investigación, pues la observadora es la profesora titular de los alumnos, por lo que no se trata de una persona desconocida. Debido a que pensamos que aún así su presencia como observadora en la clase podría influir en los alumnos, renunciamos a comunicar a éstos la función de la misma, para que no se sintieran evaluados, pues no hemos de olvidar que recibirán las notas de su mano. A pesar de lo anterior no podemos descartar completamente su influencia sobre los datos, pues es inevitable ejercerla, aun en medidas mínimas (véase Woods 1987:55).

La observación no participante fue llevada a cabo en este proyecto de investigación por la profesora titular de este grupo de aprendientes, como manera de triangular los datos recogidos procedentes de los alumnos y de la investigadora, así como por valorar los datos recopilados por una informante que conoce detalladamente el contexto, pues lleva trabajando con estos alumnos desde Agosto de 2006.

De esta manera la observación no participante es parte fundamental de esta investigación, pues la triangulación de los datos mediante otros informantes favorece la fiabilidad de los datos recopilados (véase el apartado 5.6.).

## **Procedimiento**

Según Richards y Lockhart, el procedimiento a seguir es el siguiente:

*“1. Celebrar una sesión previa de orientación. Antes de comenzar la observación, los profesores deberían encontrarse para hablar de la clase, el material que va a utilizarse, el enfoque que el profesor va a adoptar, cómo son los alumnos, los patrones de interacción que tienen lugar, etcétera.*

*2. Identificar un objetivo de observación.*

*3. Desarrollar procedimientos de observación.*

*4. Llevar a cabo la observación. (...) de acuerdo con los procedimientos fijados de antemano por ambos.*

*5. Celebrar una sesión posterior a la observación.”*

(Richards y Lockhart, 1998)

Se trata en este caso del proceso que seguimos, ya que nos reunimos previamente con la profesora, con el fin indicado, y le proporcionamos una hoja de observación, con los objetivos de la misma (véase Anexo II). Asimismo se le insistió en la objetividad en la observación, en la medida de lo posible, y en la manera de tomar las notas de campo. Finalmente tuvo lugar una entrevista entre la investigadora y la observadora, el último día del prácticum por la tarde, para recopilar los datos obtenidos por la segunda mediante la observación.

### **5.3.- Contexto de estudio.**

Según Woods, el término *etnografía* proviene de la antropología y significa literalmente “*descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa*” (Woods 1987:18). Es por esto que el contexto de estudio ocupa un lugar fundamental en la investigación, ya que de él dependen el resto de factores, tanto los informantes como los resultados y el contenido de la investigación en sí. No se trata ya de una investigación controlada en un laboratorio, sino de una investigación de campo que se lleva a cabo en el mismo contexto en que se produce bajo condiciones naturales.

Este estudio tiene lugar en un “*Fachgymnasium*”, es decir, un Bachillerato Técnico, orientado ya a una rama laboral específica (en este caso “*Nutrición*”), por lo que nos encontramos con alumnos con necesidades específicas no igualables a las de los alumnos de Bachillerato. Para describir el contexto educativo con más precisión es de destacar que en Alemania se divide a los alumnos después de la clase 5 (comparable a 5° de Primaria) en tres tipos de escuela diferentes según sus aptitudes: *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*, este último orientado al Bachillerato y al posterior ingreso en la Universidad. Los dos restantes preparan a los alumnos para la incorporación al mundo laboral o a módulos de Formación Profesional. Se trata de un sistema rígido, aunque en ocasiones es posible el cambio a otro tipo de escuela, si se observa que las aptitudes de los alumnos han mejorado o empeorado. Es éste el caso de los alumnos participantes en este proyecto, pues proceden de la *Realschule*, pero se incorporaron hace un año al Bachillerato.

Por mi experiencia laboral en este contexto educativo durante dos años me atrevería a informar que se trata de un contexto educativo en el que los alumnos, por proceder de otro tipo de escuela, presentan, en numerosas ocasiones, problemas de expresión y de comprensión de la gramática, pues muchos de ellos deben su estancia en la otra escuela a las dificultades con la lengua materna. Asimismo el pensamiento abstracto y crítico lo aprenderán estos alumnos en el Bachillerato, pues en la *Realschule* los esfuerzos educativos iban más dirigidos a su incorporación al mercado laboral o a una formación profesional de carácter práctico.

Por otro lado la mayoría de los alumnos pertenecen a una clase social media y residen en Braunschweig, una pequeña ciudad universitaria situada en el norte de Alemania, en la que no se observan conflictos sociales destacables. Algunos de los alumnos proceden de localidades vecinas en torno a los mil habitantes y se desplazan diariamente al instituto.

#### **5.4.- Informantes.**

Como se ha comentado anteriormente en el apartado 3.1., con la investigación etnográfica se produce una democratización de la investigación educativa, por lo que no sólo se produce la unión de docente e investigador, sino que los datos obtenidos de la reflexión de los alumnos participantes en la experiencia de clase se presentan como datos fundamentales para la investigación.

Los alumnos participantes en esta experiencia de enseñanza-aprendizaje tienen entre 16 y 21 años y cursan 2º de Bachillerato (para más información sobre el contexto educativo y social véase el apartado anterior). Estos informantes fueron elegidos simplemente al azar: se escogió una entre las tres clases de Bachillerato del centro en que había de tratarse el tema de “La inmigración en España”.

La profesora titular actúa asimismo como informante en este proyecto, pues proporcionará a la investigadora información preliminar para la realización del proyecto. Asimismo observará las clases de la misma aportando su visión sobre las mismas, así como su impresión final sobre la experiencia de clases. Valoramos en gran medida la participación de esta informante, pues al ser la profesora titular conoce mucho mejor a los alumnos y el contexto de aprendizaje, ya que lleva trabajando con ellos desde Agosto de 2006. Se trata de una profesora bilingüe de 50 años de edad, que ha trabajado en este contexto concreto de enseñanza-aprendizaje durante tres años.

La profesora-investigadora tiene 26 años de edad y ha trabajado durante dos años lectivos en el contexto educativo en que tiene lugar este proyecto, en el que no se encuentra desde Julio del 2006. Es española y se encuentra trabajando como profesora de español en Alemania desde hace cuatro años, durante los dos últimos realizando a su vez este Máster para profesores de ELE. Durante un año trabajó como auxiliar de conversación en una *Gesamtschule*, lo que le permitió conocer otros tipos de escuela del sistema educativo alemán.

Es de destacar, en este apartado, la relación profesora titular-investigadora, pues han sido compañeras de trabajo durante dos años, intercambiando materiales y hablando de diversas cuestiones, relacionadas con la enseñanza y también con temas personales. Éste será un factor relevante para la recopilación de datos.

### **5.5.- Procedimiento.**

En el presente estudio se han recopilado datos antes de la experiencia de clase y después de la misma, para obtener una visión más precisa del fenómeno de enseñanza aprendizaje, ya que cuando se pretende introducir una innovación en el currículo, es necesario observar la situación de enseñanza de aprendizaje de la que partimos, para después poder valorar los efectos provocados de manera más precisa (véase Richards y Lockhart 1998:5). En este caso los datos eran también necesarios para observar el contexto y adaptar así la Unidad Didáctica al mismo.

Previamente a la introducción del enfoque intercultural en esta clase de ELE se recopiló información sobre el contexto de enseñanza-aprendizaje mediante cuestionarios a los aprendientes y una entrevista a la profesora titular, con el fin de contextualizar la Unidad Didáctica posterior y facilitar su programación.

Durante la puesta en práctica de la propuesta de clases se ha llevado a cabo observación de clases, tanto participante, por medio de la investigadora, que era a su vez la profesora en esta Unidad, como no participante, llevada a cabo por la profesora titular del grupo de alumnos. Con la información obtenida ambas tomaron notas de campo, que después se recogieron en un diario, en el caso de la investigadora, y en una entrevista, en el de la profesora titular-observadora.

Al finalizar la experiencia de enseñanza-aprendizaje se distribuyó un cuestionario a los alumnos participantes.

### **5.6.- Análisis.**

Los datos obtenidos mediante el procedimiento indicado en el apartado anterior serán analizados de manera cualitativa, por adecuarse así a los principios de la investigación-acción y de la investigación etnográfica en general, y debido a la naturaleza cualitativa de los datos en sí misma.

Para proporcionar mayor validez a los datos llevamos a cabo la triangulación de los mismos, es decir, *“the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour”* (Cohen y Manion 1985:254).

Según la tipología de los autores anteriores hemos llevado a cabo la

- *“Investigator triangulation: this type engages more than one observer* (véase el apartado 5.2.1.).

- *Methodological triangulation: this type uses either (a) the same method in different occasions or (b) different methods on the same object of study”.*

(1985:256)



Como hemos observado en el apartado anterior se han aplicado diferentes instrumentos de recogida de datos, cuyo análisis se estudiará en detalle en los apartados siguientes.

Asimismo, para aumentar la validez de los datos recopilados por medio de la entrevista, pusimos en práctica la “*validación del demandado*” (Woods 1987:100), esto es, la devolución del relato al informante para su apreciación crítica.

### **5.7.- Instrumentos de recogida de datos.**

Entre los instrumentos de recogida de datos existentes hemos seleccionado aquellos que se revelan como más adecuados para la recogida de datos cualitativos, esto es: los cuestionarios abiertos, las entrevistas, la observación de clases y el diario. Estos materiales son herramientas de la investigación etnográfica y nos permiten captar con gran precisión el fenómeno complejo de la enseñanza-aprendizaje, ya que no se limitan a los datos cuantitativos o fácilmente observables. De esta manera se adaptan al objetivo del estudio, ya que en este proyecto se investigan los efectos de la aplicación del enfoque intercultural en las clases de ELE en Secundaria, por lo que hay que tener especialmente en cuenta factores afectivos y motivacionales, no siempre visibles a través de datos cuantitativos, sino que exigen reflexión y comentarios más profundos por parte de los participantes en la experiencia de clases.

Previamente recopilaremos datos sobre el estado motivacional de los alumnos participantes en esta experiencia de clase, así como sobre sus conocimientos previos sobre el tema a tratar. Asimismo nos informaremos sobre sus preferencias de aprendizaje, el clima del grupo de aprendizaje y otros factores que influyen en el buen funcionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Durante la puesta en práctica de la Unidad Didáctica se tomarán nota de los factores que indican la motivación, la participación y la empatía de los alumnos.

Con posterioridad a la puesta en práctica de la Unidad Didáctica reuniremos datos especialmente referidos a la motivación de los alumnos y su participación en las diferentes tareas y actividades.

El principal criterio para la selección de instrumentos de recogida de datos es que se adecuen al objetivo de la investigación (véase Woods 1987:129), razón por la cual describiremos a continuación los instrumentos de recogida de datos, su razón de ser y su utilidad en este proyecto, así como su elaboración y aplicación.

## **5.7.1. Instrumentos previos a la Unidad Didáctica.**

### **5.7.1.1.- Los cuestionarios.**

En primer lugar parece necesario justificar por qué nos hemos decidido por el empleo de cuestionarios para esta investigación. En un primer momento este método de recogida de datos no era muy popular en la investigación etnográfica, pues se asociaba a la recogida de datos cuantitativos. Sin embargo, dependiendo del tipo de cuestionario elaborado, éste podrá servir también para la recolección de datos cualitativos, más aún si se combina con otras técnicas etnográficas, como son las entrevistas y la observación de clases (véase Woods 1987:129).

Además de esto, el cuestionario presenta ciertas ventajas con respecto a las entrevistas, pues, por ejemplo, permite la recopilación de información amplia y rápidamente (véase Richards y Lockhart 1998:4), para obtener una respuesta más amplia y más fiable, la obtención de datos más detallados que por otros medios, proporcionan tiempo suficiente para reflexionar sobre las cuestiones planteadas, por realizarse de forma escrita, entre otros (véase Woods 1987:129-134).

Para el contexto de nuestra investigación el cuestionario se muestra como idóneo por varias de estas razones: nos permite alcanzar a todos los alumnos en un corto periodo de tiempo (se distribuyeron a 16 alumnos en 30 min.), mientras la recopilación de esta información por medio de entrevistas personales habría tomado demasiado tiempo; la fiabilidad es un punto importante que creemos, se verá garantizado por medio de la anonimidad voluntaria de los cuestionarios (los informantes podían incluir su nombre, pero no tenían que hacerlo forzosamente). Es éste un criterio importante teniendo en cuenta que se trata de alumnos de Secundaria, donde por su edad y contexto educativo puede que no proporcionaran respuestas tan sinceras en una entrevista, por sentirse amenazados si pronunciaban opiniones en contra de lo que los profesores esperan de ellos. Asimismo en una entrevista tendrían que someterse a la presión de encontrarse ante el entrevistador, que no conocen, y pretende además obtener información sobre motivaciones personales, lo que podría causarles ansiedad y modificar así sus respuestas.

A continuación presentaremos los cuestionarios aplicados en esta investigación antes de la Unidad Didáctica, exponiendo sus objetivos, elaboración y el análisis de las respuestas obtenidas.

### **Objetivos**

El primer cuestionario (véase Anexo III) se elaboró con el objetivo de obtener información sobre la motivación de los alumnos antes de la puesta en práctica de esta Unidad Didáctica sobre la "Inmigración en España", tanto su motivación general, como para este tema en concreto, así como sus preferencias en torno a los materiales y actividades de aprendizaje. Asimismo esperábamos recopilar información sobre los conocimientos previos

sobre el tema que poseían los alumnos y sobre sus posibles contactos con otras culturas y nacionalidades.

Con la información recogida pretendemos extraer conclusiones relevantes para la planificación y ejecución de la Unidad Didáctica.

### **Preparación**

Para la obtención de información sobre la motivación de los alumnos incluimos en el cuestionario ítems para medir los diferentes tipos de motivación (véase Palacios et. al 2004:31-49), como se describe a continuación:

#### Apartado 2

- Motivación instrumental, extrínseca, intrínseca, cognitiva, etc. (motivos por los que estudian español): ítem 1
- Motivación situacional (clima de clase): ítem 2
- Motivación global (respecto a otros idiomas): ítem 3

#### Apartado 3

- A. - Motivación integradora y sociocultural (contacto con la cultura hispana, motivación para esos contactos, para viajar, para conocer a ciudadanos de países de la lengua meta): ítems del 1 al 5.
- B.- Motivación integradora y sociocultural (contacto con otras culturas, motivación para viajar): ítem 2
- C.- Motivación sociocultural, xenofílica (contacto con gente de otras culturas e interés por el mismo): ítems 3-4

#### Apartado 4

- A. - Motivación sociocultural (actitud hacia el tema): ítem 2-3
- B.- Motivación sociocultural (actitud hacia el tema): ítems 2-3
- Motivación instrumental, integradora (con respecto al tema): ítem 4

Además de estos ítems para medir la motivación de este grupo de alumnos encontramos los siguientes:

- Para detectar preferencias de aprendizaje con respecto a los materiales y actividades: ítem 4 (apartado 2).
- Para determinar los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre el tema: ítem 1 (apartado 4.A.) e ítem 1 (apartado 4.B.)
- Para informarnos sobre el contacto que tienen con otras culturas: ítems B.1., C.1-2 (apartado 3)

## **Tipos de pregunta**

Según la definición de Nunan existen dos tipos de ítems en los cuestionarios:

*“- A closed item is one in which the range of possible responses is determined by the researcher.*

*- An open item is one in which the subject can decide what to say what to say and how to say it.”*

(Nunan 1992:143)

En el presente cuestionario encontramos dos tipos de ítems: abiertos (por ejemplo, ítem 2, apartado 2 ó nº 2 del apartado 4B) y semiabiertos (aquellos en que se dan diferentes opciones a elegir, pero donde finalmente se da la opción de añadir otros aspectos totalmente diferentes, por ejemplo nº 1 y 4 del apartado 2). Los ítems A.2 y B.1. (Apartado 3) pueden considerarse ítems cerrados, pues la respuesta esperada es sólo Sí / No y el nombre del país, en caso afirmativo (la segunda pregunta es algo más abierta, pues se pide en ella también información sobre las actividades).

Como podemos observar la mayoría de las preguntas son abiertas o semiabiertas, pues nuestro objetivo es obtener información cualitativa sobre la motivación de los alumnos y sus conocimientos previos sobre el tema inmigración.

El cuestionario se les proporcionó a los informantes en su lengua materna, el alemán, con el objetivo de garantizar la correcta comprensión de las preguntas y la expresión de las respuestas, debido a que se trata de de un grupo de alumnos que aprenden español desde hace solamente un año y medio.

## **Procedimiento**

El cuestionario se distribuyó al grupo de informantes descrito en el apartado 5.4. un mes y medio antes de la realización del prácticum y fue distribuido por la profesora titular, que explicó a los alumnos quién era la investigadora y que necesitaba los datos para poder conocerlos mejor antes de trabajar con ellos. No les dio información concreta sobre esta investigación para evitar la modificación de los resultados que podría tener lugar en caso contrario, únicamente se les notificó que iba a trabajar con ellos durante cuatro clases para después escribir un trabajo para la Universidad.

Aunque en el cuestionario se podía escribir el nombre, se les informó a los alumnos de que no era un requisito imprescindible. Con esto se pretendía garantizar la fiabilidad del cuestionario, promoviendo la sinceridad de los alumnos mediante su anonimato.

Para asegurarnos de que los informantes en el primer cuestionario y en el último eran los mismos, se pidió a una alumna que marcara en la lista a aquéllos que habían entregado el cuestionario, preservando así también el anonimato frente a la profesora titular. A esto hay que añadir que se les pidió sinceridad señalando que las respuestas no tenían ninguna repercusión en las notas y que la información era necesaria para planear las clases.

Con este objetivo escribió la investigadora la pequeña introducción al cuestionario (véase cuestionario en Anexo III). También se les informó de que en las preguntas de opción múltiple podían marcar más de una opción y también añadir comentarios al final.

### **Análisis e interpretación de las respuestas.**

#### **Reflexión crítica sobre la adecuación de los ítems al contenido.**

A continuación procedemos al análisis de las respuestas del cuestionario previo para más adelante extraer conclusiones útiles para la preparación y puesta en práctica de la Unidad Didáctica sobre interculturalidad. La investigadora ha intentado traducir fielmente las respuestas de los alumnos, ya que, como hemos indicado anteriormente, se les proporcionó el cuestionario en alemán.

## **2. En clase de español**

### **1.- ¿Por qué estudias español? (más de una respuesta posible)**

<b>Opciones</b>	<b>Respuestas</b>
Para sacar el Bachillerato y la Selectividad	7
Para mis viajes.	5
Para el trabajo en un futuro.	1
Porque me gusta aprender cosas nuevas.	8
Otros	<i>Sólo porque es obligatorio (2 pers.) El español es una lengua interesante Me gustaría vivir en España, amigos allí</i>

En esta pregunta vemos que de 16 alumnos la mayoría muestra una motivación intrínseca hacia el aprendizaje en general e instrumental, por dirigirse a la consecución del Bachillerato, aunque este tipo de motivación está relacionado, en la mayoría de los casos, con otros tipos de motivación. Sólo dos alumnos han escrito que lo estudian únicamente por ser obligatorio.

### **2.- ¿Te gusta venir a la clase de español? ¿Por qué?**

<i>Sí, porque me resulta fácil y es interesante. 3</i>	<i>Depende.</i>
<i>Sí, porque me gusta el idioma. 3</i>	<i>Depende de mi estado de ánimo.</i>
<i>Normalmente sí, para prepararme bien para los exámenes. 2</i>	<i>No, ya no me gusta, ya no es tan interesante y divertido como antes, se debe a la profesora.</i>
<i>Normalmente sí.</i>	
<i>Depende, cuando lo entiendo todo me gusta venir.</i>	<i>No sabe/ no contesta 3 (de ahora en adelante Ns/ Nc)</i>

En este resumen de respuestas observamos que la mayoría (más de la mitad de los informantes) está motivada para ir a clase, ya sea por los contenidos o por superar los

exámenes con éxito (motivación instrumental). Una alumna hace referencia a la dificultad en el aprendizaje, que hace disminuir su motivación para ir a clase, otra alumna nombra a la profesora como factor.

Aquí observamos que, al ser la pregunta tan abierta, no hemos podido medir la motivación situacional, es decir, cómo es el ambiente de clase, que es lo que pretendíamos. Algunas respuestas se corresponden con las de la pregunta anterior, por lo que pensamos que deberíamos haber incluido opciones en esta segunda pregunta, al igual que en la primera.

### 3. ¿Te gusta/ te interesa aprender otros idiomas?

<i>Sí. 3</i>	<i>No, porque no se me da bien. 2</i>
<i>Sí, porque me gusta/me parece importante hablar diferentes idiomas. 5</i>	<i>Me gustaría saber otros idiomas, pero no me gusta estudiarlos.</i>
<i>Sí, me gusta aprender inglés.</i>	<i>Depende.</i>
<i>Sí, porque me resulta fácil.</i>	<i>Ns/ Nc 1</i>
<i>No, sólo me gusta aprender español.</i>	

La mayoría de los alumnos está interesada en aprender otros idiomas (10 personas).

### 4. ¿Con qué materiales prefieres aprender? (más de una respuesta posible)

Opciones	Respuestas
Con el libro de texto.	12
Con la profesora.	4
Escribiendo y hablando.	6
Estudiando gramática.	6
Con música, juegos y películas.	8
Otros	<i>Con un intercambio 1</i>

En cuanto a las preferencias de aprendizaje con respecto a los materiales y actividades podemos observar que la mayoría de los alumnos ha marcado el libro de texto y música, juegos y películas. En este apartado es de señalar que casi la totalidad de los alumnos ha marcado más de dos opciones.

En este apartado es de señalar que casi la totalidad de los alumnos ha marcado más de dos opciones, porque lo que se observa una actitud abierta hacia diferentes formas de aprendizaje y materiales.

### **3. Cultura y viajes**

#### **A. España y América Latina**

##### **1. ¿Además de la lengua, te interesa conocer otros aspectos sobre la cultura hispana?**

(más de una respuesta posible)

<i>Cómo vive la gente.</i> 10	<i>La historia.</i>
<i>Tradiciones, valores.</i> 2	<i>Sistema educativo y laboral.</i>
<i>La música.</i>	<i>No.</i>
<i>Problemas políticos.</i>	<i>Sí.</i>
<i>Revoluciones (Cuba).</i>	<i>Ns/ Nc 2</i>

En esta pregunta la motivación sociocultural se centra especialmente en la manera en que vive la gente en los países de habla hispana. Sólo hay una persona que no se interesa en absoluto por temas socioculturales, y dos informantes más que no han contestado a la pregunta.

Sin embargo esto nos hace reflexionar sobre la razón de esta respuesta, que podría venir motivada por estar incluida entre las opciones entre paréntesis. Es posible que las respuestas hubieran sido más fiables si hubiéramos proporcionado diferentes opciones para marcar y una opción para incluir otros aspectos, en forma de pregunta semiabierta (véase pregunta 1 del apartado 2), no así algunos ejemplos entre paréntesis, como se pensó en un principio.

##### **2. ¿Has estado alguna vez en España o en un país de habla hispana? ¿Dónde?**

##### **3. ¿Qué hiciste allí (estuviste de vacaciones, estudiando)?**

España 8	No 4	Vacaciones 9
Chile Cuba	Ns / Nc 3	

Nueve de los dieciséis informantes han estado en España, una alumna ha estado también en Chile y otra en Cuba. Todos ellos han estado de vacaciones en estos países.

Los datos anteriores nos informan de que algo más de la mitad de los informantes ha visitado países de habla hispana. No obstante, sus estancias en estos países han tenido lugar de vacaciones, ninguno de ellos se refiere a una experiencia de inmersión (un intercambio, un trabajo, un curso, etc.). Por esta razón pensamos que estos contactos con la cultura deberían valorarse de manera crítica, por no disponer de información concreta sobre en qué medida tuvo lugar una “inmersión” en la cultura de los países de la lengua meta.

##### **4. ¿Piensas viajar a España/ a un país de habla hispana en el futuro? ¿Adónde? ¿Para qué?**

Las respuestas a esta pregunta son muy variadas. Es de destacar que sólo una persona no tiene ninguna motivación para viajar y otras dos no la contestan. El resto de los

alumnos está muy interesado en viajar, ya sea a España o a América Latina, la mayoría de ellos de vacaciones, sólo dos personas pretenden hacer prácticas en el extranjero o un año de *aupair*. Únicamente un informante nombra como objetivo de su viaje la práctica del idioma.

Este último dato llama la atención, después de haber observado en la primera pregunta que cinco personas afirman aprender español para sus viajes, así como en la tercera pregunta diez personas afirman estar motivadas para aprender otros idiomas. Esto podría significar que ven la lengua como medio para entenderse en los países de la lengua meta, pero no como objetivo de los mismos.

## **5. ¿Te gustaría conocer a gente de España o América Latina?**

De este grupo de alumnos 10 están interesados en conocer a gente de otros países, a 8 de ellos no les importa la procedencia. Sólo dos personas no están en absoluto motivadas para conocer a gente de los países de la lengua meta y tres no han contestado a la pregunta. Un alumno manifiesta su temor a que su nivel de lengua no sea suficiente para ello.

Con estos datos podemos observar que los informantes demuestran apertura frente a personas de otras culturas.

### **B. Otros países**

**1. ¿Has estado alguna vez en otro país? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué hiciste allí?**

**2. ¿Piensas viajar a otro país en el futuro? ¿Adónde? ¿Para qué?**

Entre las respuestas a estas dos preguntas es de destacar que todos los alumnos han estado en otros países (EEUU, Turquía, Italia, Dinamarca, etc.), todos de vacaciones. Todos los alumnos, a excepción de uno, están motivados para viajar en un futuro a otros países, tres de ellos incluso para vivir en otros países.

### **C. Y... la gente**

**1. ¿Conoces a gente de otros países? ¿De dónde son?**

**2. ¿Conoces a gente de otros países/ culturas que vive aquí en Alemania?**

Entre las respuestas a esta pregunta es de destacar que sólo dos personas entre los informantes afirman no conocer a ningún extranjero. El resto de los alumnos conoce a extranjeros, así como también a extranjeros que viven en Alemania. La mayoría de ellos nombra más de tres nacionalidades diferentes, por lo que las respuestas son muy variadas (Portugal, Francia, Brasil, Hungría, África, Afganistán, etc.). Es significativo que en diez de los informantes se repitan los países Turquía, Rusia y Polonia, lo que se debe al gran número de inmigrantes de estos países que están viviendo en Alemania. Precisamente en



este grupo de estudiantes una alumna afirma ser de procedencia rusa y otra turca.

### 3. ¿Te interesas por su cultura? Si es así, ¿por qué aspectos?

<i>Cómo vive la gente, costumbres</i> 8	<i>Fiestas</i> 2
<i>Tradiciones</i> 3	<i>No, porque son de países que no me interesan.</i>
<i>Valores.</i> 1	<i>No me interesa su cultura porque viven como “alemanes”.</i>
<i>La comida</i> 4	<i>Sí, porque mi novio es ruso (costumbres, comida).</i>
<i>Diferencias culturales</i> 2	<i>No</i>
<i>Religión</i> 2	<i>Ns/ Nc</i> 1
<i>La música.</i> 1	
<i>Política</i>	

Como podemos ver, la mitad de los informantes se interesa por las costumbres y la forma de vida de gente de otros países. Tres personas afirman no tener interés por otras culturas y una no contesta a la pregunta.

En los resultados de esta pregunta observamos nuevamente que el tema que más interesa a los alumnos es la forma de vida de la gente de otros países.

Observando los resultados de la pregunta A.1. (apartado 3), comprobamos que son muy similares, por lo que podría concluirse que podría haberse formulado una sola pregunta. Sin embargo con las dos preguntas pretendíamos diferenciar si los intereses de los alumnos se dirigen a la cultura hispana o a otras culturas en general.

### 4. ¿Te gustaría conocer a gente de otros países/ culturas? Si es así, ¿de dónde?

En el presente grupo de estudiantes 13 están interesados en conocer a gente de otros países, a 5 de ellos no les importa la procedencia. Sólo una persona no está en absoluto motivada para conocer a gente de los países de la lengua meta y dos no han contestado a la pregunta.

Nuevamente constatamos que los informantes demuestran apertura frente a personas de otras culturas.

#### 4. Y para terminar... “Inmigración”

##### A. En Alemania

#### 1. ¿Has leído/ visto algo en los medios sobre el tema “Inmigración en Alemania”?

<i>La ley de extranjería</i> 4	<i>Razones (trabajo o mejores condiciones de vida)</i> 2
<i>El debate de las expulsiones</i>	
<i>Pruebas para el permiso de residencia</i> <sup>2</sup>	<i>He hecho un trabajo para el instituto sobre los inmigrantes y el sistema educativo.</i>
<i>Problemas de integración</i>	
<i>Violencia y discriminación en guetos.</i>	<i>Sí, mucho</i> 2
<i>Muy frecuentemente en los medios.</i>	<i>Ns /Nc</i> 3

De las respuestas a esta pregunta destacamos que casi la totalidad de los informantes posee algunos conocimientos previos sobre el tema de la inmigración en Alemania. Observamos variedad en las respuestas, en seis de las cuales se repite el tema de las expulsiones/ ley de extranjería.

#### 2. ¿Te interesa el tema? ¿Por qué?

<i>Para Selectividad</i> 2	<i>Al principio me interesaba, pero ahora me parece un rollo porque lo vemos en todas las asignaturas.</i>
<i>Nos afecta a todos en nuestra vida diaria.</i> 6	
<i>Sí, porque me parece interesante.</i> 2	
<i>Sí, porque será importante para mi trabajo.</i>	<i>Ns /Nc</i> 2
<i>Sí</i>	<i>No</i>

Como puede observarse en las respuestas, dos informantes afirman no estar interesados en el tema y otros dos no contestan a la pregunta. El resto de informantes declara estar interesado por el tema, especialmente porque éste afecta a su vida diaria. Debido a esta respuesta mayoritaria para seis informantes la siguiente pregunta no era necesaria (algunos de ellos escriben simplemente “ver pregunta anterior”. Sin embargo esta pregunta nos parece necesaria, pues en nuestra opinión se trata en primer lugar del interés personal del alumno y a continuación, en la siguiente pregunta, de su realidad cotidiana.

#### 3. ¿Piensas que afecta/ afectará a tu vida diaria o no? ¿Por qué?

<i>Sí, porque vivimos con ellos</i> 7	<i>Sí, por los medios y la vida pública.</i>
<i>Sí, porque voy al instituto con ellos.</i> 2	<i>Sí por los... (ininteligible) Me gustaría saber</i>
<i>Sí, porque trabajo con niños inmigrantes en</i>	<i>qué es lo que pretenden hacer aquí.</i>

<sup>2</sup> En algunos Estados Federales de Alemania se están aplicando tests a ciudadanos que solicitan un permiso de residencia como criterio para su concesión. Estos polémicos tests versan sobre datos históricos y políticos del país.

<i>“Integración a través del deporte”.</i>	<i>Ns /Nc 1</i>
<i>Sí, porque en mi profesión trabajaré con niños inmigrantes.</i>	<i>No directamente. 2</i>

Prácticamente la totalidad de los informantes reconoce la inmigración como un tema que afecta a su vida diaria, la mayoría de ellos por vivir con inmigrantes en comunidad o por compartir con ellos las aulas.

## **B. En España**

### **1. ¿Has leído/ visto algo en los medios sobre el tema “Inmigración en España”?**

<i>Inmigración de África. 4</i>	<i>Sí, España tiene un gran problema de inmigración porque los africanos intentan por todos los medios emigrar a España (por mar).</i>
<i>Sí, inmigrantes africanos intentan llegar a España en barca. 1</i>	
<i>Sí, que llegan muchos inmigrantes marroquíes a España y a las Islas Canarias y no saben qué hacer con tantos. 1</i>	<i>1</i>
	<i>Ns /Nc 4</i>
	<i>No 5</i>

Cinco personas carecen de información previa sobre el tema y cuatro no responden a la pregunta. Los informantes que cuentan con información preliminar nombran únicamente a los inmigrantes africanos, lo que podría atribuirse a que son el grupo más presente en los medios de comunicación, pues tanto en la prensa escrita como en la televisión encontramos noticias sobre la inmigración ilegal a través del Estrecho de Gibraltar y hacia las Islas Canarias con gran frecuencia.

### **2. Si ya sabes algo, ¿te interesaría saber algo más en concreto sobre el tema?**

<i>Sí, cómo se trata en España el tema.</i>	<i>Ahora, más tarde, cuando so sea tan frecuente (contenido ininteligible).</i>
<i>Sí, qué hace España contra la inmigración. 2</i>	
<i>Sí. 2</i>	<i>Ns /Nc 8</i>
	<i>No 2</i>

Según estas respuestas, sólo tres informantes tienen una idea concreta de qué quieren aprender sobre el tema de la inmigración en España. Asimismo es de destacar que la mitad de los alumnos no responde a la pregunta. En uno de los casos no ha sido posible interpretar qué quería decir el informante en la respuesta, y por ser este cuestionario en concreto anónimo, no se le ha podido preguntar nuevamente.

El hecho de que la mitad de los alumnos no responda a la pregunta podríamos atribuirlo a que no poseen ideas concretas sobre qué quieren aprender porque no conocen

el tema, o podría afirmarse que es debido a que esta pregunta se encuentra en la última sección de un amplio cuestionario.

### 3. En general, ¿te interesa el tema? ¿Por qué?

<i>Sí, porque afecta a toda Europa. 2</i>	<i>Sí, porque hemos hablado en clase de ello.</i>
<i>Sí, porque es un gran problema para España.</i>	<i>Sí, porque puede ser que yo emigre.</i>
<i>Sí, porque me gusta aprender.</i>	<i>Antes me interesaba, pero el tema se ha</i>
<i>Sí, porque yo mismo/ -a conozco a</i>	<i>vuelto ya muy pesado.</i>
<i>inmigrantes.</i>	<i>Ns /Nc 2</i>
	<i>No 6</i>

En los resultados de esta pregunta salta a la vista que casi la mitad de los alumnos no siente un especial interés hacia el tema. La otra mitad de los informantes sí está motivada hacia el tema, por diferentes razones.

### 4. ¿Crees que aprender algo sobre este tema te servirá en un futuro?

(más de una respuesta posible)

Opciones	Respuestas
No	2
Sí, para sacar buenas notas en Selectividad	7
Sí, para mis viajes a España	7
Otros	<i>Sí, como conocimientos de cultura general. 6</i> <i>Sí, para convivir con otras culturas y entenderlas 1</i> <i>Quizás para mi trabajo 1</i>

En las respuestas a esta última pregunta observamos que la gran mayoría piensa que los conocimientos sobre este tema le serán útiles en un futuro, marcando incluso más de un motivo para ello. Sólo dos informantes se pronuncian en contra. Por esta razón podemos interpretar que a pesar de que no están interesados por el tema, como puede observarse en la pregunta anterior los estudiantes reconocen que les será útil.

### Consecuencias para la Unidad Didáctica

En este apartado reflexionaremos sobre el análisis del cuestionario como medio para contextualizar la preparación de la Unidad Didáctica sobre “Inmigración en España” y su

puesta en práctica con este grupo de aprendientes de ELE. A estas consecuencias habrán de sumarse las conclusiones extraídas de la entrevista previa a la profesora titular.

En primer lugar es de destacar que la motivación de este grupo de aprendientes para aprender la lengua meta es de carácter tanto instrumental, pues se basa en la obtención de recompensas académicas, como integradora, ya que reflejan interés por conocer a personas procedentes de los países de la lengua meta.

Esta motivación integradora relacionada con factores socioculturales se extiende asimismo al contacto con personas de otras culturas en más de la mitad de los informantes (10 personas). Asimismo hemos de destacar que entre los temas culturales observamos nuevamente que el tema que más interesa a los alumnos es la forma de vida de la gente de otros países. Por esta razón podríamos partir en nuestra Unidad Didáctica de la base de una actitud general positiva para conocer las condiciones de vida de los inmigrantes en España, como sujetos pertenecientes a una cultura diferente de la del alumno, aunque no en la totalidad del grupo.

La mitad de los informantes consultados presenta asimismo motivación intrínseca, pues afirman aprender español por el placer mismo de adquirir conocimientos nuevos (véase Palacios et. al 2004:31-49).

Al tipo de motivación anterior se añade la motivación global, para el aprendizaje de otros idiomas, presente también en un grupo numeroso de alumnos (nuevamente 10 personas).

La combinación de estos cuatro tipos de motivación que aparecen de manera considerable en este grupo de alumnos supone que en el planteamiento de nuestra Unidad Didáctica podemos partir de una disposición en principio positiva frente al aprendizaje de ELE, aunque en ella influyen, claro está, otros factores que influyen en la motivación situacional, algunos de ellos nombrados en este cuestionario por los propios alumnos, tales como la profesora, la capacidad de logro, las circunstancias personales, etc.

Como contraste a este alto grado de motivación en la mayor parte de los informantes hacia el aprendizaje del español o el contacto con miembros de otras culturas, encontramos una motivación bastante reducida con respecto al tema que nos ocupará en la Unidad Didáctica. Este desinterés puede deberse al desconocimiento sobre el tema, como hemos observado en las respuestas al cuestionario, o también a que es un fenómeno que no relacionan con su cultura, pues frente al tema de la inmigración en Alemania sí existe interés. Los alumnos afirman estar interesados por el tema porque afecta a su vida diaria. Asimismo aportan más conocimientos de base sobre el tema de la inmigración en Alemania.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que debemos considerar esta falta de conocimientos e intereses concretos sobre el tema de la Unidad Didáctica a la vez que debemos emplear sus conocimientos e interés sobre el tema en su propia cultura de origen

para trasladarlos al tema de la inmigración en España. A esto hay que añadir que aunque no estén motivados hacia los contenidos de la Unidad, casi la totalidad de los informantes (14 personas) afirma que les será útil en el futuro, ya sea por razones académicas o de ocio. Esto nos hace suponer que a pesar del desinterés general por el tema, la actitud de los alumnos no será inicialmente negativa por completo, pues reconocerán una utilidad en su trabajo con los contenidos.

En cuanto a los contenidos previos podemos afirmar también que los contactos de los alumnos con ciudadanos de otros países y culturas, nos serán de gran ayuda a la hora de desarrollar el tema, por poderlo relacionar así, posiblemente, con las experiencias cotidianas del aprendiente.

En cuanto a las preferencias de aprendizaje de los alumnos con respecto a los materiales y actividades observamos que la mayoría marca más de dos opciones, por lo que podemos concluir que no consideran una sola vía para aprender la lengua, sino que están abiertos a diferentes opciones. Asimismo la mitad de los alumnos aceptan películas, juegos y canciones como medios para aprender el idioma, por lo que podemos partir de este hecho, entre otros, para la utilización del cine en esta clase de ELE.

Como hemos constatado en las preguntas sobre los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de la inmigración en España, las personas que tienen conocimientos previos sobre el tema están informadas únicamente de la inmigración ilegal vía marítima, ya que es la más presente en los medios de comunicación, por lo que nos parece lógico partir de los conocimientos ya presentes en los alumnos, o al menos en algunos de ellos, para después ampliarlos en mayor medida.

Finalmente, observando los cuestionarios en su totalidad, no ya aislando las preguntas, somos conscientes de que existe una persona en concreto que afirma encontrarse en el grupo sólo por la obligatoriedad de la asignatura, no presentando ningún tipo de motivación, ni hacia la cultura hispana, ni hacia otras culturas diferentes a la suya. Por esta razón debemos informarnos mediante la profesora titular de la existencia de problemas de disciplina o de desmotivación extrema en alguno de los alumnos, por las consiguientes repercusiones que su existencia pueda tener en la práctica de enseñanza-aprendizaje.

#### **5.7.1.2.- La entrevista.**

Para la recopilación de datos que nos ayuden tanto a preparar como a llevar a cabo la Unidad Didáctica que nos ocupa en este proyecto de investigación nos pareció la entrevista etnográfica el medio idóneo para completar la información obtenida de los alumnos por medio de los cuestionarios con información de la profesora titular que guía a este grupo de aprendientes desde Agosto del pasado año.

Entre los tipos de entrevista, clasificados por Nunan, hemos elegido la entrevista semiestructurada:

*“Interviews can be characterised in terms of their degree of formality, and most can be placed on a continuum ranging from unstructured through semistructured to structured. (...) In a semi-structured interview, the interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions.*

*(...) The semi-structured interview has found favour with many researchers, particularly those working within an interpretative research tradition”*

(Nunan 1992:149)

### **Objetivos**

Hemos elegido este tipo de entrevista con el objetivo de recopilar información cualitativa sobre el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se realizará el estudio.

### **Preparación**

Con el objetivo anterior elaboramos las categorías que deseábamos tratar en la entrevista (véase Anexo IV). Aunque algunos aspectos de los diferentes temas estén formulados como preguntas, en la entrevista no pretendíamos emplearlas como un catálogo de preguntas cerradas, sino como guía como impulso, en caso de que la conversación perdiera de vista el objetivo, así como para asegurarnos de que teníamos toda la información necesaria para contextualizar el proyecto.

Con la información recogida pretendemos, por tanto, extraer conclusiones relevantes para la planificación y ejecución de la Unidad Didáctica que más adelante se contrastarán con las conclusiones extraídas de los cuestionarios distribuidos a los aprendientes.

### **Procedimiento**

Para llevar a cabo la entrevista previa a la profesora titular tuvimos presentes los siguientes factores:

- Confianza y naturalidad, crear una atmósfera adecuada para que el entrevistado se sienta a gusto. Es necesario empatizar con el entrevistado y hacer que se sienta a gusto para poder obtener la información deseada.
- Curiosidad. Es fundamental mantener la curiosidad a lo largo de la entrevista para extraer informaciones más profundas del entrevistado.
- Observación para ofrecer ayudas y estímulos. Junto con la curiosidad, es una actitud fundamental para llevar a cabo una entrevista etnográfica con éxito.
- Espontaneidad, la flexibilidad. Esta debe ser garantizada por el entrevistador y por la entrevista semi-estructurada diseñada por él, que dejará que el entrevistado exprese sus

percepciones de la realidad de manera libre poniendo el acento en los temas que él mismo crea conveniente, aunque irá asimismo siguiendo la guía del entrevistador.

- Reciprocidad, cultivar el arte de escuchar. Aunque el entrevistador tenga presente su lista de temas, debe sobre todo escuchar a su informante y tratarlo de igual a igual y tratando de comprender su situación y preocupaciones. Asimismo es importante manifestar las propias preocupaciones e intereses, para el la comunicación fluya en ambas direcciones y el entrevistado no se sienta en una posición desventajada (véase Woods 1987:91-98).

En este caso la relación entre la profesora titular y la investigadora (véase el apartado 5.4.) facilita en gran medida la consecución del clima de confianza y naturalidad, por haber sido compañeras y haber hablado en muchas ocasiones de temas y preocupaciones relacionados con las clases, así como también personales.

La entrevista se llevó a cabo por teléfono, por razones prácticas. A primera vista puede parecer que éste no es un medio que favorezca los criterios expuestos anteriormente, pero teniendo en cuenta la relación con la profesora, este medio no provocó inconvenientes, pues investigadora e informante han hablado por teléfono en otras ocasiones sobre cuestiones parecidas, por lo que la naturalidad queda garantizada.

La entrevista se realizó una semana después del cuestionario, una vez que se habían analizado los datos del mismo.

La entrevista no será transcrita por considerar que un resumen de su contenido es suficiente para los objetivos propuestos. A efectos prácticos no tuvimos así la necesidad, por otro lado, de limitar el tiempo de la entrevista.

Para favorecer la naturalidad y no interrumpir el flujo de la conversación ésta se grabó, pues de lo contrario habrían sido necesarias pausas para tomar nota.

### **Resumen de la entrevista**

A continuación presentamos los resultados de la entrevista en forma de notas y palabras clave, que serán después analizados en las conclusiones para el desarrollo de la Unidad Didáctica. Hay que señalar que las respuestas se organizaron después, pues no tuvieron lugar en este orden. Asimismo las contribuciones de la entrevistada fueron más amplias, pero nos hemos limitado a los aspectos esenciales para nuestros objetivos.

#### Actitudes (disciplina, motivación, participación)

*Motivación y disciplina no son lo que ella esperaba.*

*Más silencio.*

*La disciplina de trabajo no es tampoco la deseada. No hacen los deberes con regularidad, sólo participa la mitad de la clase, el resto pasivo.*

*Actitud general pasiva, estudian porque es obligatorio.*

*Sin embargo, en general es un grupo agradable (actitud hacia la profesora y entre ellos)*



<p><u>Actividades de clase, papel de la gramática, motivación</u></p> <p><i>Destrezas orales se practican menos. Número de alumnos.</i></p> <p><i>Gramática importante: terminar con el pasado y Subjuntivo antes de empezar con los temas de Selectividad ( inmigración)</i></p> <p><i>Unidad Valencia: actividades orales, materiales auténticos</i></p> <p><i>La participación varía en las diferentes actividades: preferencias o estilos de aprendizaje</i></p> <p><i>No tienen preferencia fija con respecto a los materiales, depende del tema y la situación.</i></p> <p><i>Trabajo en pareja, no en grupo, por la disciplina, no es productivo</i></p> <p><i>Instrucciones: En alemán porque si no, no escuchan. A veces en español en la pizarra.</i></p>
<p><u>Materiales de trabajo: cine, otros materiales auténticos</u></p> <p><i>Materiales auténticos: folletos turísticos, canciones, una película (la vieron con una hoja informativa previa, no observó gran interés, no la comentaron después)</i></p>
<p><u>Otros temas culturales y motivación de los alumnos</u></p> <p>Temas culturales: Valencia, Chile (con el libro de texto y otros textos)</p> <p>La motivación fue relativamente baja frente a los temas culturales.</p>

### **Consecuencias para la Unidad Didáctica**

La profesora titular nos ofrece en primer lugar una imagen positiva del grupo, por la relación que tienen con ella y entre los alumnos mismos. Sin embargo la disciplina se presenta como un problema, pues los alumnos se distraen y no están en silencio todo lo que la docente desearía. A pesar de esto no hay graves problemas de disciplina ni hay alumnos que destaquen de manera negativa. En cuanto a la disciplina de trabajo, los alumnos no suelen realizar las tareas para casa de manera asidua. La participación oral es reducida, participando sólo la mitad del grupo de alumnos. En este sentido destaca en general una actitud pasiva. Por esta razón deberemos buscar la manera de activar a los alumnos y despertar su interés.

Los estudiantes no están habituados a trabajar las destrezas orales, lo que supone que deberemos proporcionarles ayudas e indicaciones detalladas para su realización. La gramática ha predominado en las actividades de clase, especialmente en los últimos meses, por lo que habremos de tener paciencia e introducir las actividades libres paulatinamente, comenzando con otras más controladas para evitar situaciones de frustración o ansiedad.

En cuanto a la organización para el trabajo en clase, son más habituales las parejas que los grupos, porque según la profesora la disciplina no funciona en los grupos. Por esta razón habremos de cuidar especialmente la presentación y las características de las actividades en grupo, así como la disciplina durante su realización. Deberemos prestar apoyo continuo a los alumnos, por no estar habituados a este tipo de organización grupal.

Las instrucciones se suelen proporcionar en alemán, si se ofrecen en español se escriben en la pizarra. Por nuestra parte pretendíamos dar las instrucciones en español, en la medida de lo posible, por lo que las escribiremos en la pizarra para no contradecir la costumbre de los alumnos y por servirles así de apoyo visual, pues si están habituados a recibir las instrucciones en la L1, puede que no las acepten en la L2 y se bloqueen al intentar comprenderlas o sientan ansiedad.

Según la entrevistada la motivación para los temas culturales fue relativamente baja, por lo que habremos de observar si se ofrecen cambios por medio el enfoque intercultural.

Por último, con respecto al trabajo con material cinematográfico, la informante declara que los alumnos no conocen el trabajo activo con estos materiales, pues sólo han visto una película a modo de descanso de las clases habituales, pero no la han empleado como material didáctico para realizar actividades. Por esta razón hemos de cuidar especialmente el procedimiento para trabajar con el material cinematográfico, presentar suficientes ayudas a los alumnos para facilitar su comprensión y ofrecer tareas adaptadas a su nivel.

## **5.7.2.- Instrumentos de análisis posteriores a la Unidad Didáctica.**

### **5.7.2.1.- Los cuestionarios.**

Con anterioridad reflexionamos sobre la utilidad del cuestionario como instrumento de recogida de datos para la investigación que nos ocupa (véase el apartado 5.7.1.1).

A continuación presentaremos los cuestionarios aplicados en esta investigación tras finalizar la puesta en práctica de la Unidad Didáctica, exponiendo sus objetivos, elaboración y el análisis de las respuestas obtenidas.

#### **Objetivos**

El segundo cuestionario (véase Anexo V) se elaboró con el objetivo de obtener información sobre la motivación generada en los alumnos con respecto al tema “Inmigración en España” a través de esta Unidad Didáctica. Hemos de señalar que no pretendemos recopilar información sobre la motivación general para el aprendizaje del español, pues consideramos que éste es un efecto observable a largo plazo, con lo cual hemos de admitir las limitaciones de esta propuesta didáctica, llevada a cabo durante un periodo breve de tiempo. Asimismo tenemos como objetivo recopilar información sobre el ambiente de clase y la participación de los alumnos, así como la evaluación del trabajo con las escenas fílmicas y las actividades creativas teniendo en cuenta su efectividad y la motivación generadas a partir de las mismas. Finalmente hemos de señalar que la creación en los alumnos de actitudes más tolerantes en cuanto a otras culturas es un objetivo que hay que perseguir a largo plazo, por lo que no podremos evaluarlo aquí, aunque sí la sensibilización y motivación de los alumnos hacia la realidad de la inmigración, tanto en el país de la lengua meta, como

en el suyo propio, lo cual supone, en nuestra opinión, el primer paso hacia este objetivo más ambicioso.

Tras el análisis de la información recopilada extraeremos conclusiones que serán posteriormente contrastadas con las obtenidas mediante los restantes métodos de recogida de datos, para asegurar la fiabilidad de las conclusiones finales por medio de la triangulación.

### **Preparación y tipos de pregunta**

Como podemos observar la mayoría de las preguntas son abiertas (por ejemplo las preguntas 2, 4 y 5) o semiabiertas (por ejemplo, las preguntas 1 y 2.1.), pues nuestro objetivo es obtener información cualitativa sobre la motivación de los alumnos y sus percepciones sobre las diferentes actividades y factores influyentes en la marcha de la Unidad Didáctica. Aunque nuestro objetivo principal es recopilar información cualitativa sobre la motivación de los alumnos, en las preguntas semiabiertas hemos añadido una escala numérica para evaluar la motivación y la efectividad de los diferentes aspectos trabajados. Con esto no pretendemos reducir la motivación a una simple cifra, sino, por el contrario, servir de apoyo a los datos cualitativos, para observar de esta manera una tendencia, en el caso de que los comentarios no sean claros. Las escalas están pensadas asimismo como ayuda al alumno, para que puedan evaluar en principio de manera general y después añadir comentarios. La tercera razón es de tipo práctica, pues en el primer cuestionario observamos la tendencia en algunos alumnos a no aportar ningún comentario, de esta manera observaríamos al menos una tendencia. Sin embargo, siempre que los datos aparecen sin comentarios, consideramos que debemos arrojar sobre ellos una mirada crítica, pues no podemos estar seguros de que el informante haya reflexionado realmente sobre este ítem.

El cuestionario se les proporcionó a los informantes en su lengua materna, por las razones comentadas en el apartado 5.7.1.1.

Por último nos gustaría destacar que existen dos versiones de este cuestionario (véase Anexo V), ya que una vez distribuido fuimos conscientes de que en la pregunta número 3, la evaluación por parte de los alumnos de su motivación antes de la Unidad Didáctica se ve influenciada por la experiencia de aprendizaje vivida, lo que incide en la fiabilidad de los datos, a lo que hay que añadir que la motivación antes de la Unidad había sido medida anteriormente por medio del cuestionario previo. De esta manera decidimos invalidar esta parte de la pregunta. En este momento fuimos también conscientes de que la inclusión de una escala numérica en el primer cuestionario para valorar la motivación con respecto al tema de la inmigración habría sido un apoyo útil en la comparación con los resultados posteriores.

## Procedimiento

El cuestionario se distribuyó al grupo de informantes descrito en el apartado 5.4. inmediatamente después de la última hora de clase del prácticum (“tomamos prestada” media hora de la clase siguiente, informando a los alumnos previamente) y fue distribuido por la investigadora que pidió a los alumnos total sinceridad y les recordó que no tenían por qué anotar su nombre (véase el apartado 5.7.1.1). No les dio información concreta sobre esta investigación para evitar la modificación de los resultados que podría tener lugar en caso contrario, como ya se comentó en el apartado 5.7.1.1.

En este momento, gracias a la pregunta de un informante, observamos que en la escala numérica no habíamos incluido si la escala partía de poco/ bien para llegar a mucho/ mal o al contrario, con lo que se aclaró esta cuestión. Aún así, los comentarios cualitativos posteriores de los alumnos habrían aclarado esta ambigüedad. Sin embargo, si hubiéramos tenido ocasión de incluir esta modificación en el cuestionario, lo habríamos hecho, para evitar confusiones.

### **Análisis e interpretación de las respuestas. Reflexión crítica sobre la adecuación de los ítems al contenido.**

A continuación procedemos al análisis de los datos obtenidos por medio del cuestionario para más adelante extraer conclusiones relevantes que se contrastarán con el resto de conclusiones extraídas del análisis de los datos recopilados por medio de los instrumentos de recogida de datos restantes. La investigadora ha intentado traducir fielmente las respuestas de los alumnos, ya que, como hemos indicado anteriormente, se les proporcionó el cuestionario en alemán.

En cuanto a la escala numérica se calculará en cada caso la puntuación media obtenida en cada ítem como orientación para el análisis de los datos cualitativos. A continuación ofreceremos las respuestas más destacadas. En ocasiones se marca un 2 o un 3 tras la respuesta, en los casos en que ha habido dos respuestas muy similares. Finalmente se omitirán las respuestas que no aportan, a nuestro juicio, información útil para los resultados (por contestar sólo “sí” o “no”, o por proporcionar comentarios imprecisos como “es interesante o “ me ha gustado”).

#### **1. ¿En general, cómo valoras tu satisfacción con las 4 últimas clases?**

**Puntuación media:** 2,8

**Comentarios:**

*Ha sido interesante, con actividades variadas y podía seguirse bien la clase.*

*Ha sido interesante conocer otros métodos de aprendizaje, especialmente la película.*

*La clase estaba bien organizada y era fácil de entender.*

*Estoy contenta con la clase, aunque en algunos momentos me pareció aburrida.*

*He aprendido mucho y me ha encantado que hayamos hablado tanto español.*

*La clase estaba muy bien preparada, los métodos de trabajo eran creativos y ha sido un cambio agradable con respecto a las clases normales.*

*La clase estaba bien organizada, pero se habló demasiado español.*

*(La clase) estaba bien preparada, pero en ocasiones no he entendido nada.*

*Me ha gustado el trabajo con la película, pero en ocasiones fue aburrido porque no se entendía lo que decían, aunque se podía entender por el contexto.*

*No pude seguir la clase porque todo estaba en español, no sabía de qué se trataban realmente las actividades.*

Como podemos ver la tendencia es positiva, pues la puntuación media obtenida es de 2,8. Entre los aspectos positivos de la clase se nombran las actividades variadas y creativas, el trabajo con la película, la claridad del idioma, la práctica de la lengua meta, etc. Sin embargo observamos también comentarios negativos, todos ellos relacionados con la comprensión de la clase, por tener lugar ésta casi íntegramente en español (instrucciones, actividades, película, etc.), aunque hemos de señalar que se ofrecieron traducciones de vocabulario e instrucciones cuando fueron solicitadas por los aprendientes. Captó especialmente nuestra atención el comentario de una alumna que sintió que se había hablado “demasiado español”, quizás por estar acostumbrada a que la lengua de clase sea su L1, es decir, el alemán.

En cierto modo nos sorprenden estos comentarios sobre la dificultad de comprensión, pues, por ejemplo, en el caso de la película, en la mayoría de las escenas no era necesario comprender lo que decían (el propio Alou no entendía tampoco español), sino que bastaba con prestar atención a las imágenes. De esta manera observamos la importancia de entrenar a los alumnos en la comprensión global y el trabajo con textos en que no entienden todo para aumentar su tolerancia a la ambigüedad.

## **2. ¿Cómo ha sido el ambiente de clase? ¿Por qué?**

*Bueno, al principio un poco retraída, porque no conocíamos a la profesora. (2)*

*Bueno, todos estábamos concentrados porque siempre teníamos algo que hacer (2).*

*Bueno, los alumnos han trabajado y usted ha mantenido la disciplina. (2)*

*Agradable, la profesora estaba muy tranquila y prestaba atención a los alumnos. (3)*

*Regular, el ambiente era un poco retraído, porque no se entendía todo (3)*

Es de destacar que la gran mayoría de los informantes ha valorado el ambiente de clase como positivo, algunos por la actividad, otros por la actitud de la profesora. Algunos han percibido un ambiente tenso debido a que no han comprendido todo.

Hay que destacar que tres informantes han nombrado la actitud de la profesora con respecto a los alumnos como un factor, por lo que observamos la importancia de los factores afectivos y de las relaciones humanas en el aprendizaje. Además destacamos la ansiedad

como un factor, ya que algunos alumnos no se han sentido a gusto por sus dificultades para comprender.

### 2.1. ¿Cómo ha sido la participación de los alumnos? ¿Por qué?

**Puntuación media:** 2.7

**Comentarios:**

*Al principio fue retraída, pero fue mejorando poco a poco.*

*La mayoría ha participado y ha estado atenta.*

*Cada uno ha intentado participar lo mejor que ha podido.*

*No han participado todos, pero en ocasiones ha participado gente que normalmente no lo hace.*

*Mediocre, seguramente porque la mayoría sentía que se les exigía demasiado.*

*Regular, porque las tareas eran demasiado exigentes y nos faltaba el vocabulario.*

Destacamos en primer lugar que la valoración de la participación ha sido positiva para la mayoría. Algunos alumnos nombran como dificultades para la participación la comprensión de la lengua y la falta de vocabulario.

Asimismo es significativo que una alumna afirma que han participado compañeros que normalmente no lo hacen, podemos pensar que se debe al aumento de la motivación o también a la mayor adecuación de las actividades a sus preferencias de aprendizaje.

### 3. Marca tu interés por el tema “Inmigración en España” después de las últimas 4 clases. ¿Por qué?

**Puntuación media:** 2.9

**Comentarios:**

*Estas clases no han dado mucha información sobre el tema. (3)*

*Hasta ahora no sabía nada sobre el tema, ahora sí. (4)*

*Antes sólo me interesaba el tema de la inmigración en Alemania, pero ahora he visto que hay muchos paralelos.*

*Con la película he sido consciente de las malas condiciones de vida de los inmigrantes ilegales.*

*Ya me interesaba antes.*

La puntuación media es de casi 3 puntos, aunque, hemos de destacar que una persona ha valorado su motivación con 0 puntos, añadiendo como comentario únicamente que el tema no le interesa en absoluto, por lo que no obtenemos una explicación. El resto de los informantes ha puntuado a partir de 2.

Es significativo que la motivación es positiva respecto al tema, cuatro alumnos señalan que la adquisición de conocimientos sobre el tema les ha hecho conscientes de su

importancia. Una alumna subraya la relación entre la situación de los inmigrantes en Alemania y en España, otro alumno, el trabajo con la película como elemento determinante.

**4. ¿Te gustaría saber/ aprender algo más en concreto sobre el tema? ¿Qué?**

<i>Sí, qué hace la política. (3)</i>	<i>La ley (3)</i>
<i>Sí, cuánto tiempo puede vivir un inmigrante de este tipo de trabajos.</i>	<i>Aprender algo que aún no sabemos.</i>
<i>Historias de otros inmigrantes (2)</i>	<i>Ns/ Nc 1</i>
	<i>No 5</i>

En esta pregunta llama la atención que más de la mitad de los informantes tiene una idea concreta de qué quiere aprender sobre el tema, destacando los temas de política y la ley de extranjería.

**5. ¿Piensas que el tema afecta/ afectará a tu vida diaria o no? ¿Por qué?**

<i>Sí; cada vez más</i>	<i>No, porque no conozco a inmigrantes en</i>
<i>Sí, también hay inmigración en Alemania. (9)</i>	<i>España 2</i>
<i>Sí, también en Alemania hay inmigrantes que viven en malas condiciones 2</i>	<i>Ns/ Nc</i>
	<i>No 2</i>

Es significativo que la gran mayoría de los alumnos piensa que es un tema que les afecta y 11 de ellos establecen la relación con Alemania.

Con esto observamos que el tema es cercano a los alumnos, por haberlo relacionado con la situación en su país.

**6. ¿Puedes comprender las condiciones de vida, los deseos, esperanzas, etc. de un inmigrante mejor que antes? ¿Por qué?**

<i>Sí, porque hemos tratado las emociones de los inmigrantes.</i>
<i>Sí, porque la película lo ha transmitido muy bien. 3</i>
<i>Sí, porque la película ha transmitido muy bien los sentimientos de Alou. 2</i>
<i>Sí, porque hasta ahora no me había preguntado nunca cómo viven los inmigrantes que veo todos los días por la calle. 1</i>
<i>Sí, porque hasta ahora no era consciente de que muchos inmigrantes no encuentran lo que esperaban.</i>
<i>Para mí estaba claro que una persona que deja su país tiene dificultades al principio en el país de acogida. 2</i>
<i>No. 3</i>

Observamos que la mayoría de los informantes afirma comprender a los inmigrantes mejor que antes. Cinco de ellos señalan el trabajo con la película como determinante, tres personas destacan que hemos trabajado con las emociones de los inmigrantes como aspecto decisivo. Tres personas han afirmado no comprenderlos mejor, pero por desgracia no añaden ningún comentario.

### **3. Las cartas de Alou.**

#### **3.1. Trabajo con la película.**

##### **1. Valora la efectividad del trabajo con las escenas de la película en clase:**

**Puntuación media:** 2.8

##### **Comentarios:**

*Aunque hemos trabajado con escenas sueltas, siempre se podían entender en el contexto de la película.*

*El trabajo con la película fue muy bueno por las actividades que teníamos que realizar. 2*

*El trabajo con la película ha sido bueno para comprender la situación de los inmigrantes. 6*

*Aunque no soy muy buena en español podía entender casi todo.*

*Era difícil entender el idioma, pero por las imágenes pude entender casi todo.*

*Por el trabajo con escenas sueltas era difícil recordar la acción de la película. 3*

*Habría sido mejor ver toda la película.*

*Ha sido un poco pesado.*

*No he entendido casi nada, por eso no podía seguir la clase.*

En la valoración de la efectividad del trabajo con la película “ Las cartas de Alou”, la mayoría de los informantes la considera positiva, especialmente para comprender la situación de los inmigrantes. Dos personas aluden a las actividades realizadas en base a la película y otras señalan el trabajo con escenas como positivo. Esto último contrasta con otras opiniones que lo consideran negativo para la comprensión de la acción. Nosotros nos decidimos por el trabajo con escenas por las razones que se nombran en el apartado 4.4.2., lo cual, como vemos, no ha sido bien acogido por todos.

Sólo una persona afirma no haber podido comprender las escenas, mientras que otras dos afirman que se podía comprender por las imágenes, lo que pretendíamos al escoger esta película, y en general este medio de presentar los contenidos.

Destacamos que nuestro objetivo era dar a conocer la vida de los inmigrantes por medio del cine como material didáctico, lo cual ha sido reconocido por la mayoría como efectivo.



## 2. Valora la motivación que ha surgido mediante el trabajo con la película:

**Puntuación media:** 2.9.

### Comentarios:

<i>Trabajar con una película es divertido y hace mantener la atención. 6</i>
<i>Ha sido una manera diferente de dar clase, no sólo trabajar con textos como siempre. 4</i>
<i>Un poco aburrido por el idioma. 2</i>
<i>Aburrido, habría sido mejor ver toda la película. 2</i>

Como vemos la motivación se valora prácticamente igual que la efectividad, en cuanto a la puntuación media. La mayoría de los alumnos señalan el cine como un medio diferente, para salir la rutina de clase, en la que se trabaja con textos escritos, y que fomenta la atención por ser más divertido.

Cuatro personas muestran baja motivación debido a las dificultades de comprensión y al trabajo con escenas.

### 3.2. Actividades.

Tarea/ Actividad	Efecti- vidad	Motiva- ción, Interés	Comentarios
1. Escribir preguntas y temas	2	1,9	<i>Muy difícil. 2</i> <i>Difícil por falta de vocabulario.</i> <i>Difícil porque no sabía nada del tema. 2</i>
2. Escribir los deseos y problemas de Alou	2,9	2,7	<i>Motivación baja porque era muy fácil.</i> <i>Ponerme en lugar de Alou me hizo comprenderlo. 4</i> <i>Fue interesante pensar en los deseos y expectativas que tienen los migrantes. 3</i> <i>Fue difícil por el Subjuntivo.</i> <i>Pesado, por el Subjuntivo.</i>
3. Las condiciones de vida de Alou	3	3,2	<i>Fue interesante para mí y por eso también efectivo.</i> <i>Fue interesante ver qué problemas tenía Alou. 3</i> <i>Fue interesante ver las malas condiciones de vida de Alou en España. 2</i> <i>El trabajo con las escenas explicó muy bien las condiciones de vida de Alou.</i>
4. La entrevista con Alou	2,2	2,4	<i>No fue efectivo, pero fue divertido.</i> <i>Fue divertido, porque Nidi hizo de Alou.</i> <i>Fue aburrido.</i> <i>Fue difícil porque no se entendía todo.</i>
5. Diálogo con Alou, el jefe y el amigo	2,6	3,2	<i>Al trabajar en grupo subió la motivación. 2</i> <i>Fue muy divertido hacer un juego de rol. 2</i> <i>Tuvimos demasiado poco tiempo.</i> <i>Las escenas fueron humillantes. 2</i> <i>Muy interesante por las variaciones observables en los diferentes grupos.</i>
6. Condiciones de vida de Alou como ilegal	2	1,5	<i>Aburrido, duró demasiado. 6</i> <i>Ya había quedado claro con las condiciones de vida de Alou. 9</i>

7. Debate: Utilidad de la película en clase	2	1,8	<i>Muy difícil, nos faltaba vocabulario. 5 Muy aburrido 3</i>
8. Tareas sobre Alemania	2,5	3	<i>La reflexión sobre Alemania es muy importante, porque la situación es similar 3 Ya lo hemos tratado demasiado en otras asignaturas</i>

Observando la puntuación media otorgada por parte de los alumnos, de las diferentes actividades realizadas durante la Unidad Didáctica observamos que sobresalen positivamente la actividad sobre las condiciones de vida de Alou, así como el diálogo sobre el racismo y la reflexión sobre la situación en Alemania, seguidas de la actividad en que los alumnos tenían que formular los deseos y expectativas de Alou.

En cuanto a los comentarios destacamos, en la actividad 2, que los alumnos valoran como positivo que pudieron comprender mejor los sueños de los inmigrantes con esta actividad, especialmente adoptando la perspectiva de Alou. En la actividad 3 los alumnos consideraron efectivo y motivador trabajar con las condiciones de vida de Alou, así como en la actividad 5 valoran el trabajo en grupo, así como el juego de rol y en la 6, las similitudes entre la situación en España y Alemania.

Por su baja puntuación destacan la primera actividad, así como la actividad 6 y la 7, el debate sobre la utilidad de la película en clase de ELE. Entre los comentarios de los informantes destacan, en la primera actividad, la dificultad percibida por parte de los aprendientes, en la 6 salta a la vista que la mayoría consideró superflua esta actividad, así como en la 7 la dificultad por falta de vocabulario y el aburrimiento provocado por la actividad.

Si observamos la relación entre la puntuación para la efectividad y para la motivación, observamos que en la mayoría de los casos los alumnos las valoran en igual medida, lo que puede suponer que consideren una relación directa entre la motivación y la efectividad de una actividad determinada.

Finalmente hemos de añadir que los datos cuantitativos fueron proporcionados por todos los informantes, sin embargo, no todos ellos aportaron comentarios sobre cada actividad (en el análisis de este apartado hemos incluido la totalidad de los comentarios). Las actividades con mayor número de comentarios son las mejor valoradas y la que obtuvo peores resultados. Esto puede deberse a que los participantes se limitaron a ofrecer aclaraciones en las tareas más destacadas. Esto puede deberse asimismo a la longitud del cuestionario, por encontrarse la evaluación de las actividades al final, a pesar de que se les dio a los estudiantes tiempo suficiente para completarlas, es posible que éstos perdieran la motivación para realizar comentarios extensos.

## Conclusiones

Mediante el análisis de los datos proporcionados por este segundo cuestionario hemos observado una tendencia a valorar positivamente la experiencia de aprendizaje por diferentes razones, las actividades variadas y creativas, el trabajo con la película, la claridad del idioma, la práctica de la lengua meta, etc. Sin embargo algunos alumnos sufrieron ansiedad por no poder comprender la película y las actividades en su totalidad. Esto nos lleva a destacar lo esencial de la práctica de la comprensión global y del trabajo con materiales auténticos, en que los alumnos ejercitan la práctica global, para desarrollar un mayor grado de tolerancia a la ambigüedad, fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera y especialmente en situaciones en que el aprendiente se ve confrontado con situaciones reales de comunicación.

En cuanto al ambiente de clase la mayoría ha observado un ambiente positivo, excepto una minoría con dificultades de comprensión de la lengua. La participación de los alumnos fue, según ellos, retraída al principio, por no conocer a la docente ni a su manera de trabajar, para pasar a ser activa en gran medida.

A continuación observamos una alta motivación hacia el tema de la inmigración en España, que los aprendientes relacionan con la información obtenida en esta Unidad sobre un tema prácticamente desconocido para ellos. Esta motivación se observa también en que los aprendientes poseen ideas concretas sobre cómo continuar su aprendizaje, aportando diferentes temas de su interés.

Asimismo perciben el tema cercano a su vida cotidiana, estableciendo una relación entre la inmigración en España y en Alemania.

En cuanto a la empatía, ésta se ve generada principalmente por el trabajo con la película, así como mediante la reflexión sobre las emociones de los inmigrantes.

Los informantes reconocen el cine como medio adecuado para el aprendizaje de este tema intercultural, tanto por su utilidad, por haber presentado la vida de Alou, como por la motivación que produce, al variar con respecto a la rutina de clase.

En relación a las actividades realizadas en esta Unidad, sobresalen positivamente la actividad sobre las condiciones de vida de Alou, así como el diálogo sobre el racismo y la reflexión sobre la situación en Alemania, seguidas de la actividad en que los alumnos tenían que formular los deseos y expectativas de Alou.

Negativamente destacan la primera actividad, que los alumnos relacionan con su dificultad, la actividad sobre las condiciones de vida de Alou como ilegal, que los estudiantes evaluaron como superflua, así como el debate sobre la utilidad de la película en clase de ELE, por la dificultad debida a la falta de vocabulario, a lo que se unió el aburrimiento provocado por la actividad.

### **5.7.2.2.- La entrevista.**

Nuevamente llevamos a cabo una entrevista semiestructurada con la profesora titular para recopilar datos sobre esta propuesta de enseñanza-aprendizaje (véase el apartado 5.7.1.2.).

#### **Objetivos**

Hemos aplicado este tipo de entrevista con el objetivo de recopilar información cualitativa sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje puesta en práctica, con especial referencia a la motivación y participación de los alumnos, así como la empatía observada en ellos, el ambiente generado en clase, la efectividad del cine como material didáctico, junto con la motivación promovida en los alumnos a través de él. Finalmente pedimos a la profesora titular que valorara brevemente las actividades realizadas en clase siguiendo los criterios anteriores.

#### **Preparación**

Con los objetivos anteriores presentes en todo momento elaboramos las categorías que deseábamos tratar en la entrevista (véase Anexo VI), que nos servirán de guía en la conversación con la profesora.

#### **Procedimiento**

La entrevista tuvo lugar el último día del prácticum por la tarde en casa de la profesora titular, para proporcionar un ambiente relajado y favorecedor a la conversación (véase el apartado 5.7.1.2.).

La profesora-observadora tenía presentes sus notas de campo como apoyo a la entrevista, así como la investigadora su guía para la misma, con el fin de conservar la objetividad sobre lo observado en las clases en la medida de lo posible.

#### **Resumen de la entrevista**

A continuación presentamos los resultados de la entrevista en forma de notas, que serán después analizados en las conclusiones.

<p><u>La Unidad Didáctica en general</u></p> <p><i>Clases muy bien preparadas, con todo detalle, paso por paso, instrucciones, actividades.</i></p> <p><i>Objetivos siempre presentes.</i></p>
<p><u>Ambiente de clase</u></p> <p><i>Al principio un poco tenso, porque no te conocían.</i></p> <p><i>Ambiente relajado.</i></p> <p><i>Actitud agradable de la profesora, directa y cercana a los alumnos.</i></p> <p><i>Buena disciplina.</i></p>

<p><u>Participación</u></p> <p><i>Buena, aunque siempre hay alumnos que no participan.</i></p> <p><i>Trabajo en grupos y parejas muy activo.</i></p> <p><i>Al preguntarle a los alumnos sin que levantaran la mano estaban obligados a participar, aunque no siempre funcionó, porque yo no lo hago.</i></p>
<p><u>Motivación</u></p> <p><i>Motivación alta.</i></p> <p><i>Muy atentos a la película.</i></p> <p><i>Buena participación en actividades y voluntarios para presentar resultados.</i></p>
<p><u>Empatía</u></p> <p><i>En ocasiones intensa, en otras no había.</i></p> <p><i>Diálogo racismo, intensa en algunos alumnos, por ej. Sabine, que normalmente no participa.</i></p> <p><i>Atentos a la película.</i></p>
<p><u>Trabajo con la película</u></p> <p><i>Ha servido para acercar el tema a los alumnos, tema desconocido para ellos. Atención.</i></p> <p><i>Por las imágenes se han motivado los alumnos para hacer las actividades.</i></p>
<p><u>Actividades/ Tareas</u></p> <p><i>Destacaría la actividad sobre las condiciones de vida de Alou. Alumnos muy atentos viendo las escenas. Participación activa.</i></p> <p><i>Entrevista con Alou. Buena idea, pero no participaron mucho. No entendieron el objetivo.</i></p> <p><i>Diálogo racismo. Motivación y participación muy intensas. Escenas despertaron interés, por ser intensas y violentas.</i></p> <p><i>Este último día han estado más pasivos. No sé si por la pausa de diez días.</i></p> <p><i>Debate. Interacción activa en la preparación. No funcionó como debate, pero dieron la opinión con los diferentes roles. No entendieron que tenían que dar después su propia opinión.</i></p> <p><i>Actividades sobre Alemania. Me sorprendió la actitud animada. Se les veía reflexionar seriamente sobre el tema.</i></p>

### **Análisis e interpretación de los datos. Conclusiones.**

En primer lugar la informante subraya la preparación de las clases con adecuación al objetivo como factor decisivo para su funcionamiento, así como el cuidado de cada paso en la preparación de actividades, instrucciones, etc.

El ambiente de clase comenzó siendo tenso, pero se relajó más adelante. Se señala la actitud de la profesora como un factor importante para la creación de un buen ambiente, así como que ésta haya sabido mantener la disciplina.

En cuanto a la participación se observa la activación de los alumnos mediante el trabajo en grupos y parejas, aunque se considera que no se ha logrado activar a todos.

Se observa una alta motivación debido a las tareas activas y al trabajo con la película. La empatía fue especialmente observable, en opinión de la profesora titular, en el diálogo del racismo, destacando alumnos que normalmente se mantienen pasivos en clase.

La informante observa aportaciones positivas en el trabajo con el cine, para la concentración de los alumnos y su motivación para actividades posteriores, así como para acercarlos a un tema tan lejano para ellos como es la inmigración en España.

En cuanto a las actividades, hemos hecho ya alusión al diálogo sobre el racismo, por la empatía observada en los aprendientes y su participación activa, a la que se une la actividad sobre las condiciones de vida de Alou. Asimismo le sorprendió positivamente la actividad y motivación que mostraron los alumnos en la reflexión sobre Alemania.

Finalmente destacaron, para la informante, de manera negativa, la entrevista con Alou, que no consiguió activar a los alumnos, junto con el debate, pues se observó interacción en la preparación, no así en el debate mismo. Observamos asimismo que la informante detecta una motivación más baja el último día de clase, a lo que ofrece como explicación, además de las actividades, la pausa que existió entre las dos últimas clases debido a factores externos<sup>3</sup>.

### **5.7.2.3.- El diario.**

En este apartado cabe preguntarnos en primer lugar cuál es la utilidad de los diarios en la investigación etnográfica. Se trata en este proyecto de investigación del diario del profesor como método introspectivo para reflexionar sobre lo observado en el transcurso de la enseñanza aprendizaje. De esta manera el diario de clases se presenta como el método idóneo, pues recoge, no sólo la información sobre el funcionamiento de la Unidad y las actitudes observadas en los alumnos, sino también las reacciones personales, las creencias y sensaciones provocadas por las circunstancias vividas, aspectos que difícilmente se reflejarían de manera tan sincera a través de otros medios. Por esta razón el diario se presenta como uno de los materiales idóneos para recopilar datos cualitativos. En palabras de Woods los *“diarios pueden ser de gran utilidad al investigador. Representan las experiencias, observaciones y estudiadas reflexiones de un participante”* (1987:125). Este autor relaciona así el diario con la observación participante, llevada a cabo en este proyecto por la investigadora (véase el apartado 5.2.1.1.).

---

<sup>3</sup> El último día se suspendieron las clases por haber recibido el instituto una “amenaza de masacre”, a lo que se añadió un día de fiesta en esa misma semana, lo que provocó que la clase no tuviera lugar hasta una semana más tarde, habiendo así una pausa de 10 días entre la penúltima clase y la última.

Según Richards y Lockhart

*“Escribir un diario cumple dos funciones:*

- 1. Retener acontecimientos e ideas para reflexionar sobre ellos posteriormente.*
- 2. Hallar explicaciones o ideas sobre la docencia a partir de la escritura en sí misma.*

*Escribir, en este sentido, constituye un proceso de descubrimiento.*

*Se pueden explorar muchos aspectos distintos de las experiencias de aula por medio de la escritura de diarios, por ejemplo:*

- Reacciones personales a cosas que suceden en la clase o en el centro.*
- Preguntas u observaciones sobre problemas que ocurren en la docencia.*
- Descripción de aspectos significativos de las clases o los acontecimientos de clase.*
- Ideas para analizar en el futuro o recordatorios de cosas sobre las que hay que trabajar”.*

(1998:3)

## **Objetivos**

Nuestro objetivo al emplear el diario como instrumento de recogida de datos es recopilar información cualitativa sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje puesta en práctica, con especial referencia a la motivación y participación de los alumnos, así como la empatía observada en ellos, el ambiente generado en clase, la efectividad del cine como material didáctico, junto con la motivación promovida en los alumnos a través de él.

## **Procedimiento**

Realizamos la observación teniendo en cuenta los criterios nombrados en los objetivos (véase Anexo II), pero en el diario se han recopilado también otros datos que surgieron espontáneamente en el transcurso de la experiencia y que fueron asimismo de utilidad.

La investigadora tomó notas de campo inmediatamente después de cada clase, con ayuda de la hoja de observación (véase Anexo II) y redactó el diario ese mismo día o al día siguiente por la mañana, para evitar la pérdida de datos por fallos de la memoria. El último día la investigadora redactó su diario antes de entrevistar a la profesora-observadora, para evitar que sus observaciones influyeran en los datos recopilados a través del diario.

## **Análisis y conclusiones**

### **Las actividades con las escenas de la película**

Analizando los datos recopilados mediante el diario de la investigadora observamos una motivación alta en numerosas actividades, destacando las actividades con las escenas de la película, en las que se señala la atención de los alumnos, su empatía y motivación, por ejemplo *“contestaron a las preguntas diferentes alumnos. Se les veía interesados y expectantes”* (04/05/2007); *“esta fase de la clase funcionó muy bien, yo creo que se*

*motivaron con las imágenes y con la tarea, porque estaba a su alcance, y porque la película transmitía muy bien la situación sin necesidad de entender el idioma, ya que Alou no sabía español” (08/05/2007); “los alumnos se quedaron impresionados, observé gran empatía en ellos y la participación siguió tan animada como en la actividad anterior” (11/05/2007) incluso el último día, en que se afirma que los alumnos habían adoptado una actitud pasiva: “A continuación vimos la escena y aquí la participación fue bastante buena y se les veía motivados” (22/05/2007).*

### **Las actividades de clase**

Otras actividades y tareas motivadoras fueron:

- La actividad para la descripción de los sueños y expectativas de Alou: *“observé empatía, ya que pudieron imaginarse qué sueños y expectativas tenía Alou antes de venir a España” (04/05/2007).*
- El diálogo sobre el racismo: *“tanto en la preparación como en la “puesta en escena”, he podido observar un grado alto de motivación, ya que los alumnos estaban entusiasmados preparándola, y de empatía, pues los alumnos se metieron muy bien en la piel de la persona que les había tocado y aportaban argumentos plausibles, y ¡todos querían participar!” (11/05/2007).*
- Las actividades de reflexión sobre Alemania, también el último día: *“observé que la motivación subió rápidamente. (...) Al presentar las historias de inmigrantes en Alemania observé un alto grado de empatía y que todos escuchaban muy atentos a las historias de los demás, cosa que no pasó, por ejemplo, en la entrevista a Alou. Casi todos querían participar, incluso muchos alumnos que no habían participado hasta ahora voluntariamente, querían hacerlo ahora” (11/05/2007); “Lo que funcionó bastante bien fue la reflexión sobre Alemania, los alumnos estuvieron muy atentos y trabajaron muy animados” (22/05/2007)*
- Los deberes sobre las cartas de Alou, exceptuando los del primer día: *“creo que la tarea los motivó, porque casi todos habían hecho los deberes y querían leer su diálogo entre la madre de Alou y su vecina” (11/05/2007), “muchos entregaron los deberes y habían escrito bastante. Después al leer los textos he visto que se habían implicado en contar historias personales” (22/05/2007).* Claro, esto puede deberse a otras razones, pues los alumnos reciben una nota por lo deberes, sin embargo observamos en el diario que el primer día no los habían hecho además de que, según observaciones de la profesora titular, no es habitual que los hagan tantos alumnos.

No lograron crear empatía ni motivación o fomentar la participación:

- La entrevista con Alou: *“Empezaron tímidamente, pero la participación fue mejorando, iban surgiendo más y más preguntas y al final pude observar como el grado de empatía había aumentado en algunos estudiantes, pero la mayoría no se motivó con esta tarea, no*



consiguió activarlos (...) Finalmente llegaron a la conclusión de que se había puesto bien en el lugar de Alou, pero sólo un par de alumnos pudieron dar ejemplos” (08/05/2007)

- La actividad sobre las condiciones de vida de Alou como ilegal: “Aquí los alumnos participaron, pero menos, y no se les veía motivados. Creo que el problema no fue el tema, porque trabajando con la escena y con la lluvia de ideas sí que se mostraron motivados, sino la actividad, creo que fue un poco aburrida. Habría sido más dinámica en forma de diálogo” (22/05/2007).

- El debate: “Aquí (en la preparación) estuvieron motivados, aunque no tanto como en otras actividades en grupo. Después comenzó el debate y la verdad es que no funcionó desde el principio. Muchos querían participar, pero cada grupo leía los argumentos que tenía en el papel y ya está... (...) Creo que también falló la reflexión sobre la película, (...) no tuvieron capacidad crítica. Creo que el principal fallo estuvo en que no se identificaron con los papeles (...) Pude observar que no hubo empatía” (22/05/2007).

### **El ambiente de clase**

Según el diario de la investigadora el ambiente de clase fue relajado en la mayoría de los casos, excepto por ejemplo, al principio, en que observó tensión, por enfrentarse los alumnos a una situación nueva, con una nueva profesora, cuya manera de trabajar no conocían, así como en la petición de voluntarios para la entrevista a Alou, pues los alumnos demostraban inhibición para sentarse delante de todos los compañeros y responder a sus preguntas en español.

En general hemos de destacar que, según el diario el tercer día fue aquél en que se observó más motivación, empatía y participación: “hasta ahora es la clase en que han estado más motivados” (11/05/2007). Esto puede deberse a varias razones: el tema (el racismo y la xenofobia atañe a los alumnos de manera emocional), la violencia de las escenas de la película (“los alumnos se quedaron impresionados, observé gran empatía”, 22/05/2007), el contenido emocional del trabajo en grupo con diferentes roles sobre un tema como el racismo (“(...) empatía, pues los alumnos se metieron muy bien en la piel de la persona que les había tocado y aportaban argumentos plausibles, y ¡todos querían participar!”, 11/05/2007). Finalmente, otra razón puede ser que, observando las cuatro partes de la Unidad por separado, ésta sea aquélla en que las actividades, así como las escenas y la introducción a la clase fueron mejor acogidas por los alumnos y se consiguió un mayor grado de empatía, motivación y participación durante toda la clase, por lo que ésta formó un todo en el que sus partes se complementaban, mientras que en las demás clases los factores observados iban variando de unas actividades a otras.

## **6.- Resultados.**

### **6.1.- Resultados del análisis previo a la Unidad Didáctica.**

Contrastando las conclusiones extraídas del análisis de los cuestionarios (véase apartado 5.7.1.1.) con aquéllas obtenidas mediante el análisis de la entrevista a la profesora titular (véase el apartado 5.7.1.2.) podemos resumir a continuación los aspectos que debemos tener presentes, tanto para la elaboración de la Unidad Didáctica, como para su puesta en práctica, así como para el transcurso de la investigación.

Según el cuestionario los alumnos presentan diferentes tipos de motivación, pero éstos no están presentes en todos ellos, sólo en algo más de la mitad de los estudiantes. Esta información coincide así con las observaciones de la entrevistada sobre la participación de los alumnos, que se reduce a la mitad de ellos aproximadamente, mientras el resto permanece pasivo. Por esta razón hemos de buscar vías para activar a mayor número de alumnos. Éste será un criterio esencial a tener en cuenta en la observación del desarrollo de la Unidad Didáctica en este prácticum.

La variedad de las preferencias de aprendizaje, en cuanto a los materiales y actividades se ve constatada por la entrevistada, por lo que debemos poder contar con una postura abierta para reconocer el material cinematográfico como material de aprendizaje.

En cuanto a la disciplina la informante señala que no existe ninguna persona que destaque por su actitud negativa, como tampoco en cuanto a la motivación, mientras que en el cuestionario encontramos a una persona con una actitud totalmente negativa con respecto a los diferentes temas. La Unidad Didáctica deberá tratar de alcanzar y activar a todos los alumnos en la medida de lo posible, aunque somos conscientes de que es un periodo corto de tiempo para modificar una actitud tan arraigada, pero consideramos que éste podría ser el principio de un cambio. Asimismo habrá de tenerse en cuenta este criterio en la observación de clases.

La motivación sociocultural constatada en el cuestionario contrasta con la observación, por parte de la profesora informante, de motivación reducida frente a temas culturales. Por esta razón hemos de observar qué ocurre al aplicar en este grupo de estudiantes los principios de la interculturalidad, con el objetivo de constatar si esta desmotivación viene producida por el enfoque tradicional para la enseñanza de aspectos socioculturales que observamos en los libros de texto (éste fue el material que se usó para presentar los temas culturales, a excepción del tema de Valencia, que se presentó con materiales auténticos, en cuyo desarrollo la informante observó un aumento de la motivación de los estudiantes).

Finalmente hemos de tomar en consideración asimismo conclusiones fundamentales para el desarrollo del prácticum y de la investigación que nos ocupa extraídas ya de los cuestionarios y la entrevista en los apartados 5.7.1.1. y 5.7.1.2., tales como los

conocimientos previos de los alumnos, su contacto con personas de otras culturas, la forma de agrupar a los alumnos en clase y de proporcionarles instrucciones, etc. (véanse los dos apartados anteriormente mencionados).

## **6.2.- Resultados del análisis posterior a la Unidad Didáctica.**

Tras cotejar las conclusiones extraídas del análisis de los cuestionarios (véase apartado 5.7.2.1.), de la entrevista a la profesora titular (véase el apartado 5.7.2.2.) y del diario llevado por la profesora-investigadora (5.7.2.3.) hemos obtenido conclusiones que atañen a los diferentes aspectos de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje.

### **La motivación y la participación.**

Los tres informantes/ grupos de informantes valoran la experiencia de clase como motivadora, en opinión de la observadora, por las tareas activas y el trabajo con el material cinematográfico, mientras los estudiantes aluden a la información recibida sobre el tema, desconocido para ellos, por medio de la película, aspecto que también nombra la investigadora en su diario.

La motivación de los alumnos puede observarse asimismo en que la mayoría de ellos propone, en el cuestionario, temas concretos para continuar con su aprendizaje sobre este tema intercultural.

Los tres informantes han observado una participación activa en la mayor parte del grupo, aunque la observadora señala que no se ha conseguido llegar a todos los alumnos.

Éste es el caso de una minoría de alumnos con dificultades de comprensión de la lengua, lo que, según sus afirmaciones, no les permitió comprender las escenas del filme ni participar activamente en las tareas.

### **La empatía**

La empatía de los alumnos se alcanzó en numerosos momentos de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje, como observan los tres informantes, destacando la observadora el diálogo sobre el racismo, mientras que la investigadora subrayó el efecto del trabajo con el material cinematográfico. En este punto coincidieron los estudiantes y la investigadora, a lo que éstos añadieron la reflexión sobre los sentimientos de los inmigrantes.

### **El trabajo con el cine**

Este aspecto se valora como factor positivo presente en el desarrollo de toda la Unidad, según la investigadora, por el fomento de la motivación y la empatía observada en los alumnos, a lo que la observadora añade su función como impulso para las actividades posteriores, así como el acercamiento de un tema ajeno a los alumnos mediante imágenes.

Los alumnos coinciden en esto último con la observadora a la vez que subrayan su valor como salida alternativa a la rutina de clase que éste les permitió.

A pesar de esta opinión positiva mayoritaria, hemos de señalar que algunos alumnos sufrieron ansiedad por considerar que la dificultad para la comprensión de las escenas estaba fuera de su alcance, como ya se ha mencionado. Éste es un dato relevante, en la medida en que pasó desapercibido para la investigadora y la observadora y denota que el éxito del material cinematográfico no fue completo.

### **El ambiente de clase**

Los tres informantes observan un ambiente relajado y agradable, por lo que puede deducirse que éste fomentó el aprendizaje. Sin embargo, encontramos nuevamente algunos estudiantes que manifiestan su ansiedad por falta de comprensión, de lo cual no fueron conscientes la observadora y la investigadora.

### **Los objetivos de la Unidad Didáctica**

Tras analizar los datos recopilados hemos de reflexionar sobre la medida en que se han alcanzado los objetivos propuestos para la Unidad Didáctica intercultural.

El objetivo general, sensibilizar y motivar a los alumnos sobre/ para el problema de la inmigración, parece verse cumplido, al menos en la mayoría de los alumnos, debido a la motivación, la participación y la empatía observadas. No ha llegado, sin embargo, a los alumnos antes mencionados, que sufrieron ansiedad debido a la incomprensión de la lengua, tanto en el material, como en las actividades.

A continuación analizamos los objetivos específicos:

- Sensibilizar a los alumnos sobre los motivos para emigrar, los deseos, los problemas, las condiciones de vida, etc. que puede tener un inmigrante, tanto en España como en su propia cultura. Pensamos que el objetivo se ha alcanzado en gran medida, pues los tres informantes nombran la actividad para las condiciones de vida de Alou y sus deseos y expectativas, ésta última sólo nombrada por los alumnos, como las más provechosas.

Asimismo los tres informantes observan las actividades sobre la situación en Alemania como motivadoras y de participación muy activa.

- Sensibilizar a los alumnos sobre actitudes racistas y xenófobas. El diálogo sobre el racismo es valorado por investigadora y profesora como la actividad con mayor empatía y motivación. Para los alumnos ésta es asimismo una de las actividades con mayor motivación, aunque se iguala a otras actividades realizadas.

- Reflexionar sobre su propio comportamiento/ sobre actitudes similares en su cultura/ sociedad. Los alumnos reflexionaron en gran medida sobre esta cuestión, pues muchos de ellos realizaron la tarea para casa sobre este tema y la entregaron, con lo que observadora e investigadora pudieron observar la calidad de la reflexión.

- Reflexionar sobre el uso de esta película en clase para el tema de la inmigración. Es éste el objetivo que pretendía conseguirse mediante el debate final, pero que no ha logrado alcanzarse. Los estudiantes aluden a la dificultad de la actividad y el aburrimiento que produjo, mientras que la observadora constata la falta de interacción en la actividad. La investigadora, sin embargo, considera este objetivo como no alcanzado, además de por la falta de interacción, por el contenido de la actividad, algo que pasó inadvertido ante la observadora y el resto de los informantes. Pretendíamos con esta actividad una reflexión crítica sobre la utilidad de esta película en concreto en la clase de español, esperando una reflexión no sólo sobre el material usado, sino también sobre el material cinematográfico en general.

Esta última reflexión nos parecía importante como conclusión a la Unidad, para evitar haber transmitido ciertos estereotipos con la película, peligro que corremos siempre al utilizar materiales que no se han producido con fines didácticos, que presentan una visión parcial de la realidad. Como se observó en el diario (véase Anexo...), podría haberse planteado otra actividad más adecuada a este grupo concreto de alumnos, pues no están habituados a actividades tan libres, así como no están ejercitados en comprender las intervenciones de otros compañeros para interactuar con ellos. A esto hay que añadir que no les ofrecimos ayuda suficiente para realizar la actividad, lo que habría fomentado su éxito. Por esta razón concluimos que es necesario cuidar especialmente esta última fase de la Unidad Didáctica, para, tras crear empatía, arrojar una mirada crítica sobre los materiales empleados, así como sobre el fenómeno cultural en sí mismo.

En cuanto a **los conceptos** que pretendíamos que adquirieran los aprendientes (*ejercitar la descripción de las condiciones de vida de una persona, expresar deseos, formular preguntas para obtener información de otras personas, emplear expresiones para expresar la opinión*), podemos afirmar que se consiguieron en cierta medida, pero hemos de señalar las limitaciones provocadas por la breve duración de la Unidad, y porque la consecución de los objetivos sólo se evaluó mediante la observación general en el grupo de alumnos.

Refiriéndonos a **los procedimientos** hemos observado en el transcurso de esta Unidad progresos en la mayoría de ellos (*desarrollo de la capacidad de usar la lengua para fines comunicativos, aprender a trabajar en grupo o en pareja con otros compañeros, realizar ejercicios de práctica de manera individual y autónoma*), no así otros (*aprender a descifrar mensajes orales/ escritos en los que hay información desconocida de manera global, desarrollando una mayor tolerancia a la ambigüedad, intervenir en clase para expresar la opinión personal sobre un tema en el marco de un debate*), por las limitaciones de este prácticum, ya que tuvo lugar en sólo cuatro sesiones de 90 minutos, mientras que estas estrategias necesitan un periodo de tiempo más amplio para ser aprendidas.

Atendiendo a las **actitudes**, aquéllas que se observaron existían ya con seguridad (*respeto a los demás compañeros cuando éstos tengan el turno de palabra, tolerancia y respeto ante las diferentes opiniones de los demás aprendientes, respeto a aquellos alumnos con menos capacidades para el aprendizaje de lenguas y que necesitan más tiempo y ayuda para llevar a cabo su aprendizaje con éxito*), pues en una Unidad tan breve creemos que no es posible crearlas. Pensamos haber contribuido, sin embargo, a crear una actitud positiva hacia el material, valorando el cine en lengua extranjera como medio para aprender un idioma, tanto por parte de los estudiantes como de la observadora y la investigadora, si no completamente, al menos proporcionando la base para que esto suceda en un marco más amplio.

El objetivo actitudinal de “*desarrollar actitudes de tolerancia y respeto frente a miembros de otras culturas*” no podemos afirmar haberlo conseguido, pues, como ya se ha comentado, la limitación temporal de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje no permite aspirar a objetivos tan ambiciosos. A esto hay que añadir que este objetivo sea, por su naturaleza, difícilmente constatable.

Finalmente hemos de reconocer las limitaciones de esta práctica de clase, no sólo por su limitación de extensión, sino también por haber dedicado la recogida de datos principalmente a constatar la consecución de los objetivos generales y específicos, no así de los restantes, que consideramos como orientación para la planificación de las actividades, más que como objetivos a conseguir a corto plazo.

## **7.- Conclusiones.**

Teniendo en cuenta los objetivos del presente estudio (véase el apartado 3.) y la información obtenida mediante los instrumentos de recogida de datos sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje puesta en práctica en este contexto educativo (véase el apartado 6.) , podemos extraer las siguientes conclusiones:

### **Efectos de la aplicación del enfoque intercultural.**

El enfoque intercultural, junto con el cine como material, han contribuido a aumentar la motivación de los aprendientes hacia el tema de la inmigración en España y los ha sensibilizado sobre el tema e impulsado a continuar con su proceso de aprendizaje.

#### **- El alumno como punto de partida.**

Los conocimientos previos de los alumnos, casi inexistentes, sobre el tema fueron nuestro punto de partida, así como su baja motivación con respecto al mismo, por lo que partimos desde cero. Tras la puesta en práctica de la Unidad Didáctica, los informantes demostraron un creciente interés por el tema, así como ideas concretas sobre cómo continuar su aprendizaje, lo que no había podido observarse aún en el estudio de contextualización previo a la Unidad Didáctica.

La elección de la Película “Las cartas de Alou” se debió tanto a los conocimientos previos de algunos alumnos sobre el tema “La inmigración en España”, como a su condición de principiantes. En el análisis de los datos hemos observado que la mayoría de los alumnos pudo comprender bien las escenas e involucrarse en las actividades posteriores, pues afirmaban haber podido comprender a través de las imágenes. Sin embargo, esto no ocurrió con la totalidad de los aprendientes, como veremos más adelante.

Con el nivel de los alumnos se encuentran también relacionadas las ayudas de vocabulario proporcionadas y el carácter controlado de las actividades, en las que se observó una participación activa.

#### **- La cultura 2 y la cultura del alumno.**

Siguiendo este principio del aprendizaje intercultural introdujimos en la Unidad actividades referidas a la inmigración en la cultura del alumno, pues habíamos observado en el cuestionario previo que la motivación hacia este tema era alta, mientras que la motivación relacionada con la inmigración en España era prácticamente inexistente.

Tras el desarrollo de la Unidad y el análisis de los datos hemos podido observar que la cultura de los alumnos ha sido un apoyo fundamental para acercarlos al tema, así como para influir de manera positiva en su motivación y activarlos para reflexionar y participar.

#### **- El caso concreto como punto de partida.**

#### **- Empatía.**

Partir de un caso concreto de un inmigrante ilegal en España favoreció la empatía de los alumnos, así como las actividades en las que los alumnos asumían un rol, según las observaciones de los informantes, a excepción de los informantes que afirmaron no comprender la lengua y no poder, por ello, empatizar con los personaje de la película, en su visualización, así como en las actividades posteriores.

Sin embargo, la empatía representa también un peligro, pues debe mantenerse una actitud crítica al mismo tiempo para observar los hechos con mayor objetividad, por ejemplo, la facilidad con que Alou aprende el idioma o el racismo de presente en la sociedad española. Éste era el objetivo de la última actividad, que según los datos, no se logró.

Sin embargo, pensamos que la empatía ha contribuido a fomentar la motivación de los alumnos, por lo que ha sido un impulso para que continúen con su aprendizaje. Más adelante podrán obtener más datos generales que ayuden a ver lo aprendido con una mirada más crítica.

#### **- Actividades creativas.**

Se ha observado una acogida positiva de las actividades creativas por parte de los alumnos, en especial aquéllas en que la empatía era un factor primordial (por ejemplo el diálogo sobre el racismo, la formulación de los deseos de Alou, etc.). Esto ha de ser

observado considerando que, según las informaciones previas, los alumnos no estaban habituados a realizar actividades creativas en clase.

Hemos constatado, sin embargo, que las actividades demasiado libres en las que no se les ha proporcionado ayuda suficiente no se han realizado con éxito, por lo que subrayamos la adecuación a los destinatarios como un punto decisivo en la programación de actividades.

### **El cine: sus aportaciones al enfoque intercultural y la postura de los alumnos.**

Hemos observado la aceptación del material cinematográfico como material didáctico por parte de los aprendientes, destacando la empatía y motivación provocadas por él. Los aprendientes se identificaron con las figuras de la película, lo que contribuyó a su concentración y los activó para participar en las actividades posteriores.

La mayoría de los informantes valoró el material cinematográfico especialmente para conocer un tema ajeno a ellos, como es el que nos ocupó en esta Unidad Didáctica.

Sin embargo, el cine no fue aceptado por la totalidad del grupo, pues algunas personas señalaron las dificultades para comprenderlo. En este momento observamos la importancia del trabajo con materiales auténticos que ejerciten las estrategias para la comprensión global y la tolerancia a la ambigüedad, aunque éste sería, claro está, un objetivo a largo plazo.

### **Utilidad del diario, la entrevista y los cuestionarios**

La utilidad de la observación de clases puede reconocerla todo docente, sin embargo, en este estudio hemos ido más allá realizando una investigación sistemática de esta unidad de enseñanza-aprendizaje. La observación sólo por parte del profesor representa los hechos de manera parcial, ya que, como hemos observado, aunque algunos datos coinciden en todos los informantes, obtenemos también otros datos que escaparon a nuestra capacidad de observación.

El diario se ha presentado como un método útil, no sólo para recoger datos sobre la observación, sino para reflexionar sobre las motivaciones de lo ocurrido en la clase de ELE.

La observación por parte de otra persona nos ofreció una visión más completa de los hechos, que recibimos a través de la entrevista.

Los cuestionarios se mostraron como útiles para recoger, asimismo, datos cualitativos por parte de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de estas observaciones positivas todo estudio tiene sus limitaciones, sobre las que reflexionaremos de manera crítica en el siguiente apartado.



## 8.- Limitaciones del estudio.

El presente proyecto de investigación ha arrojado luz sobre aspectos esenciales del aprendizaje intercultural, pero, a la vez que valoramos sus aportaciones, hemos de reconocer sus limitaciones.

En primer lugar el estudio se ha llevado a cabo en el marco de la investigación-acción, en un grupo concreto de estudiantes, con una profesora concreta y sobre un tema concreto. Por esta razón se nos presenta el problema de la generalización, que será limitada. Cabe preguntarse, claro está, si ésta es necesaria o deseable, pues la investigación-acción investiga un hecho en un contexto concreto, para que sea útil a éste mismo, sin aspiraciones de generalización amplias. Por otro lado, pese a esta limitación, esperamos que el estudio sirva de base a otros estudios posteriores o que inspire y ayude a otros investigadores y profesores que se encuentren en situaciones similares, aunque cada grupo de alumnos sea un "microcosmos".

A esta limitación inicial hemos de añadir que este estudio ha tenido un tiempo de aplicación reducido. Una duración más amplia podría sacar a relucir otros resultados o perfilar mejor los ya obtenidos.

A continuación enumeramos asimismo las limitaciones de la investigación en cuanto a la recogida de datos:

- La investigadora es inexperta en el uso de métodos de recogida de datos y su análisis, siendo ésta su primera investigación.
- La observadora no participante es una profesora en ejercicio, pero no tenía experiencia en la observación de clases.
- La fiabilidad puede verse influida por estas dos primeras cuestiones, así como por los instrumentos de recogida de datos directamente:

-Los cuestionarios. Como se ha comentado ya en el análisis de los datos, habrían sido necesarias algunas modificaciones en los cuestionarios que no pudieron llevarse a cabo, pues ciertas preguntas midieron otros aspectos diferentes a los esperados. Otro factor es la longitud del cuestionario, pues ésta puede modificar la fiabilidad, especialmente si se aplica a un grupo de informantes inexpertos en este aspecto, como era éste el caso.

Hemos observado que en numerosas preguntas los informantes se abstenían de aportar datos cualitativos o incluían comentarios que no demostraban una amplia reflexión sobre las cuestiones planteadas. Habría de haberse ejercitado a los informantes previamente sobre esta cuestión.

La posible sinceridad de los informantes es también un factor a tener en cuenta.

- La entrevista. Es ésta una de las principales técnicas etnográficas, que se basa en la observación anterior. Sin embargo esta observación se lleva a cabo a través del

filtro de la persona que observa, por lo que no podemos pretender que sea ésta la realidad objetiva en sí misma.

- El diario. Este instrumento recoge las impresiones de la investigadora de la manera más fiel posible, pero éstas están bañadas por sus emociones y se limitan a lo que pudo observar en ese momento, ya que es imposible observarlo todo. Como se ha observado después, diferentes informantes desde diferentes perspectivas recogen datos asimismo distintos.
- En cuanto a los métodos de recogida de datos pensamos que una observación de clases anterior a la Unidad nos habría proporcionado información aún mas detallada sobre el grupo de alumnos y su manera de interactuar en clase. La recopilación de los datos a través de la profesora titular está influida, como hemos señalado, por su punto de vista. Aún así, el conocimiento directo de la investigadora del contexto de estudio, en el que trabajó durante los últimos dos años, le había facilitado ya informaciones profundas de fondo sobre el contexto educativo, el nivel de los alumnos, etc. Aunque, claro está, cada grupo de alumnos es diferente.
- La presencia de la profesora-investigadora puede haber modificado los resultados del estudio, pues los alumnos no la conocían con anterioridad. Puede que esto haya influido en el funcionamiento de las clases de manera positiva o negativa.
- Por último, acciones externas pueden perturbar los datos de la investigación. Éste fue el caso de este estudio, cuya última sesión hubo de aplazarse una semana, por recibir el instituto una “amenaza de matanza”. Pensamos que esta pausa pudo influir en la motivación de los alumnos para la última clase, o en su valoración de clases anteriores. Este problema es compensado, sin embargo, con la triangulación de los datos, observándolos desde la perspectiva de las otras informantes, que tomaron sus notas de campo in situ, o inmediatamente después de la experiencia.

## **9.- Sugerencias para futuras investigaciones.**

Pensamos que, a pesar de su limitación a este contexto de estudio concreto, el presente estudio podría servir de base a otras investigaciones futuras.

Como hemos afirmado en el apartado anterior, este proyecto tuvo lugar durante un periodo breve de tiempo. En base a él podrían realizarse estudios más amplios, por ejemplo, observar la aplicación del enfoque intercultural a largo plazo, con lo que podría aspirarse a objetivos más ambiciosos.

Podría realizarse asimismo un estudio similar con diferentes grupos de alumnos o con diferentes temas culturales.

Otra sugerencia podría ser llevar a cabo una investigación sobre interculturalidad en un contexto diferente, para contrastarla con el presente proyecto y observar las coincidencias y las divergencias.

Interesante sería asimismo el uso de otros materiales o métodos distintos al cine, para tratar temas interculturales, como por ejemplo el drama, sobre el que se han realizado ya diferentes estudios.

En cuanto a los métodos de recogida de datos podemos recomendar realizar en primer lugar un estudio piloto o experimental, para llevar a cabo las modificaciones necesarias en los instrumentos de recogida de datos y optimizar así los resultados.

Asimismo sería necesario emplear estos elementos con mayor frecuencia en el aula de ELE, de tal manera que los informantes estuvieran familiarizados con ellos y se garantizara así la calidad y fiabilidad de los datos. Esto debería ir unido forzosamente a la ejercitación de la capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte de aprendientes como de docentes, pues sólo así podremos optimizar su funcionamiento y resultados.

Sinceramente esperamos que alguna de estas recomendaciones pueda inspirar nuevas investigaciones.

## 10.- Bibliografía.

AREIZAGA, E. et al (2004): *Lengua, cultura y bilingüismo*. Universidad del País Vasco, Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

ARZAMENDI, J. (2004): *La enseñanza del léxico*. Universidad del País Vasco, Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

BEINGHAUS, E. (2006): “La lengua de las mariposas. Film und Erzählung”, en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 12/06

BENITO REY, M. (2007): “Intentar superar clichés a través de estaciones de aprendizaje”, en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 16/07

BERNECKER, W. L. y VENCES, U. (ed.) (2001): *Von der traditionellen Landeskunde zum interkulturellen Lernen*. Berlin: Ed. Tranvía.

BYRAM, M. y FLEMING, M (1998): *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M. et. al. (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilinguals Matters Ltd.

COHEN, L. y MANION, L. (1985): *Research Methods in Education. Second Edition*. Dover: Croom Helm.

GIMENO UGALDE, E. (2005): “El filme en el aula de E/LE”, en *HISPANORAMA. Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español*, nº 110.

GIMENO UGALDE, E. (2006): “El porqué de las cosas en clase”, en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 12/06

GIOVANNINI, A. et. al. (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, A. et. al. (1996): *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1984): *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press, Inc.

GOLZ, R. (Ed.) (2005): *Internationalization, Cultural Difference and Migration. Challenges and Perspectives in Intercultural Education*. Münster: Lit Verlag.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, C. (2005): "El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula. Memoria del Máster para Profesores de ELE", en *redELE*.

Accesible en: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/lopez.shtml>

MADRID, D. et al (2004): *Observación e investigación en el aula*. Universidad de Granada, Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

MARCO, A (1998): "Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura", en A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (ed.) (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría técnica del MEC, Subdirección general de información y publicaciones y Grupo ANAYA.

Accesible en: [www.cvc.cervantes.es/obref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (ed.) (2005): *Abiturthemen für das Zentralabitur 2008*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Accesible en: [http://www.nibis.de/nli1/gohrqs/zentralabitur\\_2008/08spanisch.pdf](http://www.nibis.de/nli1/gohrqs/zentralabitur_2008/08spanisch.pdf)

NUNAN, D (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

PALACIOS, I. et al. (2004): *Factores individuales del aprendizaje*. Universidad de Santiago y Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores como Lengua extranjera, FOPELE.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHNURR, S. y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, A.B. (2007): "Kinder und Jugendliche in Nicaragua", en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 16/07

SOLER ESPIAUBA, D. (2004): "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante", en *redELE*, nº 0

Accesible en: [www.mec.es/redele/revista/soler.shtml](http://www.mec.es/redele/revista/soler.shtml)

STEGGEWENTZ, I. (2006): "Un asunto de honor. Lektüre und Film", en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 12/06

STEVEKER, W. et. al. (2006): *Punto de vista. Texte und Aufgaben für den Spanischunterricht in der Oberstufe*. Berlin: Cornelsen Verlag.

TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (1998): *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource. Third edition*. USA: John Wiley and Sons, Inc.

VAN LIER, L. (2001): "La investigación-acción" en *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 27.

VÁZQUEZ, L. (2006): "Vivir en otro país. Inmigración en España. Las cartas de Alou, de Montxo Armendáriz" en *ELENET.ORG*

Accesible en: [http://www.elenet.org/cine/actividades/clase/espanol-lengua-extranjera/Montxo\\_Armendáriz/actividad\\_79\\_695.html](http://www.elenet.org/cine/actividades/clase/espanol-lengua-extranjera/Montxo_Armendáriz/actividad_79_695.html)

VENCES, U. (ed.) (2003): *Europa necesita migrantes. España y Latinoamérica como ejemplo de las migraciones*. Berlin: Ed. Tranvía.

VENCES, U. (2005): "Abdel y Alou. El encuentro con dos emigrantes en la clase de ELE", en *HISPANORAMA. Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español*, nº 110.

VENCES, U. (2006): "Spielfilme im Spanischunterricht", en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 12/06

VENCES, U. (2007): "Interkulturelles Lernen - weit mehr als Landeskunde", en *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, Heft 16/07

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Paidós Ibérica.

## **ANEXO I**

### **Las cartas de Alou**

Primer día: 90 minutos

Objetivos: Despertar en los alumnos interés y curiosidad por el tema.

Hacer que los alumnos se pongan en la situación de Alou y piensen en sus motivos para emigrar, sus deseos, los problemas que espera tener, etc.

<b>Fase</b>	<b>Actividades</b>	<b>Organización</b>	<b>Medios</b>	<b>Comentarios</b>
Introducción (30 min.)	Escribimos en la pizarra: “ <u>La inmigración en España</u> ” PREGUNTAS y TEMAS Los alumnos piensan en temas que deberíamos tratar y preguntas que le harían a un experto en el tema. A lo largo de la unidad se irán añadiendo más, de tal manera que la profesora pueda partir en el diseño de la Unidad de los intereses de los alumnos.	Grupo  Clase (puesta en común)	Pizarra.  Tarjetas de dos colores.	<b>*Seguramente al principio haya pocas preguntas (test inicial con motivación baja), pero esperamos que vayan aumentando en el transcurso de la Unidad.*</b>
Presentación (10 min.)	Ven y describen la escena. Tienen que responder a las preguntas: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué? Después obtenemos más información con estas preguntas: - ¿Dónde está Alou al principio? ¿Por qué se esconden él y los otros hombres?	Clase  Parejas	Escena 1 (sin subtítulos)  (1:47-7:00 min.)	<b>Contenido de la escena:</b> Alou cruza en una zodiac de África a Almería. En el viaje hay tormenta y uno de los inmigrantes cae al agua. Mientras vemos la escena escuchamos una carta de Alou a un amigo explicando sus motivos para ir a España. Primero, escena sin subtítulos.
Semantización (10 min.)	- ¿Adónde piensas que va Alou? - ¿Cómo es el viaje? - ¿Por qué viajan de noche? - ¿Qué ha pasado con el hombre que ha caído al agua? - ¿Adónde llegan? ¿Por qué salen corriendo al llegar? - ¿Quiénes eran los que se quedaron en el barco? <i>*¿Qué razones puede tener para hacer un viaje así?*</i>			
Práctica (25 min.)	Motivos para emigrar. ¿Qué espera de su vida en España? - Trabajo y vivienda. - Gente. Idioma - Problemas	Clase	Transp. de Alou con un bocadillo	Los alumnos se ponen en el lugar de Alou y escriben sus sueños y expectativas. <b>Al final de la Unidad comprobaremos las expectativas.*</b>
Semantización (15 min.)	Leemos la carta de Alou a su amigo y comparamos con los sueños y expectativas que hemos escrito.	Parejas	Texto carta español	<i>Texto de la carta que se escucha en off durante el viaje.</i>



## **PRIMER DÍA**

### **PREGUNTAS Y TEMAS**

Como sabéis, hoy empezamos con el tema „La inmigración en España“. Antes de trabajar con el tema pensamos y hacemos un “*brainstorming*”.

- Imaginad que tenemos en clase a un experto en el tema: ¿Qué preguntas queréis hacerle?
- En el tema de “La inmigración en España”:  
¿Qué temas tenemos que tratar?
  - Hablad en 5 grupos.
  - Escribid las preguntas en las tarjetas verdes y los temas en las tarjetas naranja.
  - Después haced una presentación.
  - Tenéis 10 min.

*\* Yo os ayudo con el vocabulario\**

~Seguramente cuando trabajemos con la película vais a tener más preguntas y más temas. Esto es importante para organizar el resto de las clases, también con la señora Novo. Por eso dejamos la lista aquí y la completamos más tarde.

### **LAS CARTAS DE ALOU**

Hoy y la semana que viene vamos a trabajar con una película sobre un inmigrante en España, que se llama “*Las cartas de Alou*”. Primero trabajamos con una escena.

- Responded a estas preguntas sobre la escena:  
¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué?

Yo tengo un par de preguntas más:

- ¿Qué ha pasado con el hombre que ha caído al agua?
- ¿Quiénes eran los que se quedaron en el barco?

## **ALOU EN ESPAÑA**

Como veis no es un viaje fácil, es bastante peligroso y muy caro. Entonces pensamos: ¿por qué hace Alou un viaje así? (Enseñar la transparencia) Éste es Alou.

Ahora poneos en el lugar de Alou y escribid desde su perspectiva:

- ¿Qué espero de mi vida en España?
- ¿Qué problemas puedo tener allí?

Pensad en los diferentes aspectos (trabajo, vivienda, etc.)

Usad estas expresiones.

Tenéis 10 minutos.

## **LA CARTA**

Hemos visto qué espera Alou y qué problemas puede tener en España. Como sabéis el título de la película es "Las cartas de Alou". En la película Alou escribe cartas a su familia y a un amigo.

Al principio de la escena Alou leyó una carta en su idioma para su amigo Mulai. En esta carta habla sobre por qué emigra.

Leed la carta y comparad con nuestros sueños y deseos.

Trabajad en parejas.

Tenéis 10 minutos.

Finalmente pensad: ¿Cómo reaccionan los padres de Alou cuando les dice que va a emigrar? ¿Por qué piensas que reaccionan así?

Este es el viaje de Alou. Mañana vamos a continuar con su vida en España. ¿Va a encontrar lo que espera?

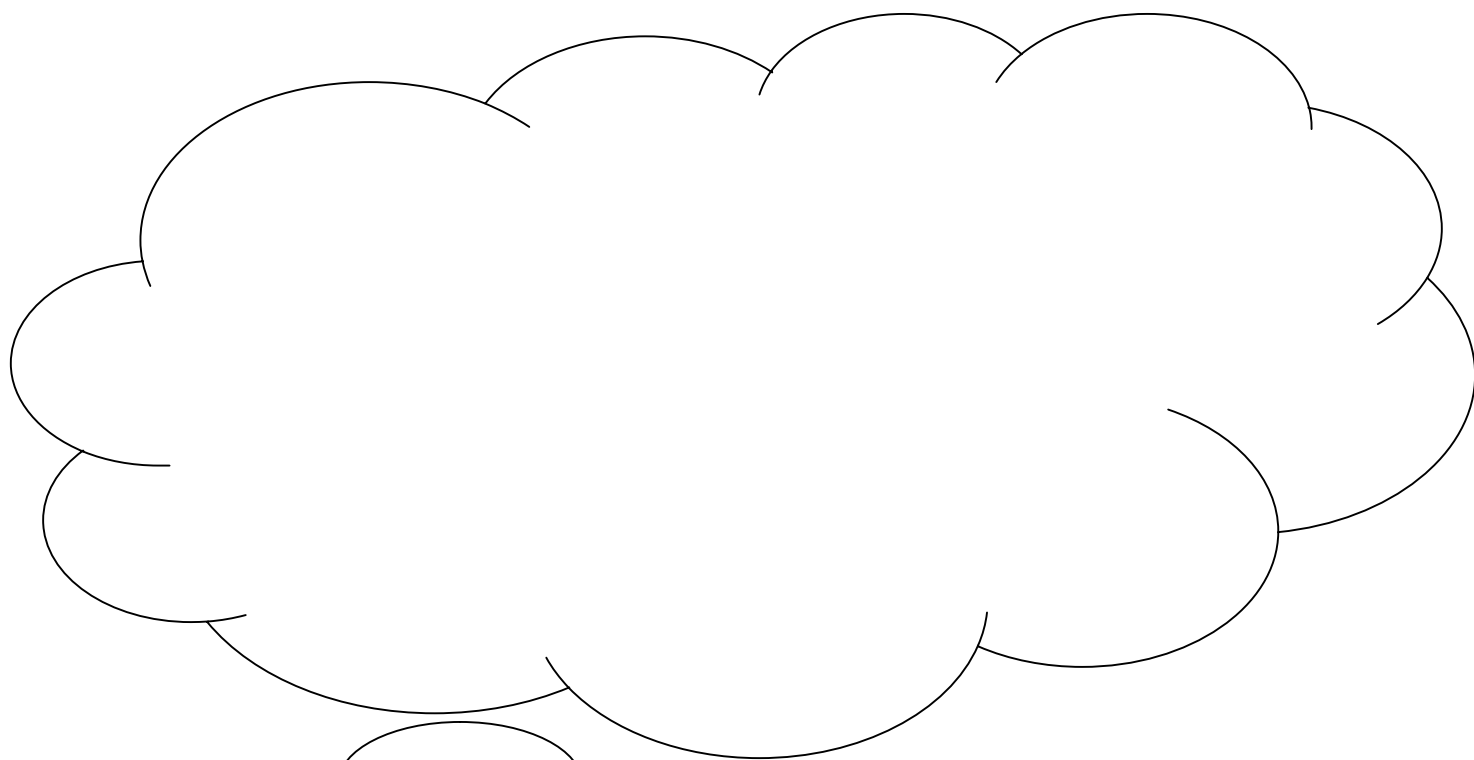
Esto lo vemos el próximo día.

# ¿Qué espero de mi vida en España?

(Trabajo) Quiero...  
(Vivienda) Deseo...  
(Amigos) Espero...  
(Idiomas) Seguro que...  
Ojalá...



## ¿Qué problemas puedo tener en España?



## **Las cartas de Alou**

### Primera carta

Mi querido amigo Mulai:

He decidido hacerte caso. El otro día le dije a mi padre: *"Voy a dejar este trabajo. Con lo que gano no podemos vivir".* "¿Y qué harás?", me dijo él. *"Voy a salir del país. Algunos lo han hecho y les ha ido bien".* Mi padre no dijo nada. Me miró muy serio y se marchó. A la noche me preguntó: *"¿Cuándo te vas?"*. *"El mes que viene"*, le contesté. Él asintió con la cabeza y se echó a dormir.

Mi madre estuvo llorando toda la semana. *"No llores"*, le dije, *"yo no soy tu único hijo. Se quedan contigo los otros seis"*. Ella me miró muy triste y me dijo: *"Ninguno de tus hermanos tiene tu voz ni tu nombre. Si un día quiero verte, ¿a cual de ellos llamaré?"*. Yo no supe qué contestarle. Yo también me puse triste, había tomado una decisión y tenía que cumplirla.

Espero verte y abrazarte pronto. Tu amigo,

Alou

## Las cartas de Alou

Segundo día: 90 minutos

Objetivo: Conocer las condiciones de vida de los inmigrantes ilegales.

Crear empatía (hacer que los alumnos se pongan en la situación de Alou para describir sus condiciones de vida: *trabajo, vivienda, idioma, gente, cómo se siente*).

Fase	Actividades	Organización	Medios	Comentarios
Introducción (10 min.)	<p><u>Las cartas de Alou:</u> Resumid de qué va la película (para los que faltaron)</p> <p><u>En la pizarra:</u> ¿La primera carta?</p> <p>-Las razones para emigrar a España</p> <p>-Mulai                      -La familia</p> <p>Los alumnos resumen el contenido de la carta con estas ayudas.</p>	Clase	<p>Pizarra</p> <p>Carta de Alou</p>	<p><u>Contenido escenas:</u></p> <p><i>Alou trabaja en invernaderos, vendiendo bisutería, vive en una ruina, la gente se burla de él porque no entiende, etc.</i></p>
<b>Semantización + Práctica</b> (55 min.)	<p>Ahora vamos a ver en la película qué pasa en los primeros 5 meses. Los alumnos toman nota de los diferentes aspectos de la vida de Alou. Después de cada escena los coment. y resum. en la transparencia.</p>	<p>Indiv.</p> <p>Clase</p>	<p>Ficha de trabajo (trabaj-viviend-idioma-gente-cómo está)</p> <p>Transparencia</p>	
10 min.  10 min. 5 min. 10 min.  5 min.	<p>¿Dónde trabaja? ¿En qué condiciones? ¿Habla ya español? ¿Dónde vive? ¿Con cuántas pers.?</p> <p>¿Cuánto gana? ¿Cómo le pagan? ¿A qué ciudad llega? ¿Qué pasa?</p> <p>¿De qué hablan Alou y su amigo en la pensión?</p> <p>¿Por qué discute Alou con la gente del bar? ¿Qué intención tienen?</p> <p>¿En qué trabaja ahora? ¿Dónde vive ahora?</p>	<p>Indiv. ~ Clase</p>	<p>Trabajo pa mi (7:00-10:30)</p> <p>Moi, Barcelona (14:40-17:12)</p> <p>(20:56-21:42)</p> <p>(22:44-25:57)</p> <p>Lérida (50:05-51:00) (46:17-47:50)</p>	<p><b>*Las preguntas se usan sólo como ayuda, los alumnos deben resumir las escenas aludiendo a los diferentes aspectos de la vida de Alou por sí mismos*</b></p>
(15 min.)	<p>Ya hemos visto cómo vive A. Los alumnos preparan preguntas y lo entrevistan. Los demás toman apuntes y piensan: ¿Se ha puesto bien en el lugar de A.?</p>	Parejas/ Clase		<p>1. En parejas. 2. Uno se pone en el lugar de Alou.</p>
Presentación (10 min.)  Semantización Práctica (15 min.)	<p>Después de 5 meses en España, Alou les escribe una carta a sus padres. Después de leer la carta la madre de Alou habla con su vecina y le cuenta cómo le va a Alou en España. Los alumnos escriben el diálogo con la vecina.</p>	<p>Parejas</p> <p>Clase</p>	Carta	<p><b>El lector tiene la impresión de que la vida en España es muy fácil: Alou aprende el idioma y consigue trabajo rápido y sin problema</b></p>

## **SEGUNDO DÍA**

### **LAS CARTAS DE ALOU**

~Resumid de qué trata la película.

LA PRIMERA CARTA? ~~~

- Las razones para emigrar a España.
- Mulai.
- La familia.

Ya hemos visto cómo llega a España.

Ahora vamos a ver en la película qué pasa en los primeros 5 meses. Tomad nota de los diferentes aspectos de su vida.

Aquí os doy una ayuda. EXPLICAR.

**!!!!!!!No hace falta entender cada palabra. Con los GESTOS, MÍMICA se puede deducir/ comprender mucho!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!**

- ¿Qué hemos visto? ¿Qué es lo más importante? ¿Qué información tenemos del trabajo, idioma, etc.?

Preguntas-ayuda:

¿Dónde trabaja? ¿En qué condiciones? ¿Habla ya español? ¿Dónde vive? ¿Con cuántas pers.?

¿Cuánto gana? ¿Cómo le pagan? ¿A qué ciudad llega? ¿Qué pasa?

¿De qué hablan Alou y su amigo en la pensión?

¿Por qué discute Alou con la gente del bar? ¿Qué intención tienen?

¿En qué trabaja ahora? ¿Dónde vive ahora?

Ya hemos visto cómo vive Alou los primeros 5 meses en Españ.

### LA ENTREVISTA

1. Ahora tenemos la oportunidad de hacerle una entrevista:
  - Formulad preg. sobre todos los aspectos de su nueva vida.
  - Trabajad de 2 en 2.
  - Tenéis 10 min.

Ya tenéis las preguntas. Ahora necesitamos a una persona que se ponga en el lugar de Alou.

2. \* Los demás tomad apuntes de qué hace bien/ mal. Observamos si se pone bien en el lugar de Alou.

Bienvenido Alou. Muchas gracias por venir...

(...)

Bueno, muchas gracias y hasta la próxima.

3. ¿Se ha puesto bien en el lugar de A.?  
¿Qué conclusión podemos sacar? Cómo es la vida de un inmigrante ilegal? (Subrayar lo que digan en la transparencia o tomar apuntes)

### LA SEGUNDA CARTA

Después de 5 meses en España, Alou les escribe una carta a sus padres. Después de leer la carta, la madre de Alou habla con una vecina sobre cómo está Alou en España.

Escribid el diálogo con la vecina.



<b>TRABAJAR (18 min.)</b>	<b>CAPÍTULO</b>	<b>ESCENA y TIEMPO</b>
<b>7:30min ALMERÍA 7:00- 11:40 14:40-17:12 Perdido 17:12-20:56</b>	<b>2. Tiene trabajo pa mí. 7:00-11:40</b>	<b>Mar de plástico, calabacines 7:00 Casa 9:30 Pesticidas, baño 10:30-11:40</b>
<b>6 min MADRID 20:56-27:02</b>	<b>3. Moi Barcelona 14:40-17:15</b>	<b>Pago 14:40 Despedida, a Barcelona 16:28 Robo,perdido en Madrid 17:15</b>
	<b>4. No me gusta vender 26:06-27:02</b>	<b>Pago 26:06-27:02</b>
<b>2:30 LÉRIDA 50:05-51:00 46:17-47:50</b>	<b>7. Por una pera 50:05-51:02</b>	<b>Cogiendo fruta 50:05-51:02</b>
	<b>6. ¿Sabes jugar? 46:17-47:50</b>	<b>Llegan "a casa" 46:17-47:50</b>

## La vida de Alou en España

### El trabajo

el invernadero  
la cosecha  
coger verduras/ calabacines.  
ganar/ pagar  
un trabajo fácil/ duro.  
el billete, el dinero negro (¿)  
vender relojes y pulseras  
la pera



### La vivienda

la ruina  
oler (o-ue) mal / bien  
el suelo



### El idioma



entender (e-ie) = comprender  
aprender español  
fácil / difícil

### La gente

hacer amigos  
el país  
conocer a una persona  
tratar bien / mal a una persona  
reírse (e-i) de una persona



### ¿Cómo está?



estar contento / triste  
encontrarse a una persona  
discutir con una persona  
estar (muy) enfadado



## **Las cartas de Alou**

### Segunda carta

Queridos padres:

Os escribo esta carta para deciros cómo me encuentro aquí. Estoy bien. ¿Cómo va la lluvia este año? ¿Ha llovido mucho o poco? También me gustaría saber cómo ha ido la cosecha este año.

Yo trabajo día a día sin problemas y voy aprendiendo a hablar y a entenderme con esta gente. Aquí, si quieres ver a un amigo, no vas a su casa a tomar el té. Te juntas con él en un bar y charlas. Cada noche voy vendiendo en los bares. Donde más se vende es en los bares que tienen chicas. Los clientes les compran muchas cosas para contentarlas. Cuanto más borrachos están, más cosas les regalan. Un día tuve suerte, un señor me dijo: "*Te compro toda la caja*". Estaba muy borracho, yo no lo creí. Se puso a repartir todo lo que yo tenía entre las chicas. Me dio 20000 pesetas (120 €) y me dijo: "*¿Te vale con esto, moreno?*". Cogí el dinero y me largué antes de que se le pasara la borrachera.

Pienso siempre en vosotros. Os echo de menos. Me gustaría volver y encontraros en buena salud. Espero que sea pronto. Os quiero y que Dios os bendiga. Vuestro hijo que siempre piensa en vosotros,

Alou

## **Las cartas de Alou**

Tercer día: 90 minutos

Objetivo: Hacer conscientes a los alumnos de actitudes racistas y xenófobas.  
Reflexionar sobre su propio comportamiento/ sobre actitudes similares en su cultura/ sociedad.

<b>Fase</b>	<b>Actividades</b>	<b>Organización</b>	<b>Medios</b>	<b>Comentarios</b>
Introducción (5 min.)  Semantización (15 min.)	Escribimos en la pizarra: <b>REALIDAD/ ILUSIÓN</b> Un alumno lee el diálogo entre la madre de Alou y la vecina. Los demás lo resumen y lo vamos apuntando debajo de <b>ILUSIÓN</b> . Después preguntamos “¿Es esta la realidad?” Los alumnos van diciendo cómo es la vida de Alou en realidad y qué diferencias hay con la carta.	Clase	Pizarra  Segunda carta	<i><b>*En el primer cuestionario la mayoría de los alumnos afirmó conocer a inmigrantes*</b></i>
Semantización Práctica (10 min.)	Ahora los alumnos se centran en la situación de Alou en España y piensan si conocen una situación similar en Alemania y la presentan.	Indiv. Clase (presentación)		
Presentación (5 min.)  Semantización (5 min.)	Anunciamos que al final de la clase vamos a trabajar con la comparación España-Alemania de nuevo, pero que ahora continuamos con la película y la situación de Alou en España.  Los alumnos ven la escena, apuntan y cuentan lo más importante e intentan resumirla en una palabra (xenofobia)	Clase  Clase	La coca-cola (36:25-37:21)	<u>Contenido escena:</u> Alou entra en un bar, pide una coca-cola y el camarero lo ignora. Alou la coge del mostrador y la paga. El camarero le dice que en ese pueblo no hay tra
Presentación (5 min.)  Semantización (5 min.)	Los alumnos ven la escena, apuntan y cuentan lo más importante e intentan resumirla en una palabra (racismo)		Por una pera (55:53-57:19)	<u>Contenido escena:</u> Alou coge una pera, el jefe lo llama “negro” y le prohíbe comerse las peras. Alou y el jefe se pelean. Otro trabajador los separa y Alou huye.
Práctica (10+15min.)	Los alumnos preparan un diálogo entre Alou, el jefe y el otro trabajador en el que discuten y argumentan por qué han actuado así. Toman notas y después lo representan.	Grupos de 3.		
Transferencia (15 min.)	Los alumnos comentan con cuál de los 3 se identifican o cómo reaccionarían ellos en una situación similar.	Indiv. Clase		
Los alumnos reflexionan sobre si es posible en Alemania o cuentan una experiencia vivida.				<b>*DEBERES</b>

## **TERCER DÍA**

### **LA SEGUNDA CARTA**

~ Después de 5 meses en España, Alou les escribe una carta a sus padres. Después de leer la carta, la madre de Alou habla con una vecina sobre cómo está Alou en España. Una persona lee (sólo ilusión). ¿Faltan más aspectos? Realidad (stummer Impuls)

~ Ahora escribid las ideas principales:

<b>ILUSIÓN</b> (¿qué piensan los padres de Alou después de leer la carta?)	<b>REALIDAD</b> (¿cómo vive Alou realmente?)
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Trabaja sin problemas</i> <i>Vende mucho</i> <i>Un señor le da 120 €</i></li> <li>- <i>Aprende español fácilmente</i></li> <li>- <i>Hace amigos, se lleva bien con la gente.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Tiene un trabajo ilegal.</i> <i>Vende poco.</i> <i>Es un trabajo duro (cosecha)</i> <i>La gente del bar intenta robarle un reloj.</i></li> <li>- <i>Aprender español es difícil.</i> <i>Al principio no entiende nada.</i></li> <li>- <i>Hace amigos africanos.</i> <i>No conoce a españoles.</i> <i>La gente del bar se ríe de él.</i></li></ul>

(20 min.)

Ahora pensad en la situación real de Alou en España y hablad:

**ALEMANIA (10 min.)**

~ ¿Conocéis alguna situación similar en Alemania? /¿Es posible esta situación en Alemania?

~ Hablad de 2 en 2.

~ Tenéis 5 minutos.

Al final de la clase trabajamos un poco más con la comparación España-Alemania. Ahora continuamos con la película. Vamos a ver 2 escenas.

(5 min.)

La coca-cola

~ Apuntad los más importante.

~ Pensad en una palabra que resuma la escena.

Lo mismo con pera. (5 min.)

~ Qué es lo más importante? Qué pasa en la escena?

Palabras: XENOFOBIA+RACISMO

(15 y 10 min.)

Ahora imaginaos que los 3 van a hablar sobre esta situación.

Trabajad en grupos de 3.

Cada uno se tiene que poner en el lugar de una de las 3 personas.

Pensad en argumentos sobre vuestro comportamiento y discutid sobre el racismo.

Tomad apuntes y después representad el diálogo para toda la clase.

Tenéis 10 minutos.

Ahora representad el diálogo.

Los demás, escuchad los argumentos y tomad nota.

Ahora escribimos los argumentos en la transparencia.

Tenéis más argumentos?

Ahora conocemos los argumentos de los 3. En casa pensad:

DEBERES: ¿Con cual de ellos te identificas? ¿Por qué?  
¿Cómo piensas que reaccionas tú en una situación así?

ALEMANIA

¿Conocéis alguna situación similar en Alemania?

## **POR UNA PERA** (Diálogo sobre el racismo)



el jefe  
obedecer  
el extranjero  
ganar dinero  
dar problemas

el nombre  
aceptar  
insultar a una persona  
pegar a  
defenderse (e-ie)  
respetar a  
explotar a  
la injusticia

explotar a  
obedecer a  
perder el trabajo  
la violencia  
tener miedo de  
volver a mi país

Ahora imaginaos que los 3 van a hablar sobre esta situación.  
Trabajad en grupos de 3.  
Cada uno se tiene que poner en el lugar de una de las 3  
personas.  
Pensad en argumentos sobre vuestro comportamiento y  
discutid sobre el racismo.  
Tomad apuntes y después representad el diálogo para toda la  
clase.  
Tenéis 10 minutos.

## Las cartas de Alou

Cuarto día: 90 minutos (después cuestionario)

Objetivo: Hacer reflexionar a los alumnos sobre lo que significa "ser" ilegal en también en Alem.

Reflexionar sobre las expectativas cumplidas/ no cumplidas de Alou.

Reflexionar sobre el uso de esta película en clase para el tema de la inmigración.

Reflexionar sobre los propios intereses y preguntas para continuar con el tema.

Fase	Actividades	Organización	Medios	Comentarios
Introducción (10 min.)	En la pizarra: ILEGALIDAD Pedimos a los alumnos que hagan una lluvia de ideas.	Clase	Pizarra	
Presentación Semantización (5 min.)	Después de recopilar ideas generales sobre el tema de la ilegalidad vemos el ejemplo concreto de Alou en una escena. Los alumnos describen qué ocurre en la escena y por qué.	Clase	Nieve 1:09:55-1:11)	<u>Contenido escena:</u> <i>Alou y otro inmigrante salen a la calle y empieza a nevar. Se ponen a jugar con la nieve y en ese momento aparece la policía y los 2 salen corriendo.</i>
Práctica (15 min.)	Los alumnos se ponen en el lugar de un inmigrante legal/ ilegal y describen qué derechos (no) tienen. Apuntamos ideas en la transparencia y relacionamos con las ideas generales del "mindmap".	Parejas Clase	Ficha trabajo Transp.	
Transferencia (13 min.)	Mostramos a los alumnos 3 pósters sobre la situación de los ilegales en Alemania y les pedimos que escojan uno, lo relacionen con el tema de hoy y lo presenten.	Grupos Clase	Pósters	
Presentación Semantización (7 min.)	Para terminar vemos lo que ocurre al final de la película. Los alumnos tienen que contar lo más importante.	Clase	Final 1:26-1:29 sin sub. <b>Sólo en la leng. de A.</b>	<u>Contenido escena:</u> <i>La policía pide los papeles a Alou cuando acompaña a su novia a la estación. Al final es expulsado de España</i>
Práctica (15 min.)	Los alumnos hacen suposiciones sobre el contenido de la carta. Con la ayuda de la transparencia de la primera hora, en la que escribimos los sueños y expectativas de Alou, reflexionan sobre qué se ha cumplido.	Clase	Transp. de la hora 1	<b>* En off escuchamos otra carta a su amigo en la que cuenta qué le ha pasado y qué ha ocurrido con sus sueños y expectativas</b>
	Comparan con el texto de la carta.		Carta	DEBERES
Transferencia (10+15 min.)	Como reflexión final hacemos un debate sobre el tema: "¿Hay que ver la película en clase?" Repartimos a los alumnos roles; profesora, alumno, español, inmigrante legal/ ilegal. Después del debate les pedimos que salgan de los roles y expongan su opinión personal.	Grupos de 3 Clase	Tarjetas con roles	
Finalmente los alumnos reflexionan en casa sobre los temas y preguntas que tenían en la primera hora., marcan aquellos que hemos tratado y añaden otros				DEBERES



## **CUARTO DÍA**

### **Recoger los deberes**

DEBERES: *¿Con cual de ellos te identificas? ¿Por qué?  
¿Cómo piensas que reaccionas tú en una situación así?*

### **ALEMANIA**

*¿Conoces alguna situación similar en Alemania?*

**(10 min.)**

## **ILEGALIDAD**

**(5 min.)**

Ya tenemos ideas generales sobre la ilegalidad. Ahora vamos a ver el ejemplo concreto de Alou.

### **Nieve**

Describid qué pasa en la escena y por qué.

**(15 min.)**

### **Ilegal**

Poneos en el lugar de Alou.

Escribid qué derechos tienes/no tienes como inmigrante legal/ ilegal.

Trabajad en parejas: uno es un inmigrante legal, el otro ilegal.

Usad estos verbos.

Tenéis 5 minutos.

**(10 min.)**

Ahora mirad estos pósters y pensad: ¿Qué relación tienen con el tema?

### **ALEMANIA**

Elegid un póster y explicad esa relación brevemente.

Tenéis 5 min.

**(7 min.)**

Para terminar vamos a ver qué ocurre al final de la película. Prestad mucha atención.

El final

¿Qué pasa en la escena? Contad lo más importante.

**(10 min.)**

Hemos escuchado que en esta última escena Alou habla en su lengua. Ésta es la última carta de la película. En ella Alou le habla a Mulai de los sueños y expectativas que tenía antes de llegar a España y de la realidad que ha vivido en este país.

Sueños y expectativas...¿¿realidad??

Poneos en el lugar de Alou.

Ahora comparad las expectativas y los sueños con la realidad que habéis vivido.

**Deberes: comparar con la carta**

**(20 min.)**

El debate

Ahora vamos a hacer un debate sobre este tema:

*¿"Hay que ver la película en clase o no"?*

Para eso os reparto diferentes papeles. Poneos en el lugar de esa persona y preparad argumentos a favor / en contra.

Trabajad en grupos de 3.

Tenéis 10 min.

Pero primero: ¿Cómo podemos opinar? ¿Qué vocabulario conocéis?

*Opino que, pienso que, creo que, / no opino que...*

*Estoy a favor/ en contra de      Estoy de acuerdo contigo*

**Deberes: Completar PREGUNTAS y TEMAS de la primera hora.**

## **Los problemas de Alou en España**

1.- ¿Qué significa ser legal/ ilegal?

¿Qué derechos tienen las personas que viven en un país de manera legal? ¿Y los que viven de manera ilegal?



**Si tengo papeles\* ...**  
**(poder /no )**  
**(tener derecho a/ no)**  
**(tener que/ no )**



**Si no tengo papeles\* ...**  
**(poder /no )**  
**(tener derecho a/ no)**  
**(tener que/ no )**

**\*“los papeles”: el permiso de residencia y el permiso de trabajo**



**Keine Papiere? Kein Problem!**

**Suche gesunden  
Bauarbeiter mit  
Durchhaltevermögen**

Bei Beschwerden über unzulängliche Lebens- und Arbeitsbedingungen nimmt sich Ihr Arbeitgeber die Freiheit, Meldung zu machen bei der zuständigen Einwanderungsbehörde.





**Keine Papiere? Kein Problem!**

kein  
mensch  
ist  
illegal

**Suche liebevolle  
Pflegekraft für meine  
80-jährige Mutter**

Bei Beschwerden über unzulängliche Lebens- und Arbeitsbedingungen nimmt sich ihr Arbeitgeber die Freiheit, Meldung zu machen bei der zuständigen Einwanderungsbehörde.

**ILLEGAL  
MACHT  
AUSBEUTUNG  
LEGAL**



**Illegalisierte Menschen besitzen in Deutschland nicht einmal Rechte.  
Ändern wir das: [www.kmii-koeln.de](http://www.kmii-koeln.de)**

#### Carta 4

Mulai:

Cuando me venía a España mi padre me dijo: *"No conoces nada de ese país. Para ti es como una tierra sin cultivar. Trabájala bien y tendrás buena cosecha"*. Ahora, después de conocerla, me pregunto: *"¿Por qué esta gente no te acepta? ¿Por qué te tratan como a un delincuente?"*. Dicen que nosotros, los negros, vendemos droga. Si algunos lo hacen, ésa no es razón para culparnos a todos. La verdad es que les molestamos y por eso nos echan. No les gustamos, pero tampoco quieren decirnos el porqué.

Nos metieron en un avión y nos mandaron a África. Me alegró mucho ver de nuevo a mi familia y volver a mi país. Pero este ya no es mi sitio. No me gusta esta vida. El otro día le dije a mi padre: *"Ahora sé cómo tratar a los blancos. Voy a volver. Quiero buscar un sitio donde vivir el resto de mis días. Tú has tenido suerte y has sabido buscarlo"*.

Si ves a Carmen, dile que si Dios quiere espero verla y abrazarla pronto.

Un beso a ti y a Rosa. Os quiero, un amigo,

Alou

## **La inmigración en España**

1.- Al principio de esta Unidad sobre „La inmigración en España” trabajasteis en grupos y escribisteis TEMAS que teníamos que tratar y PREGUNTAS que queráis hacer a un experto en el tema de la inmigración. Aquí los tienes, ahora:

**A.-** Lee los temas y preguntas y marca los que ya hemos visto. El resto vais a verlo en clase en los próximos meses.

**B.-** Seguramente, en el trabajo con la película, te han surgido más preguntas y temas. Escríbelos debajo. En los próximos meses vais a encontrar las respuestas.

### **Los TEMAS**

la familia  
la inseguridad (de los inmigrantes en España)  
las causas  
la independencia (de los inmigrantes)  
la suerte  
el trabajo  
la cultura  
la política  
el cambio  
las diferencias  
el sistema político  
la ley  
las sociedad

### **Las PREGUNTAS**

¿Qué experiencia mala hay?  
¿Qué experiencia buena hay?  
¿De dónde son?  
¿Son los inmigrantes un problema para España?  
¿Cuántos inmigrantes tienen?  
¿Adónde inmigran?  
¿Por qué van a España?  
¿Cómo van a España?



## Escenas

Escena	Tiempo	Tema, acción
<b>Escena 1</b> (5:13)	1:47 – 7:00	<b>Primera carta</b> y viaje
<i>Trabajo pa mí</i> <b>Escena 2</b> (4:40)	7:00 9:30 10:30 11:40-14:40	Mar de plástico, calabacines Casa Pesticidas Fiesta
<i>Moi, Barcelona</i> <b>Escena 3</b> (11:17)	14:40 16:28 – 17:12 17:12-20:56 20:56 21:42 22:44 24:55-25:57	Pago: 5 días- 10.000 ptas A Barcelona Le han robado. Perdido en Madrid (3:44!!!!!!) Encuentra a otro Africano Pensión Clase de español Escena bar
<i>No me gusta vender</i> (3:28) <b>Escena 4</b>	25:57-27:02 27:02-28:01 28:53-30:33 30:33 32:26	Pago ¡Agua! Policía <b>Segunda carta</b> No vendo A Barcelona
<i>Está en la fruta</i> <b>Escena 5</b>	33:32 34:00 35:28 36:25-37:21 38:03-42:08	Llegada a Barcelona Casa Mulai, Rosa A Lérida Coca-cola Camiones y Moses
<i>¿Sabes jugar?</i> <b>Escena 6</b>	42:08 46:17 47:50	En el bar Llegan „a casa“ Juegan con Carmen
<i>Por una pera</i> <b>Escena 7</b>	50:05 51:57 53:40 54:52-55:40 55:53-57:19	Cogiendo fruta Fiesta En casa, rezo Carmen Pera
<i>El año que viene</i> <b>Escena 8</b>	57:19 1:00 1:01:25 1:02:50 1:04	A Barcelona Mulai en el bar Taller <b>Tercera carta</b> Coche
<i>Los papeles</i> <b>Escena 9</b>	1:05:40 1:09 1:09:55 1:11	Vuelve a ver a Carmen Padre Carmen Nieve Papeles
<i>La estufa de butano</i> <b>Escena 10</b>	1:11 1:12 1:14 1:15 1:17-1:19 1:19-1:20	Cabina Visita Carmen Vertedero Papeles Mulai se muda Estufa Oficina papeles
<i>¿Papeles?</i> <b>Escena 11</b>	1:20 1:21-1:24 1:25 1:26-1:28	Manifestación Lami Tren <b>Cuarta carta</b>
<b>Escena 12</b>	1:28-1:30	Desenlace

**ANEXO II****Hoja de observación (cuarta hora)**

Pretarea: Trabajo con la película	Participación	
	Interacción	
	Motivación	
	Empatía	
	Actitud (otros)	
Pretarea: Ilegal	Participación	
	Interacción	
	Motivación	
	Empatía	
	Actitud (otros)	

Tarea de reflexión: Alemania	Participación	
	Interacción	
	Motivación	
	Empatía	
	Actitud (otros)	
Pretarea: Comparar expectativas	Participación	
	Interacción	
	Motivación	
	Empatía	

	Actitud (otros)	
Tarea: Debate	Participación	
	Interacción	
	Motivación	
	Empatía	
	Actitud (otros)	

## **ANEXO III**

### **PRIMER CUESTIONARIO**

*Como sabes, uno de los temas para al Selectividad 2008 es "La inmigración en España"...Antes de empezar con el tema me gustaría preguntarte algunas cosas para poder planear mejor las clases...*

#### **1. Datos personales**

Nombre:

Edad:

¿Qué quieres hacer después del instituto?

\_\_\_\_\_

¿Sabes en qué te gustaría trabajar en el futuro?

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **2. En clase de español**

1. ¿Por qué estudias español? ¿Tienes algún motivo para estudiarlo, aparte de que sea obligatorio ☺?

Para sacar el Bachillerato y la Selectividad

Para mis viajes.

Para el trabajo en un futuro.

Porque me gusta aprender cosas nuevas.

Para \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Te gusta venir a la clase de español? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Te gusta/ te interesa aprender otros idiomas? ¿Por qué? (puedes orientarte por el nº1) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Con qué materiales prefieres aprender?

Con el libro de texto.

Con la profesora.

Escribiendo y hablando.

Estudiando gramática.

Con música, juegos y películas.

Con \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **3. Cultura y viajes**

##### **A. España y América Latina**

1. ¿Además de la lengua, te interesa conocer otros aspectos sobre la cultura hispana (cómo vive la gente, qué hacen los jóvenes en su tiempo libre, qué problemas tienen, etc.)? Si la respuesta es sí, ¿cuáles? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Has estado alguna vez en España o en un país de habla hispana? ¿Dónde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué hiciste allí (estuviste de vacaciones, estudiando)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Piensas viajar a España/ a un país de habla hispana en el futuro? ¿Adónde? ¿Para qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Te gustaría conocer a gente de España o América Latina? Si es así, ¿de dónde? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **B. Otros países**

1. ¿Has estado alguna vez en otro país?

¿Dónde? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué hiciste allí?

---

---

---

2. ¿Piensas viajar a otro país en el futuro?

¿Adónde? ¿Para qué? \_\_\_\_\_

---

---

## **C. Y ...la gente**

1. ¿Conoces a gente de otros países? ¿ De

dónde? \_\_\_\_\_

---

---

2. ¿Conoces a gente de otros países/ culturas

que vive aquí en Alemania? ¿De dónde son?

---

---

---

---

3. ¿Te interesas por su cultura (cómo viven, si tienen costumbres diferentes, etc.)? Si es así,

¿por qué aspectos? \_\_\_\_\_

---

---

---

4. ¿Te gustaría conocer a gente de otros países/ culturas? Si es así, ¿de dónde?

---

---

---

## **4. Y para terminar... “Inmigración”**

### **A. En Alemania**

1. ¿Has leído/ visto algo en televisión/ en otros medios sobre el tema “Inmigración en

Alemania”? ¿Puedes decir de qué se trataba

principalmente? \_\_\_\_\_

---

2. ¿Te interesa el tema? ¿Por qué?

---

---

3. ¿Piensas que afecta/ afectará a tu vida diaria o no? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

### **B. En España**

1. ¿Has leído/ visto algo en televisión/ en otros

medios sobre el tema “Inmigración en España”?

¿Puedes decir de qué se trataba principalmente?

---

---

---

2. Si ya sabes algo, ¿te interesaría saber algo más en concreto sobre el tema? \_\_\_\_\_

---

---

3. En general, ¿te interesa el tema? ¿Por qué?

---

---

4. ¿Crees que aprender algo sobre este tema te servirá en un futuro?

No

Sí, para sacar buenas notas en Bachillerato y Selectividad

Sí, para mis viajes a España

Sí, para \_\_\_\_\_

## **ANEXO IV**

### **GUÍA PARA LA PRIMERA ENTREVISTA**

#### **Entrevista informal a la profesora titular**

##### Actitudes (disciplina, motivación, participación)

Actitud general que observa en el grupo. Motivación para aprender.

La participación en las actividades de clase en general.

Las actitudes y la motivación en este momento.

La disciplina. ¿Destaca alguna persona?

##### Actividades de clase, papel de la gramática, motivación

Actividades para las destrezas orales.

Actividades para las destrezas escrita.

Papel de la gramática.

Tipo de contenido que predomina en clase (si predomina alguno).

La participación en las diferentes actividades. ¿Varía de unas a otras?

Trabajar los alumnos en grupo. ¿Suelen hacerlo? ¿Cómo son la actitud y los resultados?

##### Materiales de trabajo: cine, otros materiales auténticos

Materiales que suele usar en clase.

Materiales auténticos.

Cine. ¿Cómo funcionó en clase?

Materiales que prefieren estos alumnos.

##### Otros temas culturales y motivación de los alumnos

Otros temas culturales ya tratados en clase. ¿De qué manera se trataron?

¿Cómo fue la participación de los alumnos y su motivación?

## **ANEXO V**

### **SEGUNDO CUESTIONARIO, PRIMERA VERSIÓN**

#### **1. Datos Personales.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

#### **2. Inmigración en España.**

*Primero necesito un poco de información general sobre tu satisfacción con la clase de español en las últimas 4 horas dobles:*

1. ¿En general, cómo valoras tu satisfacción con las 4 últimas clases?

0    1    2    3    4

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Cómo ha sido el ambiente de clase? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.1. ¿Cómo ha sido la participación de los alumnos? 0            1    2    3    4

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Marca tu interés por el tema "Inmigración en España" antes y después de las últimas 4 clases:

Antes: 0    1    2    3    4      Después: 0    1    2    3    4

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Te gustaría saber/ aprender algo más en concreto sobre el tema? ¿Qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Piensas que el tema afecta/ afectará a tu vida diaria o no? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Puedes comprender las condiciones de vida, los deseos, esperanzas, etc. de un inmigrante mejor que antes? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### 3. Las cartas de Alou.

Ahora vamos a concretar un poco más, vamos a reflexionar sobre los diferentes contenidos, materiales, etc.

#### 3.1. Trabajo con la película.

1. Valora la efectividad del trabajo con las escenas de la película en clase:

0    1    2    3    4

Comentarios: \_\_\_\_\_

---

---

2. Valora la motivación que ha surgido mediante el trabajo con la película:

0    1    2    3    4

Comentarios: \_\_\_\_\_

---

---

#### 3.2. Actividades.

Marca la efectividad de las actividades de clase (si se ha aprendido algo con ellas o no) y si han despertado tu interés/ motivación. Comenta lo que más te ha interesado, los que más te ha gustado/ lo que no te ha gustado, etc.

Tarea/ Actividad	Efectividad	Motivación, Interés	Comentarios
Escribir preguntas y temas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Escribir los deseos y problemas de Alou	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Las condiciones de vida de Alou	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
La entrevista con Alou	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	

Tarea/ Actividad	Efectividad	Motivación, Interés	Comentarios
Diálogo con Alou, el jefe y el amigo	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Condiciones de vida de Alou como ilegal	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Debate: Utilidad de la película en clase	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Tareas para reflexionar sobre la situación en Alemania	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	

**!!! Muchas gracias por todo!!! 😊**

**SEGUNDO CUESTIONARIO, SEGUNDA VERSIÓN**

**1. Datos Personales.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

**2. Inmigración en España.**

*Primero necesito un poco de información general sobre tu satisfacción con la clase de español en las últimas 4 horas dobles:*

1. ¿En general, cómo valoras tu satisfacción con las 4 últimas clases?

0    1    2    3    4

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Cómo ha sido el ambiente de clase? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.1. ¿Cómo ha sido la participación de los alumnos? 0            1    2    3    4

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Marca tu interés por el tema "Inmigración en España":

0    1    2    3    4

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Te gustaría saber/ aprender algo más en concreto sobre el tema? ¿Qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿Piensas que el tema afecta/ afectará a tu vida diaria o no? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Puedes comprender las condiciones de vida, los deseos, esperanzas, etc. de un inmigrante mejor que antes? ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. Las cartas de Alou.

Ahora vamos a concretar un poco más, vamos a reflexionar sobre los diferentes contenidos, materiales, etc.

#### 3.1. Trabajo con la película.

1. Valora la efectividad del trabajo con las escenas de la película en clase:

0    1    2    3    4

Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Valora la motivación que ha surgido mediante el trabajo con la película:

0    1    2    3    4

Comentarios: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 3.2. Actividades.

Marca la efectividad de las actividades de clase (si se ha aprendido algo con ellas o no) y si han despertado tu interés/ motivación. Comenta lo que más te ha interesado, los que más te ha gustado/ lo que no te ha gustado, etc.

Tarea/ Actividad	Efectividad	Motivación, Interés	Comentarios
Escribir preguntas y temas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Escribir los deseos y problemas de Alou	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Las condiciones de vida de Alou	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
La entrevista con Alou	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	

Tarea/ Actividad	Efectividad	Motivación, Interés	Comentarios
Diálogo con Alou, el jefe y el amigo	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Condiciones de vida de Alou como ilegal	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Debate: Utilidad de la película en clase	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Tareas para reflexionar sobre la situación en Alemania	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	

**!!! Muchas gracias por todo!!! 😊**

**ANEXO VI**  
**GUÍA PARA LA SEGUNDA ENTREVISTA**  
**Entrevista informal a la profesora titular**

La Unidad Didáctica en general

Efectividad, motivación

Observaciones especiales

Ambiente de clase

Apoyo u obstáculo para los objetivos

Participación e interacción

Interacción en tre los aprendientes

Participación en el grupo completo, con la profesora

Motivación

En general

El trabajo con la película

Las actividades

Empatía

En qué momentos, cómo se observó

Trabajo con la película

Utilidad para los objetivos

Motivación observada en los alumnos

Actividades/ Tareas

Efectividad, motivación, participación, empatía.

- Preguntas y temas
- Deseos y problemas de Alou
- Las condiciones de vida de Alou
- La entrevista con Alou
- Diálogo con Alou, el jefe y el amigo
- Condiciones de vida de Alou como ilegal
- Debate: Utilidad de la película en clase
- Tareas sobre Alemania
- Deberes

## **ANEXO VII**

### **DIARIO DE CLASES DE LA INVESTIGADORA**

**04/05/2007**

Hoy ha sido mi primer día. ¡Todo ha ido bastante bien! Sí, mejor de lo que yo esperaba, porque los cuestionarios previos me hicieron dudar de que los alumnos tuvieran interés por el tema y colaboraran, pero por suerte no ha sido así.

Uf, esta mañana estaba súper nerviosa. ¡Creo que no he dormido nada en toda la noche! Siempre me pasa igual el primer día de clase, cuando voy a encontrarme con alumnos nuevos, siempre me entra ese pellizco en el estómago... Bueno, al final, como siempre, ¡en cuanto entré por la puerta se me pasó todo! Saludé a los alumnos y todos contestaron en español. Se les notaba expectantes. Me presenté y ellos también, lo que rompió un poco el hielo. Les pedí que pusieran cartelitos con sus nombres para poder dirigirme a ellos de manera más directa y cercana.

Empezamos entonces con una lluvia de ideas sobre los temas que teníamos que tratar y las preguntas que le harían a un experto en el tema “La inmigración en España”. Esto ya lo había preguntado en el cuestionario y la verdad es que fue un fracaso, pero pensé que en persona surtiría efecto y al trabajar en grupo se les ocurrirían más ideas. Hubo un momento de silencio, cuando había explicado la tarea se quedaron todos mirándome. Sabía que lo habían entendido, porque teníamos las instrucciones en la pizarra y eran muy sencillas. Entonces sonriendo les di un montón de papelitos de dos colores y los rotuladores que necesitaban, porque noté que quizás no se atrevían a venir hasta mi mesa. Los animé un poco diciendo “venga, venga, a trabajar” y sonriendo. Creo que esto ayudó a relajar un poco el ambiente. Al principio observé que les faltaba vocabulario, pero que no se atrevían a preguntar, entonces fui pasando por los grupos y ya empezaron a preguntarme.

El trabajo en grupo ha sido bastante efectivo, no es que estuvieran súper entusiasmados, pero se rompió el hielo, al menos. Cada grupo presentó algunas preguntas y sobre todo temas. El último grupo había escrito muchísimos temas. El primer grupo empezó un poco tímido, por tener que salir a la pizarra y presentar los temas y preguntas a la clase, pero cuando vieron que yo “no era ninguna amenaza”, (les sonreí, les dije “muy bien”, comenté sus preguntas, ordenándolas), se relajaron un poco. Aquí yo pude respirar tranquila también al ver que el principio funcionaba.

A continuación empezamos a trabajar con la película. Tenían que describir la primera escena de la película respondiendo a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, etc. *(Alou cruza de África a Almería. Se ve como está en la bodega de un barco y lo llaman para montarse en una zodiac con otros tanto inmigrantes y continuar el viaje.*

*Finalmente llega a la playa y después se ve como seca su ropa en el interior de un invernadero*). Lo hicieron bastante bien, me preguntaron en español por el vocabulario que les faltaba y contestaron a las preguntas diferentes alumnos. Se les veía interesados y expectantes. Sólo hubo un poco de confusión al preguntarles yo qué había pasado con el hombre que había caído al agua. En primer lugar no lo habían visto, la verdad es que la escena era demasiado oscura. Y después les faltaba el vocabulario para explicarlo. Sí tenía que haberles dado una ayuda antes de formular la pregunta. Lo mismo pasó con la pregunta de quiénes eran los que se quedaron en el barco. Bueno, a pesar de estos momentos de confusión, por suerte, no decayeron los ánimos.

Después de trabajar con la primera escena y ver cómo había sido el viaje de Alou, los alumnos tenían que ponerse en su lugar y pensar por qué había hecho el viaje, qué cosas esperaba de su vida en España y qué problemas pensaba que le podían surgir. Acojieron bien la actividad, para trabajar en parejas, pero cuando nombré la palabra “Subjuntivo” cundió el pánico. Por otra parte, no me extraña, ya que estábamos realizando una actividad diferente a las gramaticales y de pronto les recordé el Subjuntivo...pobrecitos...Pero bueno, entre todos aclaramos con cuál de las expresiones y en qué caso necesitaban estas formas y empezaron a trabajar sin problemas. En realidad los noté un poco inseguros, los grupos me iban llamando y preguntando si las formas del subjuntivo estaban bien...no sé si con esto los distraje un poco de la tarea...pero era una buena ocasión para que unieran la gramática con la comunicación y por otra parte, si no lo hubiéramos aclarado antes, les habrían surgido las dudas en el transcurso de la actividad y ya habría sido más difícil disiparlas...o al menos eso creo.

Observando los resultados veo que finalmente esta actividad funcionó bien, porque observé empatía, ya que pudieron imaginarse qué sueños y expectativas tenía Alou antes de venir a España. Lo único fue que con lo del Subjuntivo necesitaron más tiempo para realizarla y así la tarea de comparar la carta de Alou con los sueños y expectativas que habíamos escrito en clase la he tenido que mandar para casa. Bueno, espero que la hagan.

¡Qué contenta he salido de esta primera clase! Por lo que he podido observar vamos por buen camino para interesar a los alumnos por el tema de “La inmigración en España”. ¡Quién lo habría dicho al leer los cuestionarios! Además han hablado mucho español, espero que los demás días sigamos tan bien como hoy... ¡o mejor!



**08/05/2007**

Ayer la clase estuvo bien, aunque quién los habría dicho al principio...Empezamos "cojos", porque yo esperaba, que como habían estado motivados el viernes, habrían hecho los deberes, y resulta que cuando empiezo a preguntar nadie decía nada...entonces fui pasando por las mesas y vi que no lo tenían hecho...vaya, qué desilusión...bueno, he intentado salir airosa ayudándoles un poco con preguntas y ellos iban leyendo mientras la carta...como dicen aquí "naja", ah salido un poco "churro". El ambiente estaba tenso y los alumnos muy pasivos, no ha habido apenas participación.

A pesar de esta introducción accidentada la siguiente fase ha funcionado bastante

bien, aunque yo estaba ya un poco tensa por lo de los deberes... pero poco a poco se me fue pasando...Los alumnos tenían que ir tomando nota de los principales aspectos de la vida de Alou en las escenas que íbamos viendo. Después de cada escena yo paraba el DVD y preguntaba qué había sido lo más importante y los alumnos me lo iban diciendo. Ha funcionado bien gracias a las ayudas que les he dado de vocabulario... ¡menos mal que aprendí de la primera clase a darles más ayuda! De todas formas, les puse en la ficha de trabajo las palabras sólo en español y al principio paraba la escena y señalaba la imagen (por ej. para explicar lo que es un "invernadero" o un "calabacín").

Bueno, el caso es que esta fase de la clase funcionó muy bien, yo creo que se motivaron con las imágenes y con la tarea, porque estaba a su alcance, y porque la película transmitía muy bien la situación sin necesidad de entender el idioma, ya que Alou no sabía español. Para que participaran todos, empecé a preguntarles a alumnos que aún no habían intervenido, pensé que quizás por timidez. Noté entonces que algunos alumnos se sorprendían de que les preguntara y no querían decir nada, por ejemplo Imke o Ann-Katrin. Me hizo sentir un poco incómoda y a ellos también. Bueno, esto ya se ha aclarado, porque después de la clase he hablado con la profesora titular-observadora y me ha explicado que era porque ella sólo les pregunta a los que levantan la mano...Me sorprendió bastante porque entonces, si sólo intervienen unos cuantos y no les puedo preguntar a los demás, el resto de la clase permanece en actitud pasiva durante toda la actividad, o al menos durante la puesta en común. Me parece más acertado que tengan que intervenir todos, animándolos a que lo hagan y si no saben la respuesta o no quieren contestar, pasando a otro alumno o pidiendo a alguien que lo ayude, con el vocabulario, por ejemplo. Bueno, así he perdido algún tiempo, porque claro, tenía que esperar a que construyeran la frase o a que pensaran, etc., pero no creo que este tiempo sea perdido... Total, que esta parte ha ido muy

bien. Mis temores de que fuera un poco aburrido ver tantas escenas y comentarlas después eran infundados...

Después de esta fase les anuncié que ahora que ya conocíamos un poco cómo era la vida de Alou en España, teníamos la oportunidad de hacerle una entrevista, que podían preparar en parejas. Durante la fase de preparación observé que los alumnos estaban **motivados** y que me hacían bastantes preguntas sobre vocabulario, sobre todo, para poder formular las preguntas que querían a Alou. Pero, cuando dije que necesitaba a un voluntario/-a para hacer de Alou se hizo el silencio. Pregunté a dos o tres alumnos y nada, nadie quería...En ese momento me puse muy nerviosa porque pensé que se iba a arruinar la actividad y le volví a preguntar a Nidi (la primera a quien le había preguntado) y le dije por favor dos o tres veces hasta que aceptó. Uf, ¡menos mal que aceptó! Nidi se sentó delante de la clase y le di la bienvenida como Alou para que se metiera en su papel. Lo otros alumnos, además de hacer preguntas, tenían que prestar atención y ver si se ponía bien en el lugar de Alou. En esta tarea observé un alto grado de **empatía** en Nidi y también en algunos alumnos que hicieron preguntas muy adecuadas a la situación, como por ejemplo Sinem (“¿Qué vas a hacer con el dinero?”), Johanna (“¿Es difícil aprender español?”), etc. Sin embargo observé también que algunos alumnos hacían preguntas sobre aspectos que ya habíamos visto en la película, como por ejemplo Anna (“¿Dónde vives?”), Ann-Katrin (“¿En qué trabajas?”), etc. En este punto me pregunto, ¿a qué se debe? Quizás no di bien las instrucciones. Sólo dije que teníamos la oportunidad de hacerle una entrevista a Alou y que formularan preguntas sobre todos los aspectos de su vida. Para mí (y para la mayoría de los alumnos) estaba claro que las preguntas debían tratar aspectos de su vida también relacionados con el trabajo, la gente, el idioma, etc., pero desconocidos hasta ahora. Aparte de las instrucciones otra razón podría ser que en la clase de idiomas usemos demasiado las preguntas pedagógicas, es decir, aquellas que no van orientadas a obtener información, sino que se dirigen a practicar la lengua en primera instancia. Esto se une a no estar acostumbrados a realizar actividades creativas. También puede deberse a que la mayor parte del tiempo se trabaje en clase de ELE en Secundaria con textos y preguntas sobre éstos, lo cual deja poco lugar a la imaginación. Sí, esta puede ser otra razón.

Empezaron tímidamente, pero la **participación** fue mejorando, iban surgiendo más y más preguntas y al final pude observar como el grado de **empatía** había aumentado en algunos estudiantes, pero **la mayoría no se motivó con esta tarea, no consiguió activarlos**. Por esta razón no hicimos la última actividad, que se trataba de la reflexión sobre la situación en Alemania. Preferí dejarla para el próximo día. No quería agobiarlos con las prisas, sino dejarlos disfrutar de la actividad.

Finalmente llegaron a la conclusión de que se había puesto bien en el lugar de Alou, pero sólo un par de alumnos pudieron dar ejemplos. Creo que los demás estaban más preocupados por hacer sus propias preguntas y escuchar las respuestas y no por escuchar lo que decían todos los demás. Como conclusión dijeron que la vida de un inmigrante ilegal es muy difícil y que tienen muchos problemas. Les pedí un par de ejemplos y pudieron nombrarlos. Con esto me he quedado muy satisfecha con la clase, aunque no hayamos podido ver todo lo que tenía previsto. Creo que hoy se han ido motivados a casa, con lo que espero que hagan los deberes esta vez, pues el viernes quiero empezar con una actividad relacionada con esta tarea para casa, así que como no la hagan...los mato. Bueno, no, pero a ver qué hacemos. Los deberes son ponerse en el lugar de la madre de Alou y leer su segunda carta. Después tienen que inventar el diálogo entre la madre de Alou y su vecina, en el que le cuenta cómo le va a Alou en España. Creo que estos deberes son más motivadores, pues no se trata de comparar con algo que hemos tratado en clase (como la última vez) o de reproducir el contenido de la carta, sino que tienen que realizar una tarea creativa. Esta vez he escrito los deberes en la pizarra, porque la última vez no lo hice y supongo que alguno llegó a casa y no sabía lo que tenía que hacer con la carta (no quise poner la carta en una ficha de trabajo, sino que la escribí a mano y la fotocopí tal cual, para darle más autenticidad). A ver qué pasa... ¡ahora ya no tienen excusa!

**11/05/2007**

Hoy ha sido ya el tercer día. Uy, ¡qué nerviosa estaba! Y es que vaya día, antes de la clase he tenido la entrevista de trabajo en el otro instituto y después de la clase había quedado con mis antiguos alumnos para cocinar...creo que todo eso hizo que estuviera un poco desconcentrada en la clase...pero a pesar de eso ¡ha salido muy bien! Creo que hasta ahora es la clase en que han estado más motivados.

Al final estuvo bien que trabajaran con la segunda carta de Alou en casa, pues si no, la habríamos comentado al final de la clase anterior con prisas y eso no habría hecho conscientes a los alumnos de su contenido. Sin embargo así tuvieron tiempo en casa de mirarla tranquilamente. Además creo que la tarea los motivó, porque **casi todos** habían hecho los deberes y querían leer su diálogo entre la madre de Alou y su vecina. Al principio escribí en la pizarra ILUSIÓN y al lado REALIDAD. Entonces le pedí a una de las alumnas que leyera el diálogo y los demás debían prestar atención y resumirlo después. La participación fue escasa en esta fase, creo que les faltó algún precalentamiento. Pero sin embargo la clase se animó enseguida cuando una alumna dijo que lo que habíamos puesto en la pizarra no era la realidad que vivía Alou en España. Entonces les pedí que me dijeran cuál era la realidad y fui apuntando los

diferentes aspectos debajo de la palabra REALIDAD. Aquí ya **participaron** más alumnos. **Sabine se animó mucho, aunque el resto de los días sólo había estado charlando con Maik toda la hora,** aunque le llamé la atención varias veces. Quizás hoy ha participado más porque estaba sentada sola en primera fila.

Después de esto los alumnos tenían que reflexionar sobre la situación real de Alou en España y pensar en una situación similar en Alemania. En este momento observé que la **motivación** subió rápidamente. Los alumnos empezaron a hablar entre ellos sobre diferentes casos (bueno, en alemán) y a preguntar cómo podían escribir las historias. Como los vi tan **entusiasmados** los dejé trabajar un rato más. Al presentar las historias de inmigrantes en Alemania observé un alto grado de **empatía** y que todos escuchaban muy atentos a las historias de los demás, cosa que no pasó, por ejemplo, en la entrevista a Alou. Casi todos querían **participar**, incluso muchos alumnos que no habían participado hasta ahora voluntariamente, querían hacerlo ahora.

Continuamos con las escenas de la película. Tenían que resumirlas y después buscar una palabra que resumiera toda la escena. Al ser dos escenas bastante duras sobre racismo y xenofobia, los alumnos se quedaron impresionados, observé gran **empatía** en ellos y la **participación** siguió tan animada como en la actividad anterior.

Después de la escena de la pera (*Alou coge una pera, el jefe lo llama “negro” y le prohíbe comerse las peras. Alou y el jefe se pelean. Otro trabajador los separa y Alou huye*) los alumnos tenían que hacer un diálogo entre Alou, el jefe y el otro trabajador en que discutían sobre esta situación y cada uno aportaba sus argumentos, tomando cada alumno uno de los roles. En esta actividad, tanto en la preparación como en la “puesta en escena”, he podido observar un grado alto de **motivación**, ya que los alumnos estaban **entusiasmados** preparándola, y de **empatía**, pues los alumnos se metieron muy bien en la piel de la persona que les había tocado y aportaban argumentos plausibles, y ¡todos querían participar!

Por otro lado, surgió un **problema** en dos grupos, que en lugar de argumentar sobre por qué habían actuado así en la escena, hicieron un diálogo en la escena misma, es decir, reprodujeron la escena con un diálogo similar. Esto puede deberse nuevamente a dos factores: di las instrucciones de manera oral y después distribuí los sobres con los roles y las instrucciones escritas, pero vi que la mayoría de los grupos no las leyeron, quizás podría haber evitado esto repartiendo primero los sobres y haciendo a los alumnos leer las instrucciones; por otro lado puede que nos encontremos frente al mismo problema que en la entrevista a Alou: que los alumnos están más acostumbrados a hacer tareas reproductivas, no así creativas y por ello intentaron reproducir con otras palabras (o en ocasiones las mismas) el texto de la

escena sobre el racismo. Sin embargo, aunque estos grupos no realizaron la tarea como estaba pensada, observé en ellos también gran motivación y empatía.

También observé en esta fase de la clase que los alumnos no están acostumbrados a hacer actividades libres, pues les pedí que se apuntaran sólo notas para representar el diálogo después y todos los grupos escribieron el diálogo en su totalidad, a pesar de que me acerqué y lo fui diciendo grupo por grupo. A pesar de que leyeron los diálogos y no hablaron libremente les dieron gran expresividad y se notaba que se identificaban con el papel.

Lo que no funcionó en esta clase fue la recopilación de argumentos que tenía pensada para cuando representaran los diálogos, no quería participar nadie. Mientras un grupo representaba los demás estaban escuchando, pero se les notaba nerviosos y enseguida todos levantaban la mano para representar el suyo. Puede ser que en parte no comprendieran los diálogos, porque después de mucho preguntar no conseguí más de un par de argumentos que me dio Nidi, la alumna con más nivel de la clase. Por otro lado, creo que la tarea, además de aburrida les pareció absurda, pues están acostumbrados a leer sus textos “para la profesora”, sin tener que realizar después una tarea u otra actividad con ellos. Creo que esta puede ser la razón, por ser la manera “clásica” en que se corrigen los textos en clase, o en que “corregimos”, que yo también lo hago. Aquí me doy cuenta de cuánto material perdemos en las clases, y cuántas oportunidades de escuchar, que serían importantes para aumentar la comprensión oral, así como la interacción entre los alumnos. Bueno, intentaremos mejorarlo en la próxima oportunidad.

Ah, la reflexión sobre con cuál de ellos se identifican y la descripción de un caso similar en Alemania las tuve que mandar de **deberes**, porque estaban tan entusiasmados preparando el diálogo y después representándolo, que me pareció más importante que disfrutaran de esto, aunque sé que en la siguiente clase vamos a tener que andar deprisa y corriendo... a ver cómo lo arreglamos. Pero la verdad es que ahora esto no me importa mucho, me voy súper contenta de la clase, porque he visto que han aprendido algo y además se han divertido y motivado mucho. Es una sensación fantástica, ¡ojalá todos los días de clase fueran como éste!

**22/05/2007**

Hoy han terminado ya las prácticas, ¡qué bien! ¡Ya sólo me queda analizar los datos y terminar de escribir el trabajo! Bueno, sólo, sólo...

Los alumnos son un encanto, me estuvieron preguntando si me voy a quedar con ellos en el instituto o si quiero ser profesora en Alemania. Bueno, aunque la verdad es que la clase no fue muy bien... En ocasiones tuve la sensación de que se

estaban aburriendo, y esto no me había pasado en las otras tres clases. Creo que en parte tiene que ver con la **programación** de la clase. La verdad es que yo ya sabía de antemano que lo que había planeado era demasiado para 90 minutos de clase, debería haber reducido un poco, pero claro, nos quedaba hablar de las consecuencias que tiene encontrarse de manera ilegal en un país, lo que me pareció fundamental para el tema y además teníamos que hacer las actividades que había pensado para concluir la Unidad Didáctica y no quería renunciar a ninguna, porque las reflexiones finales me parecían fundamentales para la comprensión del tema. Realmente tenía material como para 2 horas de 90 minutos, pero ya no podía pedirle a mi jefa de la academia otra semana libre y en el instituto había dicho que iban a ser 4 clases... Total, que por no querer renunciar a nada lo comprimí todo y quizás los agobié.

La verdad es que creo que la pausa de 10 días que hemos tenido desde la última clase ha hecho que **la motivación del último día, que era bastante alta, se esfume, o casi.** ¡Podíamos haber tenido la clase tan bien el martes pasado (15/05)! Pero claro, habiendo una “*amenaza de matanza*” en el instituto (no sé como se diría “*Amoklauf(drohung)*”, es decir, cuando un loco con pistolas llega a un instituto y empieza a matar gente) es comprensible que los alumnos se fueran a casa un poco asustados. Yo misma, que pensaba que seguramente era una broma llegué al instituto bastante intranquila y miraba en cada esquina y sobre todo en el patio a todos lados esperando encontrarme a un loco con pistolas...suena un poco de película, pero después de todo lo que ha pasado en otros institutos como el de Columbine o el de Erfurt, estas cosas hay que tomarlas en serio.

Bueno, pero vamos paso a paso. A ver, cómo empezó la clase...La verdad es que yo estaba bastante nerviosa, porque había planeado muchas cosas para el último día y me tenía que dar tiempo, además de para pasar el cuestionario.

Primero recogí los deberes, pues no nos daba tiempo de comentarlos en clase. Para mi sorpresa, muchos entregaron los deberes y habían escrito bastante. Después al leer los textos he visto que se habían implicado en contar historias personales. Mi compañera me había dicho que normalmente sólo hacían los deberes dos o tres, por lo que esto me pareció un signo positivo de que les interesaba escribir algo sobre el tema, de que se habían motivado.

Antes de comenzar con el tema de la ilegalidad escribí el título de la película en la pizarra y les pedí que me hablaran del tema y de qué aspectos de la vida de Alou conocíamos ya. No fue una actividad súper motivadora, pero pensé que después de 10 días quizás necesitaban una ayuda para volver a “sumergirse” en el tema. Aquí ya noté que la motivación del otro día había bajado. Hubo silencios, aunque la actividad era bastante sencilla... ¿quizás fue demasiado “tonta”?

Después escribí en la pizarra “ilegalidad” y recogí las ideas que iban aportando los alumnos. La verdad es que aquí ya empezaron a entrar en calor.

A continuación vimos la escena y aquí la **participación** fue bastante buena y se les veía **motivados**, para describir qué pasaba en la escena y por qué (*Alou va por la calle con un amigo y empieza a nevar. Como ven la nieve por primera vez empiezan a jugar con ella y a dar saltos en la calle. En ese momento llega la policía y los dos salen corriendo*). Los alumnos captaron muy bien que los dos senegaleses no habían visto nunca la nieve y por eso se pusieron a jugar.

Bien, después de esto tenían que ponerse, por parejas, en el lugar de un inmigrante ilegal y de un inmigrante legal para describir qué derechos tenían/ no tenían. Aquí los alumnos **participaron**, pero menos y **no** se les veía **motivados**. Creo que el problema no fue el tema, porque trabajando con la escena y con lluvia de ideas sí que se mostraron motivados, sino la actividad, creo que fue un poco **aburrida**. Habría sido más dinámica en forma de diálogo, por ejemplo. Bueno, para la próxima vez...

Lo que funcionó bastante bien fue la reflexión sobre Alemania, los alumnos estuvieron muy atentos y trabajaron muy animados en los grupos para después presentar sus resultados (*tenían que explicar el significado de un póster sobre los inmigrantes ilegales en Alemania*). En el transcurso de la Unidad he visto que se interesaban bastante por la inmigración en Alemania, que eran capaces de reflexionar sobre el tema y que incluso alumnos que no habían participado en todo el tiempo se entusiasmaron en esta parte.

La clase se animó en esta parte y después continuó la motivación viendo y describiendo la última escena de la película (*Alou acompaña a su novia a la estación, donde lo sorprende la policía, lo arresta y expulsa a su país*). Como no habíamos visto ninguna escena en que apareciera la novia una alumna (creo que fue Johanna) preguntó quién era y los demás empezaron a hacer conjeturas. Ahí surgió la idea de ver toda la película, que en algunos se convirtió en protesta.

Después de esta actividad asombrosamente íbamos bien de tiempo, creo que a costa de mis nervios, que iba a desgastar el reloj de tanto mirarlo, y a los alumnos no les dejaba ni un minutito más de lo planeado. Yo creo que en el tema de Alemania habrían necesitado al menos 5 min. más para preparar mejor la presentación.

Empezamos a comparar los sueños y expectativas de Alou con respecto a su estancia en España (*escritos por los alumnos en la primera hora de clase*) con la realidad que había vivido (*en la última escena, en que expulsan a Alou, escuchamos su voz en off, leyendo la última de sus cartas en que habla a su amigo Mulai sobre las desilusiones que se ha llevado en España y por qué, pese a ello, quiere intentar volver*

a cruzar el Estrecho). Esto ya no fue tan divertido. Los alumnos estaban bastante apáticos comparando los diferentes aspectos, la empatía no funcionó. Además les pedí que se pusieran en el lugar de Alou y no lo hicieron y teniendo en cuenta que las instrucciones estaban en la pizarra y que ya lo habíamos hecho otras veces a lo largo de esta Unidad, creo que el problema fue que no funcionó la empatía. Quizás hubo en esta clase demasiado tiempo en que yo dominaba el discurso interactuando con toda la clase. A lo mejor se habrían animado más trabajando en parejas, pero como no teníamos tiempo, pensé que así terminaríamos antes, anda que yo, vaya criterio de decisión: “lo que sea, pero rapidito”. Sin embargo, aunque el ambiente estaba bastante aburrido, al terminar la actividad Ecki levantó la mano para decir (en alemán) muy sorprendido, que hasta ahora no había sido consciente de qué pocos sueños y cuántas expectativas negativas se cumplen. Después de esta intervención muchos de los alumnos se quedaron pensativos. Creo que aquí funcionó la empatía, sobre todo con este alumno, y creo que él impulsó a los demás a ponerse nuevamente en el lugar de Alou. ¡Qué bien! ¡Salvó la actividad! (o al menos un poquito...).

Les di aquí los deberes que eran comparar las conclusiones que habíamos sacado nosotros sobre la estancia de Alou en España, sus sueños y expectativas cumplidas, y lo que dice en su última carta. Para esto se les repartió el texto de la última carta.

Rápidamente pasé a la última fase de la clase, que era el **debate**...y aquí llegó la catástrofe... (los alumnos tenían que debatir si era necesario trabajar con esta película en clase o no, par el tema “La inmigración en España”. Para ello se les repartieron diferentes roles: una profesora, un alumno, un español, un inmigrante ilegal, un inmigrante legal). Los estudiantes se pusieron a trabajar en grupos para recopilar argumentos a favor y en contra de ver la película en clase. Aquí estuvieron motivados, aunque no tanto como en otras actividades en grupo. Después comenzó el debate y la verdad es que no funcionó desde el principio. Todos querían participar, pero cada grupo leía los argumentos que tenía en el papel y ya está...yo intentaba todo el tiempo hacer que reaccionaran a las opiniones de los demás, pero cuando alguien levantaba la mano y le daba la palabra se limitaba a leer del papel. Creo que también falló la reflexión sobre la película, pues todos encontraron únicamente argumentos positivos, es decir, que pensaban que había que ver la película en clase. Sin embargo, yo pensé que, por ejemplo, el español diría que no, porque los españoles salen bastante mal parados en la película, como racistas y xenófobos. O el inmigrante legal, que podía pensar que su situación es diferente y que así la gente piensa que todos los inmigrantes llegan de manera ilegal. No sé, el caso es que no tuvieron esta capacidad crítica. Creo que el principal fallo estuvo en que no se



identificaron con los papeles... ¿tendría que haber ayudado más al principio o hacer un par de ejemplo con ellos? Quizás esto habría sido una buena idea. Pude observar que no hubo empatía con los papeles porque al decir que salieran de sus papeles y dieran su propia opinión todos se quedaron en silencio hasta que una alumna dijo que esas eran sus opiniones. Además también se vio en una niña (Janine, Jasmin?), que, en el papel del inmigrante dijo que “no se debería ver la película porque entonces los españoles conocerían los problemas de los inmigrantes y les ayudarían más y eso provocaría que vinieran muchos más inmigrantes aún y es un problema para España” (no es una cita literal). Hombre, no sé, no creo que el inmigrante esté en contra de que conozcan sus problemas y le ayuden...en fin, así fue el dichoso debate.

Bueno, en principio creo que el fracaso de esta actividad reside en primer lugar en que no les ayudé al principio a meterse en el rol. Después creo que el problema fue también que no están acostumbrados a hacer debates en español, o a hacer actividades tan libres, sino a leer algo preparado de antemano (esto ya lo observé cuando hicieron los diálogos sobre el racismo), además creo que no están acostumbrados a escuchar lo que dicen los compañeros, porque no se les ha entrenado en ello (esto también lo observé ya cuando hicieron los diálogos sobre el racismo). Finalmente creo que el fracaso se debe también a que pedía una actitud crítica por parte de los alumnos que era quizás demasiado ambiciosa, pues no habíamos visto toda la película, con lo que no podían juzgar la situación en su totalidad y porque normalmente realizan más actividades reproductivas que creativas (ya lo observé en la entrevista a Alou). Por eso creo que si hubiera escogido otra actividad más adecuada a las capacidades que había venido observando en los alumnos, ésta habría funcionado mejor. Antes había pensado en un diálogo entre Alou, que quiere volver a España y un amigo que intenta convencerlo de que no vuelva. Creo que habría sido más sencillo y productivo, aunque el otro debate era una tarea de reflexión más adecuada al contenido de la Unidad, creo que valoré esto por encima de las características de los alumnos, y por eso fracasé. No podemos olvidar a los alumnos, si no, ¿para qué vamos a clase? Bueno y al final terminamos con el cuestionario, para lo que cogimos media hora de la clase siguiente, lo que alegró a los alumnos, porque tenían matemáticas.

## **ANEXO VIII**

### **Traducción de citas en alemán**

1. *“-Introducir modelos de educación intercultural en todos los niveles, desde la Escuela Primaria hasta la Universidad, sensibilizar a los pedagogos para la formación intercultural; crear la conciencia del pluralismo cultural y de la necesidad de diálogo intercultural en cada sociedad, profundizar en el respeto hacia la diversidad cultural en los medios y en la escuela.*

*- Fomentar la enseñanza en varios idiomas desde las edades más tempranas creando con ello espacio en la clase para información sobre la pluriformidad de lenguas, culturas y religiones.*

*- Ayudar a los jóvenes a conseguir una perspectiva internacional (...)*

*- Educación y formación han de transmitir una sensibilidad hacia la relatividad, la diversidad y la tolerancia.”*

(citado en la página 8)

2. *“El aprendizaje intercultural tiene lugar cuando una persona se esfuerza, en el trato con personas de otras culturas, por comprender su sistema de orientación para percibir, pensar, valorar y actuar, por integrarlo en el sistema de orientación de la propia cultura y por aplicarlo al pensamiento y la actuación en el campo de acción de la cultura ajena. El aprendizaje intercultural supone, junto con la comprensión del sistema de orientación de una cultura ajena, la reflexión sobre el sistema de orientación de la propia cultura.”*

(citado en página 9)

3. *“(...) se tomaban y se toman principalmente textos técnicos/ objetivos suponiendo que así puede alcanzarse un mayor grado de objetividad.*

*(...)*

*Así mismo el conocimiento ofrecido se recibe de manera diferente.*

*(...)*

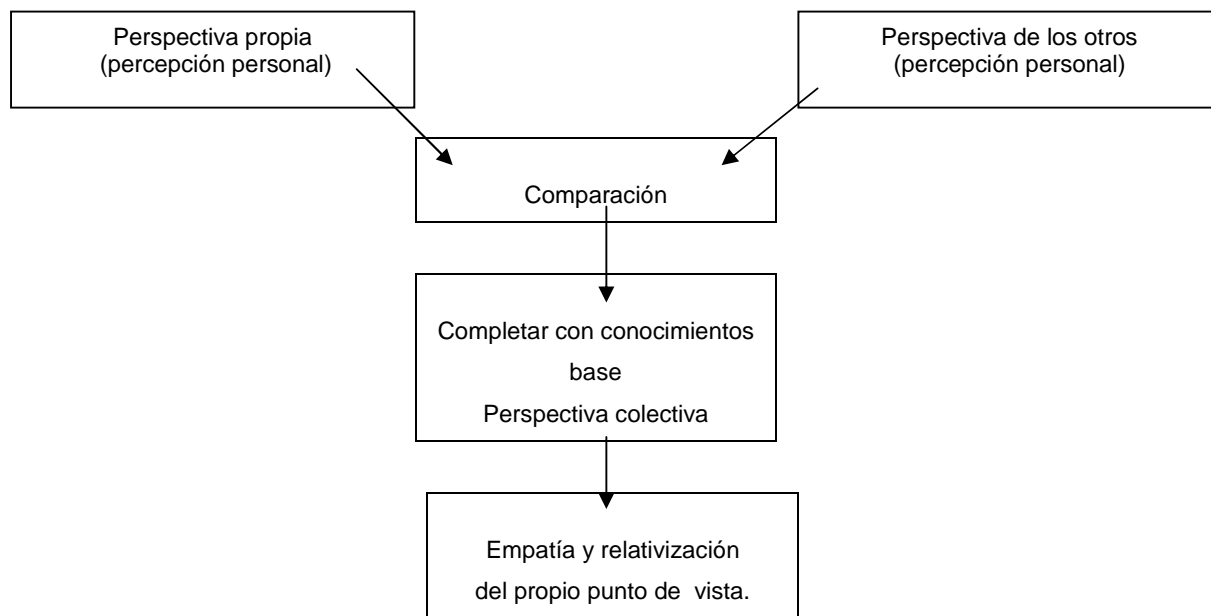
*Otra diferencia importante con respecto a la enseñanza tradicional de la cultura y civilización sería partir en mayor medida, en la selección de materiales, de experiencias individuales y no así de experiencias sociales generales, aunque manteniendo la conciencia de que la experiencia de un individuo sigue siendo parte de un todo más amplio.”*

(citado en página 18)

4. *“Allí donde siento simpatía o sólo interés por el objeto de estudio o por su temática, allí donde me siento implicado y atraído por él, es de esperar que esté más dispuesto a ocuparme de este tema, a reflexionar críticamente sobre el mismo y posiblemente a extraer conclusiones para mi propia postura y cambiarla.”*

(citado en página 18)

5.



(citado en página 18)

6. *“Observando aspectos auténticos de la vida cotidiana de jóvenes nativos deben observar puntos en común y diferencias entre su postura y forma de vida y aquellas que les son desconocidas, cuestionando su propio punto de vista”.*

(citado en página 19)

7. *“Y que el trabajo con imágenes activa el hemisferio derecho del cerebro y de esta manera, como es sabido, aumenta la capacidad de retención, es una ventajosa técnica de aprendizaje nombrada frecuentemente en la didáctica de lenguas extranjeras (...).*

*Estas imágenes ejercitan no sólo el correspondiente campo semántico o los medios lingüísticos exigidos del observador, sino que se trata también del aprendizaje intercultural y de la formación de la empatía” (...)*

(citado en página 20)

8. *“La formación creativa no tiene por qué contener una producción escrita –precisamente una imagen invita a la interpretación escénica, para, mediante la identificación con situaciones y personas extrañas, activar los propios miedos, anhelos y esquemas mentales, y quizás cuestionarlos. Se trata de la fructuosa conexión entre el acceso cognitivo y el afectivo.”*

(citado en página 20)

9. *“No sólo se ha de transmitir conocimiento socioeconómico de base, sino también comprensión e identificación con los problemas de personas de otras culturas. (...) Se trata entonces de encontrar textos que no sólo transmitan información objetiva, sino que reflejen también sentimientos y opiniones de diferentes grupos. Éstos se encuentran especialmente en las cartas de opinión de diferentes diarios españoles”*

(citado en página 21)

10. *“En cuanto al contenido, se trata de migración legal e ilegal en la España actual, procedente de países africanos e hispanoamericanos, así como de las causas y consecuencias de esta migración.*

*La dimensión intercultural surge de la reflexión sobre posturas y modos de comportamiento (comprensión, tolerancia e integración, por un lado, explotación, discriminación y racismo por otro lado), tomando como fondo la situación en Alemania”*

(citado en página 27)