



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2018- 2020

**La formación del pensamiento crítico en niveles iniciales de español como
lengua extranjera
Propuesta didáctica**

Ruth-Sara Sánchez Asún

**Trabajo Final de Máster
Dirigido por el Prof. Óscar Soler**

Septiembre de 2020

Agradecimientos

A mi tutor, el Prof. Óscar Soler, por su paciencia y dedicación para orientarme desde el principio y depositar su confianza en mí.

A Adriana Díaz, directora del Programa de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Queensland de Australia, por haberme enseñado, apoyado y guiado tanto en este trabajo y haber hecho posible la implementación de mi propuesta en su Programa.

A María Antonia Moreno, Begoña Montmany, Irene Yúfera y Antonio Orta, por ser grandes referencias en mi camino de aprendizaje.

A mis compañeras de Máster Marta y Carolina, porque el camino ha sido precioso, pero mucho más con ellas.

A Laura y a Flavia, por todo el apoyo recibido.

A Justo Bolekia, por no dejarme nunca tirar la toalla.

A mis amigos, que me han apoyado desde todos los rincones del mundo, donde fuera que me encontrara.

A mis padres y familia, por apoyarme y haber hecho lo imposible para que yo pudiera hacer realidad este trabajo.

A Kwenda Lima, por enseñarme a ver en este trabajo, como en la vida, el agua y no el vaso.

Resumen

Las sociedades actuales, como conjunto de identidades diversas, exigen un concepto de identidad más amplio, flexible e integrador. Como intermediarios culturales, los alumnos necesitan desarrollar habilidades sociales y colaborativas y ver la diversidad como fuente de riqueza. La visión general reduccionista del mundo hispánico se refleja en los libros de texto sin que el docente sea consciente de que la lengua y la cultura que enseña promueven la visión del grupo dominante de la sociedad. Este trabajo propone, de forma innovadora para el Programa de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Queensland de Australia, la enseñanza de la lengua y la cultura española a través de rutinas de aprendizaje y pensamiento que formen el pensamiento crítico del alumno en una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas y fundamentada en teorías críticas principales como la justicia social y la competencia intercultural. En concreto, esta propuesta cumple el objetivo de trabajar la identidad a través de la visibilización de identidades minoritarias de la realidad hispánica para constatar la necesidad de reformular la definición de pensamiento crítico en el aula de ELE y dotar al profesorado de herramientas que le ayuden a diseñar materiales críticos, guiar al alumno en la formación y autoseguimiento de su pensamiento crítico de forma duradera y entender la justicia social como el hilo conductor de los elementos curriculares. Finalmente, este trabajo propone servir de referencia para el diseño de materiales y currículos del Programa de Español de la Universidad de Queensland.

Palabras clave: pensamiento crítico, identidad, justicia social, competencia intercultural, pedagogía crítica, rutinas de pensamiento, rutina de aprendizaje, enfoque por tareas (ELBT).

Abstract

Current societies, built by diverse identities, request a wider, more flexible and integrating identity concept. As cultural intermediaries, students need to develop social and collaborative skills and view diversity as a source of richness. The general reductionist overview of the Hispanic world is reflected in the textbooks, resulting in teachers being unaware of the fact that the language and culture they teach promote the vision of the dominant group in the society. For the first time in the Spanish and Latin American Studies Program at the University of Queensland, Australia, this work proposes the teaching of Spanish language and culture through learning and thinking routines that implement the critical thinking in a learning sequence based on a task-driven approach and having social justice and intercultural competence as main critical theories. This learning sequence aims to work on the topic of identity through the visibility of minorities in the Hispanic societies in order to confirm the need of reformulating the definition of critical thinking in teaching Spanish as a foreign language and providing teachers with tools that help them design critical materials, guide the students in their long-term learning and self-assessment of their critical thinking and understand social justice as the thread that ties together the curricular elements. Finally, this work aspires to serve as reference materials to design the syllabus and contents of the Spanish Program at the University of Queensland.

Keywords: critical thinking, identity, social justice, intercultural competence, critical pedagogy, thinking routines, learning routine, task-driven approach (TBLT).

“Igual que existe la xenofobia, que es uno de los mayores venenos de la historia humana, existe, por fortuna, la xenofilia, palabra que no sé si está en el diccionario, pero que sería urgente incluir: el gusto por conocer y disfrutar lo que no se nos parece, por no dejar que le crezca a uno ese caparazón de crustáceo mental de quien solo sabe amar lo que considera que es suyo, lo que cree que le corresponde por privilegio de su nacimiento.” Antonio Muñoz

Molina

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	4
2.1. Aprendizaje de una lengua y su cultura de forma crítica	4
2.2. Teorías críticas	7
2.3. Ejes transversales de la propuesta didáctica	11
2.4. Diseño de materiales	17
3. Objetivos	25
3.1. Objetivo principal	25
3.2. Objetivos específicos	26
4. Metodología	28
4.1. Descripción del contexto	28
4.2. Descripción de la propuesta	38
4.3. Descripción del pilotaje	52
5. Estudio de los datos, análisis y presentación de resultados	56
6. Discusión de los resultados	65
7. Conclusiones	72
8. Bibliografía	78
9. Anexos	86
9.1. Propuesta didáctica	86
9.2. Secuenciación de la propuesta didáctica	89
9.3. Herramientas de pilotaje	108
9.4. Recursos y contenidos digitales	113
9.5. Lista de figuras	120
9.6. Fuentes de imágenes	121
9.7. Aprobación ética de investigación	121

1. Introducción

“Las tierras de hoy son inmensas, pero necesitan trabajadores pacíficos que las trabajen con los pensamientos y los sentimientos como herramientas y las acciones como semillas para ser todos uno, un mundo en comunidad”. Kwenda Lima.

La globalización ha permitido que el estudio de la comunicación intercultural también se globalice y sea un asunto gestionado por todas las sociedades en el mundo actual. A la pregunta sobre cómo se entienden las personas que no comparten una misma experiencia cultural, Bennet (1998) nos recuerda que, como mediadores de lengua y cultura que somos los docentes, necesitamos mostrar instrumentos que permitan el entendimiento y construcción de la aldea global en la que vivimos, porque, según Byram (2003, p. 13), en las reducidas dimensiones temporales y espaciales del mundo contemporáneo, las personas necesitan interactuar y entenderse a través del respeto y la competencia intercultural.

Empezar a trabajar en febrero de 2020 como lectora de español (Programa de Cooperación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) en el Programa de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Queensland, Australia, me hace reorientar el Trabajo de Fin de Máster para poder aprovechar el nuevo contexto educativo, en el que tengo la oportunidad de poner en práctica una propuesta didáctica con mis propios estudiantes.

Para el curso 2020, la directora del Programa toma la decisión de eliminar de forma gradual el libro de texto¹, perdiendo así el miedo a salir de la zona de confort, a dejar de confiar en él para, según Lord (2014, como se citó en Rossomondo y Lord, 2017, p. 251), estructurar y direccionar los cursos, dejando, como afirma Mukundan (2009, como se citó en Tomlinson, 2013, p. 7), de imponer control y orden, y tomar conciencia de que, en nuestro contexto, se había estado limitando la actuación y creatividad del profesor².

¹ Andrade, Egasse, Muñoz y Cabrera Puche. (2014). *TU MUNDO. Español sin fronteras*. McGrawHill. Previo a este y desde comienzos del Programa de Español se usó la versión anterior a este, llamada *DOS MUNDOS*, ambos para primer y segundo curso.

² Durante el presente trabajo se utilizan en forma masculina “profesor”, “docente” y “alumno” para designar un papel social que puede ser ejercido por personas de cualquier género.

Con este trabajo³, pretendemos reflexionar y dar respuesta a la pregunta de cómo llevar al aula un modelo de lengua, cultura, contenido y materiales que no ejerzan ni poder ni control ni refuercen ideologías dominantes para poder incluir el máximo número de realidades e identidades posibles sin orientar al alumno hacia nuestra perspectiva o ideología personal.

Para ello, partiremos de teorías críticas como la justicia social, la competencia intercultural, la pedagogía crítica y el aprendizaje transformativo, las cuales permitirán reorientar la enseñanza de la lengua española desde una concienciación crítica y un contenido que dé visibilidad a las realidades minoritarias del mundo hispano.

Con las bases teóricas asentadas, elaboraremos una propuesta didáctica cuyo interés central es la formación del pensamiento crítico en el curso inicial de español a través del tema de la identidad. Dicha propuesta está diseñada de acuerdo con un producto con el que se alcanzan unos objetivos generales y específicos y para el que se diseña un contenido dirigido a un contexto y grupo meta concretos.

Queremos destacar que, cuando ya teníamos la propuesta didáctica diseñada, el 14 de agosto de 2020 accedimos al trabajo *Project Zero* de la Universidad de Harvard y al libro de Ritchhart et al. (2011), en los que se presentan una serie de rutinas de pensamiento para ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje y desarrollo de su pensamiento crítico a través de actividades en el aula. Nos ha resultado muy positivo ver que la línea de trabajo que hemos seguido se ve respaldada por el trabajo de otras universidades e investigaciones. Gracias a esta relación, hemos podido poner nombre a la estructura de nuestra propuesta y aplicar estas investigaciones en el proceso de su evaluación, así como en la discusión de los resultados de su implementación.

La decisión de trabajar la identidad a través del pensamiento crítico en el aula está fundamentada en el hecho de que la identidad es uno de los contenidos principales en la programación de un curso de nivel inicial de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (s.f.), y en el interés personal de formar el pensamiento crítico del alumnado para visibilizar la necesidad de conciencia de identidad global y la urgencia de dejar de mostrar una identidad y cultura única, mejor o válida.

³ Todo el trabajo ha seguido la 7ª edición de APA. Asimismo, se ha realizado una traducción propia de las citas de bibliografía en idioma diferente al español.

Asimismo, desde una perspectiva crítica del contenido, el alumno será capaz no solo de entender, evaluar, comparar, contrastar y validar la información que reciba, sino también de cuestionarse, a través del aprendizaje de una segunda lengua, quién es, quién es el otro, por qué y qué relación existe entre los dos, planteándose una revisión de sus creencias sobre su propia identidad y las relaciones y diferencias con la identidad ajena.

Este trabajo es fruto de dicha reflexión y con él pretendemos colaborar en la importante tarea de asumir por parte del profesorado la necesidad de enseñar desde un enfoque pedagógico crítico, el cual permita crear una concienciación y competencia intercultural también críticas que desarrolle en el alumno la aceptación, el respeto por la diferencia y la visión del mundo como una gran comunidad que necesita del otro para crecer en valor y significado, porque, como afirma Byram (2019), ni la existencia de una competencia lingüística ni la experiencia de ir a otro país garantizan el éxito en una comunicación e interacción intercultural. Otra voluntad que perseguimos es diseñar una propuesta didáctica con nuevo enfoque metodológico y perspectiva crítica que pueda integrarse e, incluso, servir de base y referencia para el diseño de la programación y materiales del curso en el que se implementa y el resto de cursos superiores.

Australia ofrece unas características interesantes para trabajar la competencia intercultural. Según el censo de 2016, el 49% de la población australiana o ha nacido en el extranjero o uno o ambos progenitores han nacido en el extranjero, y en el estado de Queensland, donde se encuentra nuestro centro, el 26.10% de la población tiene padres que han nacido en el extranjero y el 13.5% habla una lengua diferente al inglés como primera lengua. A pesar de ser un país oficialmente multicultural, que cuenta con un currículo australiano nacional que promueve el entendimiento intercultural como habilidad clave del aprendiz, los idiomas y la comunicación plurilingüe siguen sin ser una prioridad.

Este trabajo se ha realizado en un momento histórico único y excepcional que nos confirma que las sociedades evitan gestionar la diferencia y crean conflictos de identidad étnica que ocasionan situaciones de racismo, intolerancia y marginación. En momentos como los actuales, donde la globalización marca el ritmo de las sociedades multiculturales y todos los países están invirtiendo su tiempo y economía en levantar muros, cerrar fronteras, incluso interestatales, separar y demostrar la unicidad de las naciones puede que sea un acto arriesgado y, nos atrevemos a decir, carente de sentido.

“El mundo va a vivir un momento histórico de una metamorfosis cultural sin precedentes” (Vilaseca, 2020, 13m12s), y solo con “una perspectiva más crítica resulta posible fomentar una enseñanza más equitativa y responsable” (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 2). Por esta razón, todos los trabajos orientados a visibilizar las diferentes realidades, buscar similitudes entre culturas y reflexionar sobre la lengua y cultura desde diferentes perspectivas se convierten en puertas indispensables hacia la transformación del ámbito educativo.

2. Marco teórico

“Enseñamos aquello que valoramos”. Gloria Ladson-Billings.

2.1. Aprendizaje de una lengua y su cultura de forma crítica

Aprender una lengua significa “aprender prácticas sociales y valores culturales que aportan una nueva visión del mundo” (Barros García, 2006, p. 14), de ahí que Byram (1997) anime al desarrollo de la conciencia intercultural como componente importante de la competencia comunicativa y Neuner (2003, p. 35) asegure que no hay enseñanza de lenguas extranjeras posible sin contenidos socioculturales.

Para poder comunicarnos con una persona de una lengua y cultura diferentes, primero debemos tomar conciencia de nuestra identidad lingüística y cultural. Por ello, es importante incentivar en el aprendizaje de idiomas el rol de etnógrafo comparativo (Byram, 1989, como se citó en Pulverness y Tomlinson, 2013, párr. 4), porque, como afirma Mariano Sigman (BBVA, 2019), “hablar con los otros es una manera de hablar consigo mismo y, por lo tanto, de descubrir y ordenar aquellas cosas que conocemos” (28m00s).

En su ponencia, José Antonio Fernández Bravo (Mentes Brillantes, 2017) explica que “el mundo está lleno de cosas que vemos, no de cosas que existen” (22m55s). Nuestras creencias, perspectivas y circunstancias modelan nuestra realidad y consiguen que las otras realidades existan en función de la visión que tenemos de nosotros mismos. Dicha visión es expresada a través del lenguaje, el cual, carente de neutralidad, expresa nuestra forma de vernos y de ver el mundo, haciéndonos pensar que es la única representación de la sociedad y de la

realidad a la que pertenecemos, así como también del mundo. Realizamos lo que Planet (2000) llama “economía en la percepción de la realidad” (p. 34), con la que reducimos su complejidad para poder categorizar lo que nos rodea.

Como bien apunta Van Dijk (2002), el discurso desempeña un papel fundamental en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales, como los conocimientos, ideologías, normas y los valores que compartimos como miembros de un grupo, y que a su vez regulan y controlan los actos e interacciones. Es por ello por lo que, como acto de interacción social, el discurso también afecta a las estructuras sociales, como es el caso, por ejemplo, del discurso negativo que se emite desde diferentes ideologías hacia las personas migradas, el cual no solamente expresa, sino que también construye y confirma prejuicios que contribuyen a la reproducción del racismo.

Un término relacionado con el análisis del discurso es la literacidad. El concepto de literacidad hace referencia al “conjunto de competencias y habilidades que capacitan a la persona para recoger y procesar la información en determinado contexto mediante la lectura y convertirla en conocimiento” (Rovira, 2019, párr. 3).

Un rasgo importante de la literacidad, como explica Rovira (2019, párr. 4), es que se analiza desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, ya que reconoce la importancia y el impacto que tiene el contexto social en la comprensión del mensaje y la influencia de todos los participantes (lector, escritor, interlocutores). Cassany (2005), con la información extraída de investigaciones de otros autores sobre programas de literacidad crítica en Australia, elabora un cuadro informativo donde clasifica las cuatro dimensiones de la literacidad:

Las cuatro dimensiones de la literacidad

<p style="text-align: center;">Recursos del código</p> <p>El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (<i>breaker</i>) del código, con la <i>competencia gramatical</i>. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.</p> <p>Preguntas orientativas: ¿Cómo rompo o desmonto el texto?, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.)?, ¿cómo se usa cada recurso?</p>	<p style="text-align: center;">Recursos del significado</p> <p>El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la <i>competencia semántica</i>. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etc.</p> <p>¿Qué significa para mí?, ¿cómo se construye el texto su significado?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?</p>
<p style="text-align: center;">Recursos pragmáticos</p> <p>El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la <i>competencia pragmática</i>. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.</p> <p>¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?</p>	<p style="text-align: center;">Recursos críticos</p> <p>El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la <i>competencia crítica</i>. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.</p> <p>¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etc.?</p>

Figura 1 - Las cuatro dimensiones de la literacidad (Cassany, 2005, p. 40).

El trabajo de la lengua desde esta perspectiva permite animar a los alumnos a involucrarse con los textos escritos y orales a través de la decodificación de qué dicen y empezar a analizar cómo y por qué se usa la lengua en contextos diferentes (Rossomondo y Lord, 2017) y supone un cambio en el tratamiento de la lengua en las aulas de nuestro contexto específico, ya que anteriormente el alumno estaba acostumbrado a analizar qué y cómo lo dicen, pero no por qué y la relación entre las tres. Es el alumno el que analizará de forma más reflexiva el contenido lingüístico y la información que le proporciona el contexto para empezar a formular sus primeras hipótesis de la lengua y su uso, por qué aprende un determinado aspecto, contenido y uso, así como diferentes perspectivas que pueden surgir de dicho análisis crítico.

En cuanto a la cultura, Bennet (1998) divide la cultura en dos tipos, siendo la cultura objetiva la que incluye todo lo que proviene de las instituciones culturales, como, por ejemplo, los sistemas sociales, económicos, políticos y lingüísticos de una sociedad. Esta cultura, como afirma el autor, proporciona conocimiento, pero no necesariamente competencia. La cultura subjetiva, por su parte, consiste en los patrones aprehendidos y compartidos de creencias, comportamientos y valores de un grupo. Ambas culturas son complementarias, pero es en la cultura subjetiva donde, para el mismo autor (1998), se centra la adquisición de la competencia intercultural.

Interesante resulta la clasificación de tres culturas que ofrecen Miquel y Sans (2004) en la que se distingue una cultura “a secas” (párr. 12), todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura y que sería la que recomiendan enseñar en el aula; una “kultura con k” (párr. 14): todo lo compartido por un determinado grupo más pequeño dentro del grupo que representa una cultura; y una “Cultura con mayúsculas” (párr. 14): todo lo relacionado con el arte, literatura e historia que representa una cultura.

La formación cultural, como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua, se hace imprescindible, ya que, según Pulverness y Tomlinson (2013, párr. 16), la propia cultura es la que da la forma de mirar al mundo y la lengua la forma de articular esa percepción. De ahí que Miquel y Sans (2004) afirmen que “jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural” (párr. 20), porque, si la cultura es considerada la expresión de las creencias y valores, y la lengua la materialización de la identidad cultural, la metodología que se use para enseñar una lengua deberá tener en cuenta

las formas en las que la lengua expresa los significados culturales (Pulverness y Tomlinson, 2013, párr. 6).

En una sociedad cada vez más diversificada, donde interactúan identidades culturales diversas y en constante cambio y adaptación al contexto social del momento, los intercambios culturales se presentan necesarios para garantizar una convivencia social y reconocimiento del otro, siendo importante el trabajo que se haga en el aula del componente cultural, porque como indican Miquel y Sans (2004) este debe demostrar “que las pautas de cada cultura no son universales” (párr. 5). y que la idea preconcebida de una identidad cultural puede diferir de la realidad.

De esta manera, nuestro propósito como docentes es crear materiales que integren el aprendizaje de la cultura en el aprendizaje de la lengua (Pulverness y Tomlinson, 2013).

2.2. Teorías críticas

Nuestra propuesta didáctica se ha fundamentado en las siguientes teorías críticas, las cuales nos han permitido diseñar una propuesta didáctica social, crítica e intercultural:

2.2.1. Justicia social

El aprendizaje de una lengua no puede quedar separado de los contextos local, nacional e internacional actuales del momento que le permiten a esa lengua evolucionar y adaptarse a ellos. Es por ello por lo que la situación del mundo en la actualidad nos obliga a tratar en el aula ejes principales de la política internacional como migración, inclusión social, diversidad, multilingüismo o globalización.

La justicia social puede definirse, según palabras de Osborn (2006, como se citó en Randolph y Johnson, 2017, p. 100), como la repartición equitativa del poder social y los beneficios entre los miembros de la sociedad. Esta definición resulta importante en nuestro trabajo, porque entendemos que está relacionada con el estudio de los elementos curriculares y las decisiones que se toman para lograr tales efectos en el ámbito educativo, siendo la justicia

social, como afirma Randolph y Johnson (2017, p. 101), el hilo conductor que puede unir los elementos curriculares.

Si tenemos en cuenta que el lenguaje, la cultura y la sociedad están estrechamente conectados, el aula de lengua proporciona el contexto ideal para adentrarse en espacios transformativos de estudio de la cultura y su sociedad respaldados por un marco de justicia social.

Algunas de las teorías críticas relacionadas con la justicia social en las que hemos basado nuestra propuesta son: competencia intercultural, pedagogía crítica y aprendizaje transformativo. La justicia social tiene cuatro pilares que pueden servir de guía al profesor: identidad, arquitectura social, elecciones de lengua y activismo (Osborn, 2006, como se citó en Randolph y Johnson, 2017).

De esta manera, nuestra propuesta abordará el tema de la identidad desde la perspectiva de la justicia social. Para poder introducir la justicia social en el aula, el alumno necesita desarrollar su competencia comunicativa intercultural, lo que le lleva a aprender de forma transformativa y a transformar la manera en que interactúa con el mundo, desarrollando habilidades como la interacción, la reflexión y la colaboración.

Randolph y Johnson (2017) dan unas pautas para poder abordar la justicia social en el aula de forma efectiva:

- Elaborar y seleccionar *input* real, el cual normalmente no aparece en los libros de texto.
- Diseñar un autoseguimiento que permita al alumno reflexionar y procesar tanto el contenido aprendido como las creencias y valores que posee, poseía y sus transformaciones.
- Contextualizar los temas relacionados con la justicia social con los objetivos de aprendizaje de contenido a través de murales digitales, recursos tecnológicos usados como pizarras de reflexión.

2.2.2. Competencia intercultural

La competencia intercultural se entiende como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las

situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Virtual Cervantes, s.f.). Byram (2019) la describe como la habilidad de usar actitudes relevantes, habilidades, conocimiento y comprensión crítica para responder de forma adecuada a los retos y oportunidades que surgen en una interacción con alguien de un grupo cultural diferente con una identidad destacada.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, “es en el *Marco Común Europeo de Referencia* donde aparece por primera vez el concepto de competencia intercultural como parte integrante del proceso de aprendizaje de segundas lenguas” (Marimón Llorca, 2016, p. 196). Este hace mención a la conciencia intercultural que el alumno debe desarrollar, así como a las diferentes destrezas y habilidades interculturales que este debe adquirir, de las cuales citamos algunas textualmente por ser de suma importancia para nuestro trabajo:

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 superar relaciones estereotipadas. (Consejo de Europa, 2002, 5.1.2.2)

Byram (1997) nombra cinco objetivos o *savoirs* de la competencia intercultural: actitudes, conocimiento, habilidades de interpretación y relación, habilidades de descubrimiento e interacción y conciencia crítica o educación política, en los que destaca la necesidad de desarrollar la conciencia crítica en valores y la importancia de prácticas culturales en la cultura propia y ajena. Es la conciencia crítica la que se conecta con la justicia social, puesto que el alumno, según Randolph y Johnson (2017), usa una lente crítica de forma consciente para analizar y reflexionar tanto sobre las prácticas, productos y perspectivas de su propia cultura como de la cultura del otro, poniendo en relación la comunicación y la cultura y haciendo que la competencia comunicativa intercultural sea la conexión entre la educación en justicia social y el objetivo de obtener una competencia lingüística.

Marimón Llorca (2016) hace una clasificación de los elementos que trabajan la competencia comunicativa intercultural crítica, entre los que queremos destacar la práctica con el significado experiencial e interpersonal, relacionados con el concepto de literacidad anteriormente explicado: la práctica con el significado experiencial permite definir a los actores del discurso (quiénes son) y concretar sus acciones (qué hacen y dónde lo hacen) y la práctica del significado interpersonal está relacionada con la expresión de la actitud del hablante, es

decir, con la manera en que este manifiesta verbalmente su valoración acerca de un determinado asunto.

Entender la reflexión crítica como un elemento para complementar la competencia intercultural supone un punto positivo para nuestra propuesta, ya que, según (Randolph y Johnson, 2017), no podemos enseñar a los alumnos a desarrollar su competencia intercultural sin al mismo tiempo enseñar a tomar conciencia de las desigualdades que existen en una sociedad y de cómo las verbaliza el lenguaje.

A través de viajes, acceso a internet, redes sociales, películas y series, entre otras herramientas, los alumnos tienen la oportunidad de mejorar su competencia intercultural. Si bien esto no implica siempre que se mejore, creemos que son elementos que juegan a favor del alumno a la hora de desarrollar dicha competencia.

2.2.3. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica queda definida como la práctica que lleva a abordar la realidad de forma crítica y creativa para descubrir cómo poder participar en la transformación del mundo (Freire, 1970, como se citó en Randolph y Johnson, 2017). Una pedagogía crítica es aquella práctica que aborda la diferencia, el poder, la estratificación social que existe en la propia aula y en el mundo para preparar al alumno en la reconsideración, reflexión y generación de cambio como respuesta a una desigualdad social (Randolph y Johnson, 2015, como se citaron en Randolph y Johnson, 2017, p. 108). Para Morales-Vidal y Cassany (2020), esta desempeña un papel fundamental para “la emancipación social y la lucha contra la dominación” (p. 2). De esta forma, evitamos mantener o dar más fuerza a las estructuras y jerarquías sociales ya impuestas que impiden ver el resto de realidades.

2.2.4. Aprendizaje transformativo

Teoría desarrollada por Mezirow (1991, como se citó en Randolph y Johnson, 2017), el aprendizaje transformativo permite la reevaluación de las creencias, actitudes y aprendizaje anteriormente adoptados para poder interpretar nuevas experiencias desde una perspectiva

distinta (Randolph y Johnson, 2017). El alumno, antes de identificar y analizar una nueva cultura y lengua, debe primero identificar y analizar por qué sus creencias y su visión del mundo son de una determinada manera y comparar las diferentes individualidades dentro de su propia cultura, porque, como asegura José Antonio Fernández Bravo (Mentes Brillantes, 2017), “primero debe uno conocerse a sí mismo y conocer a los demás para poder dialogar con el universo” (19m35s).

Es gracias a esta observación crítica de las creencias propias que el alumno toma conciencia de cómo estas modelan su forma de ver el mundo, desarrollando un grado de empatía y respeto mayor por las creencias ajenas. Al mismo tiempo que esto ocurre, el alumno va adquiriendo conocimientos de la lengua y cultura meta. De esta manera, el alumno se hace completamente responsable de su proceso y ritmo de aprendizaje y de los resultados que obtiene de sus reflexiones a lo largo del proceso. Es gracias a esta observación crítica de uno mismo que el alumno es capaz de actuar desde una nueva comprensión de la realidad.

2.3. Ejes transversales de la propuesta didáctica

“El aprendizaje verdadero tiene que ver con descubrir la verdad y no con la imposición de una verdad oficial, pues esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente”. Noam Chomsky.

Nuestra propuesta ha sido diseñada sobre dos pilares fundamentales que le han dado sentido:

2.3.1. Pensamiento crítico

Una de las acepciones de pensamiento es “conjunto de ideas propias de una persona, de una colectividad o de una época” (Real Academia Española, s.f., definición 4). En la siguiente imagen de Paul y Elder (2003), podemos ver las diferentes partes en las que se divide el pensamiento:

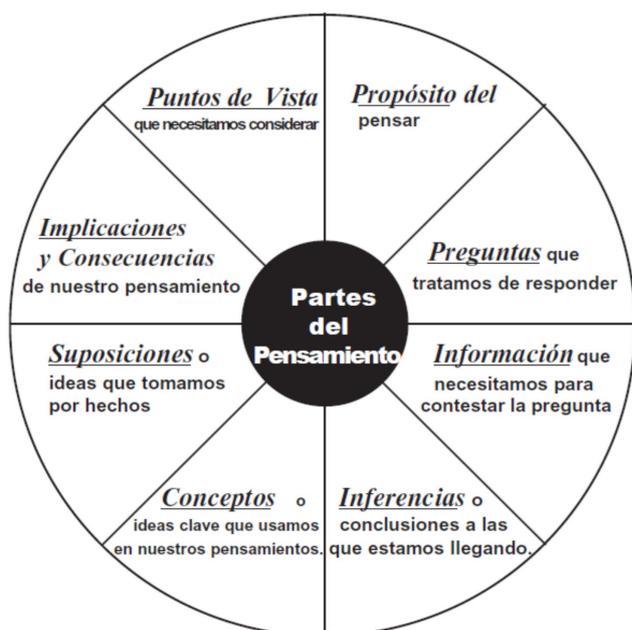


Figura 2 - Partes del pensamiento (Paul y Elder, 2003, p. 5).

El adjetivo “crítico” se define como “perteneciente a la crítica” (Real Academia Española, s.f., definición 1), por lo que el pensamiento crítico sería un conjunto de opiniones o juicios que proceden y responden de un análisis.

El pensamiento crítico va de la mano de la creatividad, la cual, según José Antonio Fernández Bravo (Mentes Brillantes, 2017), significa “jugar con las respuestas antes de escoger una de ellas” (21m35s) y a través de ambos, enseñamos al alumno a adaptarse a diferentes situaciones y a innovar para resolver una cuestión y posicionarse ante ella dentro y fuera del aula. El trabajo de pensamiento, según hooks (2010, p. 9) implica descubrir quién, qué, cuándo, dónde y el cómo de las cosas para luego usar ese conocimiento para determinar qué es lo más importante, siendo esta una de las fases fundamentales en el proceso.

El pensador crítico, según Nitzia Tudela (enClave-ELE, 2020), tiene una serie de características que le hacen particular: “formula problemas y preguntas vitales, evalúa información importante, usa ideas abstractas para interpretar información, llega a conclusiones y soluciones, tiene una mente abierta, busca comunicarse abiertamente y tiene autonomía intelectual” (66m30s). Todas estas características son importantes en el mundo laboral australiano; según el informe FYA (2016), el pensamiento crítico es la segunda habilidad más demandada por las empresas en los jóvenes australianos.

Nuestro mayor objetivo no es solo ayudarlos y guiarlos en el proceso de aprendizaje, sino ser uno más de los eslabones que colabore en el progreso que debemos hacer como sociedad a través del cambio en nuestra forma de pensar. Para enseñar a pensar de forma clara, crítica e intencionada (Hobgood, 2020, 8m18s) y poder desarrollar el espíritu crítico en el aula debemos, según Jesse Richardson (Tedx Talks, 2014, 2m27s), hacer que el alumno participe de su propio proceso de aprendizaje, permitiendo que haga preguntas que activen sus conocimientos, su conciencia para comprender y no solo conocer.

Como docentes, José Antonio Fernández Bravo (Mentes Brillantes, 2017) asegura que debemos diseñar y llevar al aula actividades que hagan al alumno querer “resolverlas, y [activen] preguntas de las que no sepamos las respuestas, [porque] no hay aprendizaje donde no haya desafío que provoque una necesidad a querer conocer” (11m00s).

De acuerdo con Nitzia Tudela (Editorial enClave-ELE, 2020), “un pensamiento crítico esconde una reflexión” (6m43s). Por ello, el pilar desde el que debemos construir una propuesta didáctica con el pensamiento crítico como uno de los ejes transversales es el de la indagación; debemos ofrecer el espacio para que el alumno vea que puede reflexionar e indagar sobre cualquier tema sin riesgo a equivocarse y que se dé cuenta de que la mayoría de las veces no existe ni un único camino para llegar a un destino ni una única respuesta correcta.

Las pautas sugeridas por Randolph y Johnson (2017) abordan el pensamiento crítico con alumnos de niveles iniciales, porque, si bien se puede pensar que los alumnos de nivel inicial no cuentan con competencia lingüística suficiente como para desarrollar reflexiones críticas y poder interactuar en una dimensión crítica, queremos demostrar que hay posibilidades de actuación y que, además, como veremos en la presentación de los resultados de nuestra propuesta, resultan efectivas:

- Seleccionar un tema que esté estrechamente relacionado con el contenido del curso: nuestra decisión por el abordaje de la identidad, como hemos mencionado en la introducción, está fundamentada principalmente en que es uno de los contenidos de la programación de todo curso de nivel inicial.
- Seleccionar de forma minuciosa los recursos que conlleven unas actividades de comprensión muy específicas y adecuadas al nivel.
- Permitir al alumno reflexionar en su propia lengua.
- Trabajar con cognados que le permitan dar respuestas simples pero cargadas de significado.

- Trabajar con presunciones a raíz de solo un elemento, como puede ser un nombre, una imagen, una palabra para que expongan sus creencias y valoraciones que luego quedarán contrastadas con un trabajo posterior.
- Trabajar con actividades colaborativas que fomenten el intercambio de ideas e identificación de opiniones diferentes y formen lo que Martín Peris (2004) denomina aprendizaje en cooperación o “andamiaje colectivo” (párr. 10).
- Trabajar con textos auténticos. En lugar de crear un texto o adaptarlo a nuestros contenidos, se aconseja reformular o modificar la pregunta que queremos que conteste el alumno. Como expone Cunningsworth (1995, como se citó en Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 16), los materiales no deben simplificarse ni blanquearse, sino perseguir la autenticidad para hacer cuestionar, estimular y enriquecer la criticidad y curiosidad del aprendiz.

Queremos destacar de la lista especialmente la tercera pauta, ya que se trata de hacer uso en el aula de la estrategia de translingüismo, la cual consiste en dar la posibilidad al alumno, sobre todo en la “fase ideativa”, como afirma Jaume Batlle (Editorial Difusión, 2019, 64m35s) de usar todos sus repertorios lingüísticos disponibles para hacer que su aprendizaje se expanda y no se limite a una única exposición propia de los enfoques y perspectivas monolingües y no se caiga en “la anatematización de la lengua materna” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009, p. 129), o en nuestro contexto, posible lengua de comunicación para los estudiantes no australianos.

Si bien la mayoría de nuestros alumnos solo habla inglés (australianos, estudiantes internacionales estadounidenses), tenemos estudiantes que hablan dos o más lenguas, procedentes de familias multilingües o estudiantes asiáticos que tienden a sentarse juntos. Con esta herramienta permitimos que el alumno pueda recurrir a otros idiomas para, bien organizar sus pensamientos, la actividad o el contenido de su *output* en el idioma meta, o bien para hacerse entender en algún momento determinado con el resto de los compañeros con los que comparte un determinado repertorio o bagaje lingüístico.

Debemos tener en cuenta, además, que la metodología usada en el departamento hasta el momento está basada en un enfoque con base estructural y nocio-funcional y muchas de las explicaciones se hacen en inglés. El estilo cognitivo usado por lo general en el aprendizaje de lenguas en Australia es un estilo pasivo, de traducción y basado en la forma y diálogos aislados sin contextualizar. Asimismo, el alumno australiano, como ocurre en otros contextos

anglosajones, no está ni acostumbrado a aprender una segunda lengua ni a no entender todo lo que ocurre y se dice en el aula.

La diferencia entre translingüismo y un cambio de códigos lingüísticos es la perspectiva. En ambos se hace uso constantemente de los dos códigos lingüísticos, pero en el translingüismo, de acuerdo con Johnson (2017b-presente, 25m30s), el hablante presenta información en un repertorio lingüístico para solaparse con el repertorio lingüístico que comparte con el oyente. Si bien el pensamiento crítico, como afirma Jesse Richardson (Tedx Talks, 2014, 3m43s), es una forma de hacer nuevas conexiones de pensamientos y perspectivas, el translingüismo permite hacer conexiones entre los diferentes repertorios lingüísticos.

La comunicación monolingüe y monocultural ya no existe en un mundo global. El uso de forma estratégica y puntual de la lengua de origen y/o de comunicación fomenta el pensamiento crítico del grupo, refuerza habilidades y fortalezas que pueden verse marginadas o aisladas con un enfoque de aprendizaje monolingüe y supone una herramienta valiosa que establece los límites desde el nivel del individuo y no desde el nivel del poder social, siendo una estrategia orientada a la justicia social, que da valor y reconocimiento a las prácticas lingüísticas del individuo (Johnson, 2017b-presente, 26m34s) y fomenta el uso de una pedagogía crítica sin que, como confirman Randolph y Johnson (2015, como se citaron en Randolph y Johnson, 2017, p. 112), esto nos haga sacrificar los objetivos de contenido lingüístico.

De igual forma que la justicia social puede ser el hilo conductor de los elementos curriculares, el pensamiento crítico debe ser en nuestra propuesta el hilo conductor de todo su contenido.

2.3.2. Identidad

“¡Compárate; descubre lo que eres!”. Goethe - *Tasso*.

Identidad se refiere al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás” y a “la conciencia que una persona o colectividad tiene

de ser ella misma y distinta a las demás” (Real Academia Española, s.f., definiciones 2 y 3) y puede estar constituida por diferentes opiniones que esta forma acerca de sí misma.

El concepto de *identidad* en el aprendizaje de una lengua, uno de los pilares de la justicia social, incluye el estudio de identidades sociales concretas, algunas de las cuales destacamos por haberlas trabajado en nuestra propuesta: raza (como constructo social), etnicidad y nacionalidades. Si bien se ha trabajado la identidad de género en la propuesta, somos conscientes de que no hemos incluido todos los géneros, pero hemos intentado, en la medida de lo posible, referirnos a “persona” para no especificar el género atribuido socialmente.

Queremos puntualizar que hemos adoptado la definición de raza que expone Campos García (2012, como se citó en Morales-Vidal y Cassany, 2020), en la cual afirma:

Las razas son un constructo social histórico, ontológicamente vacío, resultado del proceso complejo de identificación, distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo con criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales, (...). No existen grupos raciales, *per se*, sino solamente grupos socialmente racializados como resultado de prácticas, doctrinas y voluntaristas producciones de saber. (p. 16)

Además, hemos trabajado, relacionados con la identidad, la cual Morales-Vidal y Cassany (2020) definen como “diversidad étnico-racial” (p. 3), temas como migración, lingüicismo, racismo, xenofobia, estereotipos, marginación y diversidad, todos vistos desde la perspectiva de la cultura y sociedad de origen y meta. Por esta razón, el docente debe estar abierto y recibir de forma positiva la controversia que se pueda llegar a generar al abordar estos determinados temas en el aula.

Nuestra propuesta permite crear el espacio para que, tanto el profesor como el alumno, exploren juntos el concepto de identidad, así como quiénes son con respecto y en relación con el resto de identidades que se presentan en el aula y en el mundo nuevo de la lengua que se aprende.

De esta forma, evitamos el uso de estereotipos que provocan la formación de una perspectiva falsa y generalista de un concepto o grupo étnico, normalmente procedente de la sociedad, instituciones y por consecuencia los libros de texto que llevamos al aula, y que no admiten, según Anya y Randolph (2019), la importancia de reconocer las diferentes identidades

y realidades, y deciden mantener el *statu quo* que representa los intereses, experiencias de un determinado grupo de poder y su visión como grupo dominante.

Como afirma Osuna Nevado y del Olmo (2019):

La diferencia entre una mayoría y una minoría no tiene por qué ser numérica, aunque a veces coincida, sino con la posibilidad de que unas personas puedan ejercer su poder sobre otras: los grupos mayoritarios imponen sus normas y valores al resto de la sociedad, convirtiéndolas en *lo normal* y relegando las normas y valores de otros grupos a un segundo plano, a *lo distinto*, a comportamientos y actitudes que, al salirse de la norma, son condenables, hay que corregir o, en el mejor de los casos, aprender a tolerar. (p. 18)

2.4. Diseño de materiales

Los componentes de la educación, como las prácticas de enseñanza, el diseño de los currículos, la evaluación y los materiales didácticos, siempre son conductores de una ideología (Gurney y Díaz, 2020), por lo que, de forma consciente o inconsciente, los docentes no enseñamos de forma neutra (Conlon Perugini y Johnson, 2017-presente, 13m05s) y todas las decisiones que tomamos antes (diseño de materiales y objetivos), durante (creación de espacio para la reflexión y tipo de reflexión, identificación y atención a las identidades presentes), así como después de la clase (retroalimentación, autoevaluación, trabajo de la reflexión crítica, evaluación) suelen estar filtradas por una visión que representa el grupo dominante de la sociedad.

Como docentes e investigadores en educación terciaria, nos enfrentamos al reto inmediato de responder con ímpetu a las agendas por objetivos neoliberales que dan forma y, a menudo, constriñen nuestras prácticas (Gurney y Díaz, 2020, p. 152). Por ello, cobra aún más importancia la necesidad de tomar conciencia y seleccionar con atención los recursos con los que vamos a enseñar el léxico, la variedad, los textos y las imágenes (entre otros), porque será de ellos de los que el alumno extraerá una determinada intención y mensaje.

Los materiales pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o kinestésicos y se pueden presentar de forma impresa, en directo, con una demostración o a través de Internet (Tomlinson, 2006, como se citó en Mason, 2010, p. 73), y deben cubrir con las expectativas del alumno,

hacer conexiones con sus experiencias, estimular una implicación emocional y promover la visualización para un aprendizaje efectivo (Tomlinson, 2003, como se citó en Mason, 2010, p. 73).

Tomlinson (2013) enumera una serie de principios que deben cumplir los materiales didácticos: exposición significativa de la lengua de uso; implicación afectiva y cognitiva; uso de los recursos mentales que se usan en la comunicación en L1; atención a la forma de uso de la L2; oportunidades de comunicación contextualizada y significativa en L2; fomento de la interacción y atención al significado.

Los contenidos de los materiales deben seguir una serie de indicaciones:

- Textos: Neus Sans (Editorial Difusión, 2020b, 30m25s) asegura que, como disparadores de procesos significativos, los textos deben ser vistos como espacios de observación de la lengua; deben ser auténticos; en palabras de Tomlinson (2012, como se citó en Tomlinson, 2013, p. 6), deben ser hechos para comunicar y no para enseñar; en nuestro caso, deben ser elaborados por los propios miembros de la sociedad hispana, de manera que sean ellos los que muestren su propia visión de su propia identidad, porque, como exponen Moeller y Fatlin Osborn (2014, como se citaron en Randolph y Johnson, 2017, p. 104), la creación de materiales irreales para el alumno prioriza la lengua y no la cultura. Según José Antonio Fernández Bravo (Mentes Brillantes, 2017), “el contenido es un medio para desarrollar el pensamiento, no un fin” (14m58s); un medio para que crezcan como personas que viven en una aldea global e interconectada que está destinada a comunicarse.

- Imágenes: la mayoría de los libros de texto contienen imágenes representativas de personas occidentales de clase media (Conlon Perugini y Johnson, 2017-presente, 15m46s), ya que la selección de estas se toma desde la posición y pertenencia al grupo con perspectiva dominante y privilegiada. La visión dominante se encuentra en cada recoveco de los materiales y es labor del docente identificarla para poder transformarla. Es por ello por lo que las imágenes deben ser inclusivas y reflejar la visión que tienen las personas representadas de ellas mismas.

- Léxico: debe incluir la narrativa de todas las identidades que normalmente se deja fuera por desconocimiento o por seguir la perspectiva dominante. Debemos hacer que nuestros alumnos participen en la forma en que adquieren el vocabulario que llevamos al aula a través de reflexiones sobre este antes de su presentación.

- Preguntas: según Brian Oshiro (Tedx Talks, 2019a, 2m00s), hay tres tipos de preguntas que se pueden hacer a un alumno para saber si ha aprendido un determinado contenido: las preguntas dicotómicas (¿Qué?) con un sí o un no como respuesta, las cuales dan un sentimiento

falso de seguridad al alumno, ya que si las contesta bien recibe un reconocimiento, y por extensión también el profesor, porque cree que ha enseñado correctamente el contenido; preguntas con las que comprobamos si el conocimiento se ha asentado (*¿Cómo?*); y las preguntas de alto nivel con las que damos la oportunidad al alumno de usar su conocimiento y que estimulan el pensamiento crítico (*¿Por qué? ¿Cómo lo sabes?*).

Sin embargo, este último tipo de preguntas tienen un cierto grado de complejidad y no es recomendable hacer únicamente este tipo de preguntas ni empezar una actividad con ellas porque pueden frustrar al alumno, sobre todo en niveles iniciales. Sin embargo, resulta recomendable trabajar con un par de cuestiones de este tipo en cada sesión para acostumbrar al alumno a tomar riesgos y afrontar situaciones en las que no hay respuestas incorrectas, sino diferentes perspectivas.

- **Actividades:** deben trabajar el pensamiento crítico desde un punto específico en la secuenciación. Las actividades previas que activan creencias y conocimientos previos, actividades de reflexión crítica de la propia lengua, actividades de reflexión gramatical, de comprensión de texto y de actuación persiguen el objetivo de hacer reflexionar al alumno de forma crítica sobre el contenido presentado y su perspectiva frente a él.

- **Andamiajes:** el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Virtual Cervantes, s.f.) los define como “los procesos desarrollados durante la interacción en los que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor”. En el trabajo en el aula, los andamiajes ayudan al alumno a la elaboración de su *output*.

En una era digital que cambia las vías de acceso a la información de manera muy rápida, Rossomondo y Lord (2017, p. 251) encuentran que el libro en papel ha perdido su utilidad en el mundo multidimensional de la actualidad tanto logísticamente como pedagógicamente.

El material llevado al aula debe tener, entre otras cosas, una implementación digital (Rossomondo y Lord, 2017, p. 254), y trabajará, no solo para promocionar el desarrollo de la lectura, pensamiento y comunicación crítica, sino también para fomentar el desarrollo de la emergente alfabetización de la colaboración y comunicación en línea y de la navegación multimedia (Ganley y Sawhill, 2007, como se citaron en Rossomondo y Lord, 2017, p. 255).

2.4.1. Rutinas de pensamiento

Ritchhart et al. (2011), a través de investigaciones realizadas para el proyecto *Project Zero*, de la Universidad de Harvard, desarrollan unas rutinas de pensamiento que hacen el pensamiento visible en el aula y apoyan al alumno en el desarrollo de su capacidad de comprensión, haciendo del aula no solo un espacio “social, de comunicación y aprendizaje” (Martín Peris, 2004, párr. 66), sino también un espacio de pensamiento, de resistencia y cuestionamiento crítico (Bori, 2015, como se citó en Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 14). Esto permitirá que el alumno tome conciencia de su rol de aprendiz, pero también de su rol de pensador.

Los motores de pensamiento que se activan con estas rutinas, y que hemos querido promover en nuestra propuesta, son los siguientes: observar de cerca, descubrir qué hay, construir explicaciones, razonar a partir de evidencias, hacer conexiones, considerar diferentes puntos de vista, emocionar, formular conclusiones, querer saber y formular preguntas, desvelar la complejidad y no quedarse en la superficie.

Una rutina consiste en cualquier procedimiento, proceso o patrón de acción que se usa de forma repetitiva para facilitar la consecución de objetivos o tareas específicos. Consiste, normalmente, en tres pasos simples con los que llevar a cabo una actividad en el aula y constituye un marco que ayuda a centrar la atención del alumno en movimientos del pensamiento que pueden ayudar a la comprensión de un determinado aspecto, contenido o tema. Cada paso de dicha rutina contempla una pregunta a la que se espera que el alumno responda con su actuación (Ritchhart et al., 2011, p. 45).

A continuación, presentamos las rutinas de pensamiento de Ritchhart et al. (2011) que conforman el diseño de la propuesta didáctica:

Ver, pensar, preguntarse (*See, Think, Wonder*): 1. ¿Qué ves? El alumno se acerca a la actividad desde la observación (una imagen en nuestro caso). 2. ¿Qué crees que ocurre? Habla de lo que ha observado y explica qué ve. 3. ¿Qué te preguntas? Hace preguntas en relación con sus observaciones. El objetivo de esta rutina es crear explicaciones basadas en evidencias. Esta rutina se ha visto complementada en algunas actividades con la rutina de Pensar, Trabajar en pareja, Compartir (*Think, Pair, Share*) para desarrollar el pensamiento del grupo, elemento fundamental en nuestra propuesta que se ha visto reforzado por escaso uso de trabajo individual y el trabajo en grupos en la mayor parte de las actividades.

Pensar, inquietarse, explorar (Think, Puzzle, Explore): 1. ¿Qué sabes sobre el tema? 2. ¿Qué preguntas te inquietan sobre el tema? 3. ¿Cómo quieres explorar este tema? Rutina trabajada en la sección *Mi diario de aprendizaje* y en el mural digital *Identidades* por su potencial para que el alumno vea cómo ha mejorado su comprensión sobre el tema y despierte su curiosidad por la autoinvestigación.

Charla en la pizarra (Chalktalk): 1. ¿Qué ideas te vienen a la cabeza cuando piensas en...? 2. ¿Qué conexiones puedes hacer con las respuestas de otros? 3. ¿Qué preguntas te surgen cuando reflexionas sobre las respuestas y comentarios de otros? (Esta última pregunta no se ha trabajado). El objetivo de esta rutina es visibilizar de forma virtual todas las voces del aula e invitar a todos los alumnos al aprendizaje y pensamiento del grupo. Según los autores (2011, p. 79), esta rutina facilita un espacio seguro y relajado para debatir sobre ideas que normalmente son complicadas de debatir en directo. Por ello, se ha considerado clave para el tratamiento y reflexión del tema de la identidad y transferido al mural digital de la propuesta para que el alumno reflexione y responda a las diferentes publicaciones y comente las respuestas de otros compañeros.

Juego de la explicación (The explanation game): 1. Nómbralo. 2. Explícalo. 3. Justifica. 4. Ofrece alternativas. Esta rutina, con la que los alumnos trabajan el primer texto de la primera sesión, permite mirar de cerca los detalles de un texto para generar diferentes explicaciones de por qué un determinado aspecto es como es. Es importante hacer trabajar a los alumnos en grupos para que el alumno vea lo que él solo no podría ver.

Titulares (Headlines): con esta rutina, en la que se le pide al alumno que le ponga un título que resuma el aspecto que él cree más relevante, el docente, según los mismos autores (2011, p. 111-112), envía el mensaje al alumno de que identificar la idea más importante es clave para comprender, en nuestro caso, un texto.

Color, símbolo, imagen (Colour, Symbol, Image): esta rutina, de la que solo se ha usado la imagen para representar la esencia de una idea, resulta muy útil para cursos iniciales de español porque evita el uso de la lengua para expresar el pensamiento a través de la creatividad, las conexiones y el pensamiento metafórico.

Antes pensaba, ahora pienso (I used to think, now I think): rutina que se ha desarrollado en la sección *Mi diario de aprendizaje* donde el alumno puede tomar conciencia de su grado de aprendizaje y de cómo este se adquiere no solo a través de información nueva, sino a través de las transformaciones que se producen en su manera de pensar, creencias y valores.

Qué te hace decir eso (WMYST): rutina que se ha aplicado a lo largo de toda la propuesta sin que tenga una actividad concreta, ya que consiste en preguntar al alumno qué le hace pensar así después de que responda.

Frase, idea, palabra (Sentence, Phrase, Word): rutina que ayuda al alumno a centrarse en la idea principal de un texto y como dicen los autores (2011, p. 207), prestar atención al poder del lenguaje. Es muy importante intentar hacer que trabajen por parejas para poder compartir sus reflexiones.

Gracias al uso de estas rutinas en el aula, se crean lo que llaman culturas de pensamiento, las cuales quedan definidas por los autores (2011, p. 219) como lugares donde el pensamiento del grupo, tanto individual como colectivo, se valora, se hace visible y se promueve activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros del grupo.

2.4.2. Rutina de aprendizaje

De acuerdo con la humanología *Inner Kaizen* fundada por Kwenda Lima, las acciones del ser humano se pueden estructurar en una serie de decisiones y métodos simples que cultivan el cuerpo físico, mental y espiritual como cuerpos interdependientes para expresar el potencial puro que el ser humano tiene de una forma auténtica y armoniosa y realizar una transformación que sincronice con la frecuencia de la vida.

Estas decisiones y métodos que el ser humano aplica en su día a día a través del proceso creativo de la meditación, reflexión, pensamiento, movimiento y acción son las siguientes: parar, observar, absorber, digerir y actuar. Los cuatro primeros tienen la función de integrar el impacto de los pensamientos y acciones de uno con el impacto de las acciones de otra persona en el otro, trasladando esta transformación, con el último paso, al impacto que tiene en la comunidad (K. Lima, comunicación personal, 16 de agosto de 2020).

De la misma manera, el docente es consciente de que un aula está regida por otras rutinas que organizan y estructuran el proceso de aprendizaje. De forma multidisciplinar, nuestra propuesta plantea la aplicación de estos pasos de pensamiento y acción en el campo educativo de la enseñanza de lenguas a través de rutinas que estructuran el contenido de una clase en una serie de secciones que se repiten a lo largo de las sesiones y que facilitan la secuenciación del contenido y aprendizaje.

2.4.3. Diseño de materiales en el aprendizaje multimedia

Para realizar material digital, es necesario tener en cuenta las características del aprendizaje multimedia, las cuales son: significatividad, autonomía por parte del alumno, contenido, instrucciones; comprensión, interacción y creación multimodales; trabajo colaborativo que evita la competitividad o que siempre responda el más rápido, registro de la actividad realizada por el alumno, interactividad entre los miembros, sostenibilidad (las propuestas de mejora del material se pueden hacer de forma instantánea en la herramienta digital usada) y construcción del conocimiento con la que todos aprenden de todos (FormacionELEOnline, 2018).

Para poder diseñar materiales que se ajusten a estas características, se han seguido los principios de Mayer (2012), que rigen el aprendizaje multimedia:



Figura 3 - Principios de aprendizaje multimedia. (Ávila, s.f.)

De todos los principios, se destacan los siguientes por estar más visibles en la propuesta:

- Contigüidad: en caso de no poder tener la imagen y el texto cerca, se recomienda primero trabajar con la imagen.

- Multimedia: las imágenes crean un impacto que las hace memorables. Se recomienda usar imágenes en lugar de solo texto.

- Modalidad: se recomienda trabajar con narración + imagen en niveles inferiores. El uso de vídeos crea la sensación de ofrecer más cultura. Según Neus Sans (Editorial Difusión, 2020a), el vídeo “motiva, atrapa, capta la atención del alumno y activa estrategias, [porque] a mayor activación de estrategias, mayor aprendizaje” (5m58s). Los vídeos incluyen comunicación no verbal y provocan más reacción que si solo se trabaja con textos; entre otras ventajas encontramos que su brevedad permite mantener la atención del alumno y, en caso de ser necesario, acepta verse y trabajarse repetidas veces.

- Pre-entrenamiento: se recomienda introducir los conceptos antes de mostrar los contenidos para guiar al alumno y contextualizar la sesión en relación con el contenido y los objetivos.

Por ello, nos hemos centrado en asegurarnos de que el alumno practique y se involucre con el material, ya que el tiempo programado de sesión en línea está enfocado principalmente a la interacción entre alumnos y entre alumnos y profesor, y de que siempre entienda dónde le lleva ese material (Lozano y Ruiz Campillo, 2009).

Según Neus Sans (Editorial Difusión, 2020b), el diseño de un material requiere tener presente que “el aspecto gráfico acompaña a la lengua” (50m27s), por lo que el aprendizaje visual juega un papel muy importante.

La modalidad de enseñanza en línea nos ha llevado a hacer un uso más integrador de las tecnologías en nuestra propuesta y a tomar conciencia de que son una herramienta indispensable en el aula de la que no se puede prescindir en la actualidad. Como indica Gros (2015):

El papel de las tecnologías digitales es fundamental, pero deja de tener sentido preguntarse sobre si estas proporcionan un mayor aprendizaje, ya que resulta imposible prescindir de lo tecnológico. Se trata, eso sí, de dar coherencia a los diseños visibilizando el diseño pedagógico frente a los recursos digitales. (p. 67)

3. Objetivos

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Paulo Freire.

3.1. Objetivo principal

Nuestra propuesta está basada en objetivos culturales de aprendizaje, siendo el objetivo principal de nuestra propuesta didáctica formar el pensamiento crítico en cursos iniciales de español como lengua extranjera a través del trabajo de la identidad fundamentada en la justicia social, concretamente en las aulas del primer curso del Programa de Español y Estudios Latinoamericanos en la Escuela de Lenguas y Culturas de la Universidad de Queensland, Australia.

A través de esta propuesta, el alumno será capaz de ir más allá de lo que piensa y desarrollar su competencia intercultural a través de la curiosidad crítica y reflexiva por descubrir una lengua, una cultura y unas identidades desde la perspectiva crítica de su propia lengua y cultura porque, como afirma Guadalupe Nogués (Tedx Talks, 2019b), “cualquier duda sobre lo que pensamos, se vuelve una duda acerca de quiénes somos” (4m41s).

Mediante esta curiosidad, el alumno podrá desarrollar el espíritu y concienciación críticos que caracterizan al ciudadano plurilingüe y comprender la diversidad de la realidad social de su mundo y del mundo hispano, evitando así la interpretación etnocéntrica de significado y desarrollando, según Randolph y Johnson (2017), empatía y respeto a través de las relaciones por encima de las diferencias.

Pretendemos promocionar la idea de la existencia de una cultura global formada por la integración de diferentes culturas que conviven en un mismo espacio social y se retroalimentan en la creación y la conservación de la identidad cultural, así como en el mantenimiento de las conexiones entre las diferentes lenguas. Buscamos, por tanto, que el alumno observe, entienda, aprecie y respete la diferencia a través de actividades que fomentan la comunicación intercultural y previenen los prejuicios, los estereotipos y las creencias que dificultan el proceso de aproximación a otras culturas.

Asimismo, el contenido de la propuesta, centrado en el tema de la identidad, ha sido diseñado para que el alumno, según Hobgood (2020, 8m13s) tenga conversaciones valientes; donde, en nuestro caso, exprese su identidad y dé visibilidad a las identidades marginadas y minoritarias que forman la sociedad como individuos y no como representantes, a través de la decodificación “de manera reflexiva de la lengua y símbolos propios de un espacio social” (Marimón Llorca, 2016, p. 192). En pocos espacios académicos el docente tiene la oportunidad de conocer al alumno, escuchar su opinión y saber sobre su identidad como en la clase de lenguas. De aquí que el pensamiento crítico cobra especial relevancia en el aula de español.

Nuestra propuesta invita a aprender una lengua al mismo tiempo que se aprende su cultura, a deconstruir las diferentes estructuras de poder a nivel lingüístico y político que marca la sociedad de forma consciente e inconsciente, intentar eliminar el poder que ejercen sobre la institución académica en cuestión (Conlon Perugini y Johnson, 2017-presente, 16m00s) y que el alumno tome conciencia de que se pueden “cambiar los roles, nombrar lo no nombrado o hacer actuar a quien no actúa” Marimón Llorca (2016), acercándose a una lengua “con un papel consciente, [crítico] y activo” (p. 207), porque “la comprensión acrítica no existe” (Herrera, 2007a-presente, 27m45s).

Como bien indica Cassany (2005), el nuevo enfoque deberá “desarrollar la conciencia [social y] crítica del alumno para que valore si está de acuerdo o no con las representaciones y la distribución del poder que reproduce el discurso” (p. 40) y “mostrarle la capacidad representacional de la lengua” (Marimón Llorca, 2016, p. 193), que no es otra cosa que la manera en que los miembros de una sociedad codifican y transmiten el mundo a través del uso del lenguaje. Esta propuesta mostrará al alumno un mundo más grande, más complejo, pero más bonito y completo del que conocen.

3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos vienen determinados por el objetivo principal de este trabajo. Para ello, hemos seleccionado una serie de objetivos que nos van a llevar a cumplirlo:

- Desarrollar en el alumno la competencia intercultural
- Desarrollar el espíritu y la concienciación críticos

- Desarrollar en el alumno la capacidad de observación y reflexión crítica de la lengua propia y la española y la cultura propia e hispana
- Observar la influencia que tiene la visión de la propia identidad lingüística, cultural y social en la percepción e interpretación de una identidad lingüística, cultural y social ajena
- Identificar y expresar los rasgos más característicos de la identidad propia para poder después identificar los rasgos de la ajena
- Identificar y deconstruir la visión dominante que estructura la lengua propia y la española y la cultura propia e hispana
- Identificar las creencias y presunciones existentes y el origen de estas
- Mostrar la diversidad existente de la realidad social, cultural y lingüística hispana
- Identificar la diversidad existente de la realidad social y lingüística de la lengua y cultura propia
- Identificar algunas de las identidades minoritarias y marginadas que no están representadas en la sociedad y por extensión en los libros de texto de ELE
- Observar, apreciar y respetar la diferencia
- Observar y prevenir prejuicios, estereotipos y creencias sobre la lengua propia y la española y la cultura propia e hispana
- Promover la comunicación e interacción intercultural
- Promover el rol activo, consciente y crítico del alumno en el proceso de aprendizaje
- Promover en el alumno la capacidad de valorar si está de acuerdo o no con la visión existente de la identidad, lengua y cultura propias y ajenas
- Mostrar una identidad cultural plural

4. Metodología

“Las sociedades y los individuos no tienen otra alternativa que la proximidad, la interacción y la relación como condiciones de su existencia”. Michael Byram.

4.1. Descripción del contexto

El presente trabajo cobra relevancia cuando se analiza en detalle el contexto que le da forma. El centro donde se implementa la propuesta didáctica es la Universidad de Queensland, ubicada en la ciudad de Brisbane, la capital del estado de Queensland y la tercera ciudad más poblada de Australia con más de 2.5 millones de habitantes.

Australia reconoce oficialmente los diferentes grupos étnicos que lo forman y cuenta con un proyecto político que promueve un modelo de sociedad que reconoce, además de la existencia de culturas diversas, el derecho de los individuos que las integran a reproducirlas y el deber del Estado de implementar los medios necesarios para que esto sea posible.

Se calcula que alrededor del 16% de la población habla otros idiomas, además del inglés. El español (0.5%), con 104 000 hablantes es la séptima lengua de influencia del país. La mayoría de los hispanohablantes de Australia son de origen argentino, uruguayo, chileno, peruano o español. La comunidad hispanohablante de Australia es la número 25 del mundo.

En la lista de los 10 primeros países de la población nacida en el extranjero, encontramos Reino Unido, Nueva Zelanda, China, India, Italia, Vietnam, Filipinas, Sudáfrica, Malasia y Alemania. El programa de migración cualificada de Australia ha sido la puerta de entrada de un número significativo de españoles y latinoamericanos que residen en el país por motivos laborales o de formación lingüística o profesional.

Con más de 50 000 estudiantes, entre los que alrededor de 21 500 han nacido fuera del país, 14 000 hablan una lengua diferente al inglés como primera lengua y 18 000 son estudiantes internacionales procedentes de 135 países, la Universidad de Queensland es un centro de educación superior reglada de no inmersión lingüística conocido por ser uno de los primeros en la lista de instituciones de investigación y enseñanza en Australia, la universidad

número 54 en la lista de las mejores universidades a nivel mundial⁴ y la número dos en Australia. Fundada en 1909⁵, es la universidad más antigua y grande de Queensland.

La Universidad cuenta con seis facultades y ocho institutos. La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se subdivide en cinco escuelas y doce secciones, entre las que encontramos el Instituto de Lenguas Modernas y la Escuela de Lenguas y Culturas. La diferencia entre estas dos secciones radica en que el Instituto de Lenguas Modernas está centrado en la enseñanza de lenguas fuera del programa académico de la Universidad.

Entre los atributos que considera la Universidad que debe tener un graduado, encontramos juicio crítico y comprensión ética y social⁶ y fomenta los principios de aprendizaje de motivación, práctica, retroalimentación y reflexión (Race, 2010). Es este último el que es de especial interés para nuestro trabajo, puesto que, desde la institución académica, queda reflejada la importancia de la creación de un espacio y un tiempo para la reflexión por parte del alumno en su proceso de aprendizaje.

La Escuela de Lenguas y Culturas, en la que se encuentra el Programa de Español y Estudios Latinoamericanos, ofrece español, alemán, japonés, ruso, inglés como lengua internacional, chino, indonesio, coreano, italiano y francés. Encontramos también tres especialidades en Lingüística, Lingüística Aplicada y Traducción e Interpretación, donde el centro también destaca por sus resultados y más altos estándares de calidad en enseñanza e investigación. Es una de las escuelas de enseñanza de lenguas más grandes de Australia con más de 50 profesores permanentes. Entre los objetivos de este centro, encontramos varios que están estrechamente relacionados con los objetivos de nuestro trabajo: promover el entendimiento de idiomas diferentes al inglés, así como de la diversidad cultural, la sensibilidad intercultural y la capacidad de pensamiento crítico.

El español se introdujo por primera vez en la Universidad de Queensland en 1992 con la ayuda del Gobierno de España a través de la Embajada de España en Canberra. En la actualidad, es uno de los programas de estudios de idiomas y culturas más grandes y

⁴ Datos del ranking *QS World University Rankings* (2020).

⁵ Todos los datos han sido extraídos y traducidos de: <https://www.uq.edu.au/>, <https://languages-cultures.uq.edu.au/>, University of Queensland. (10 de mayo de 2020).

⁶ Ver *Pie de página* núm. 6.

consolidados de la Escuela de Idiomas y Culturas de la Universidad de Queensland, el cual en 2017 celebró su 25 aniversario.

Desde la última revisión de los programas de estudios en 2009, la iniciativa más significativa ha sido la existencia de una especialización en Estudios Latinoamericanos, promovida por el Dr. Roberto Esposto, coordinador del Programa de Español de 2018 a 2019. Gracias a este logro, la Escuela de Idiomas y Culturas es la única en Queensland que cuenta con una disciplina de dicha especialización. La decisión de la nueva directora del Programa, la Dra. Adriana Díaz, en relación con el cambio de manual, y las diferentes modalidades de enseñanza ofertadas por la Universidad durante el presente curso académico van a ser elementos clave para el nuevo enfoque pedagógico del Programa.

Los estudios de español ofrecidos se distribuyen en tres cursos académicos de dos semestres cada uno en los que es posible obtener un nivel equiparable al B2 al finalizar los tres cursos de lengua (dos en cada curso académico de un semestre de duración cada uno) y realizar una serie de cursos de especialización Lingüística, Cultural o de Estudios Latinoamericanos ofertados a partir del segundo curso académico, de los cuales varios son impartidos en inglés.

La incertidumbre es una de las emociones que provoca más miedo al ser humano y es la emoción con la que más ha luchado nuestro contexto y grupo meta desde el comienzo de curso. El contexto internacional⁷ del momento provoca para el segundo semestre la reducción de cursos, de profesorado y la baja en el número de registro de estudiantes.

Esto ha hecho que nuestra propuesta también se haya visto afectada. Presentamos a continuación los factores más relevantes del contexto que han afectado a nuestra propuesta:

- Cambio de modalidad de enseñanza: desde la tercera semana de curso 2020, los cursos pasan a impartirse en línea. Debido a todo lo que conlleva dicho cambio, nos resulta imposible poder llevar a cabo la implementación de la propuesta durante el primer semestre. La Universidad no informa hasta la última semana antes del comienzo del segundo semestre, momento en el que tiene lugar la implementación, sobre qué modalidad va a ofertar. Las modalidades flexible (un día en el campus y un día a distancia) y externa (todas las sesiones a

⁷ Nos referimos a la pandemia covid-19, la cual preferimos mencionar de ahora en adelante *contexto internacional*.

distancia) finalmente ofertadas suponen un estrés añadido para el profesorado y el alumnado, lo cual repercute en la implementación.

- Retraso en la aceptación de la solicitud para llevar a cabo la propuesta: la Universidad prioriza la organización del primer y segundo semestre a posibles proyectos de investigación y exige un protocolo de observación con medidas de protección de datos y privacidad del alumno más específico que retrasa la aprobación de la implementación hasta el segundo semestre.

- Reducción de semanas de impartición en el segundo semestre: esto nos obliga a implementar nuestra propuesta de forma paralela a las clases oficiales.

- Uso de la propuesta: al realizarse la implementación en el segundo semestre, presentamos la propuesta a los alumnos como una consolidación paralela a las clases del segundo semestre.

- Contexto social del momento: a pesar de haberse fundado en 2013, el movimiento *BlackLivesMatter* cobra especial relevancia después del 20 de mayo de 2020 tras la muerte de George Floyd a manos de un policía en EE. UU. El movimiento y las manifestaciones que recorren el mundo, sirven en Australia para reivindicar los derechos de los pueblos aborígenes del país. Este contexto social internacional hace que, en el momento de poner en práctica nuestra propuesta, nuestro grupo meta esté más sensibilizado con el tema del racismo y la invisibilidad de las minorías en la sociedad.

4.1.1. Descripción del grupo meta

“El estudiante es un individuo único y debe seguir siéndolo con la lengua que aprende”.

Lourdes Miquel y Neus Sans.

Una atención crítica en el aula requiere una atención a la diversidad de esta. La diversidad podría definirse, en palabras de Anya y Randolph (2019, p. 23), como la presencia de individuos con contextos, experiencias e identidades diferentes. Toda clase contiene un cierto grado de diversidad, por lo que, en el aula, encontraremos ejemplos de diferentes identidades étnicas, de género, lingüísticas, nacionales, sexuales y de clase social, todas representativas de un ejemplo de sociedad actual que necesita ser reconocida y valorada. Según afirma Sans y Garmendia (2015), el material didáctico diseñado debe atender a las necesidades

y características particulares de los alumnos a los que se dirige y su contexto educativo, lo que implica tener en cuenta sus expectativas y creencias de aprendizaje, su bagaje cultural y las circunstancias que influyen en su proceso.

La realidad de nuestros alumnos tiene un impacto social que puede jugar en beneficio de nuestras clases y debemos saber identificarla. El contexto multilingüe europeo presentado por Byram (1997) a lo largo de sus investigaciones nos sirve de base para nuestro trabajo por ser la modificación de la conciencia monolingüe uno de los objetivos en sus estudios y la competencia intercultural uno de los principales pilares para la justicia social. Sin embargo, hemos añadido ramas de investigación que van dirigidas al estudio de contextos monolingües, ya que, a pesar de ser un país con una historia multicultural y constituido por diferentes identidades étnicas, Australia conforma, de base, una sociedad de conciencia monolingüe y monocultural, alejada de la realidad plurilingüe europea.

El reconocimiento del pluralismo cultural en las sociedades europeas es muy reciente. Debido a la migración, Europa ha experimentado un período crítico en el que los descendientes de personas migradas han desafiado la definición de quiénes son y quiénes van a ser los ciudadanos europeos (Del Olmo, 2000). El momento de elaboración de este trabajo, en el que todas las fronteras permanecen cerradas, sitúa esta visión europea de nación e identidad en entredicho y en una situación interesante para la reflexión en nuestra propuesta.

Según el censo de 2016, español ocupa el puesto número nueve entre los diez idiomas hablados en casa aparte del inglés en Australia. Además de italiano y griego, español es el único otro idioma europeo más hablado en Australia (Travis, 2013, p. 53).

De nuestro grupo meta, el alumnado australiano apenas ha tenido contacto con una segunda lengua (solo una minoría ha estudiado una segunda lengua antes de empezar la Universidad) y todo contacto con un idioma o cultura extranjeros se considera esporádico, como confirman los estudiantes en una de las actividades de la propuesta, identificando como *persona migrada* a todo el que no habla inglés como primera lengua (A. Díaz, comunicación personal, 9 de agosto de 2020). Excepto casos minoritarios, solo el conjunto de estudiantes internacionales ha tenido contacto con una segunda o tercera lengua.

En el siguiente diagrama presentamos el número total de alumnos registrados en el curso, alumnos matriculados en su primer curso de estudios, alumnos internacionales, alumnos con una primera lengua diferente al inglés y alumnos que repiten curso:



Figura 4 - Características de los alumnos registrados en el curso.

De 170 alumnos matriculados en el primer semestre de 2020, las cifras bajaron a 132 una vez pasado el plazo para darse de baja, que coincidió con el cambio de enseñanza presencial a enseñanza en línea; también se recibieron solicitudes de baja por motivos personales. Según cifras generales de la escuela en el momento de realización de este trabajo, el español es el tercer idioma con más alumnos inscritos después de coreano y japonés y el primero de las lenguas europeas ofertadas.

Durante el curso 2020 soy tutora de dos de los cinco grupos en el primer semestre y de dos de los tres en el segundo. El grupo meta que participa en la propuesta didáctica está formado por 23 estudiantes (el 26.1% son estudiantes internacionales, de China, Bangladesh, Filipinas y Singapur) de los 132 estudiantes matriculados en la asignatura de Introducción a Español A (*SPAN1010 Introductory Spanish A*) que se imparte durante el primer semestre de cada año académico y con la cual el alumno obtiene el nivel A1 del MCER. La propuesta está diseñada para ser impartida dentro de esta asignatura con estudiantes que, en principio, la cursan sin conocimientos previos de español.

Por razones ya explicadas anteriormente, la propuesta se implementa en el segundo semestre de forma paralela a la asignatura SPAN1020 Introducción al Español B (*SPAN1020 Introductory Spanish B*), la cual es la continuación de *SPAN1010* y con la que obtienen el nivel de A2 del MCER. Por estas razones, los alumnos tienen un nivel A1 en el momento de realizar la implementación de la propuesta.

Durante la implementación no contamos con una participación activa de los estudiantes, e incluso, los que participan, no siempre pueden asistir a todas las sesiones. La asistencia a las clases es completamente voluntaria, no repercute en las calificaciones de la asignatura y se realiza en horas extraescolares, factores que también influyen en el número de participantes, además de todos los anteriormente comentados.

Para el diseño de la propuesta se tienen en cuenta las características de todo el conjunto de estudiantes registrados en el curso, pero para la descripción del grupo meta también se añaden las respuestas de los cuestionarios realizados.

Los 23 participantes conforman un grupo heterogéneo (el 26% de alumnado no tiene la nacionalidad australiana y un 30% no tiene el inglés como primer idioma) con las siguientes nacionalidades: Australia (60.9%), Reino Unido (26.1%), China (13%), otras (Bangladesh, Canadá, Filipinas, Nueva Zelanda, Singapur).

En el siguiente diagrama, podemos encontrar el número de estudiantes registrados en el curso en relación con su primera lengua:

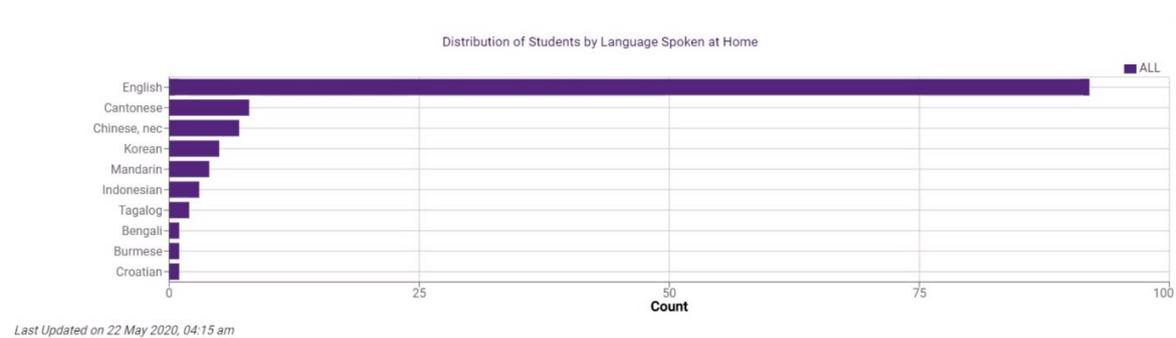


Figura 5 - Distribución de estudiantes según la lengua hablada en casa.

Del cuestionario destacamos también los siguientes datos por ser relevantes para las primeras y segundas lenguas de los alumnos:

- Nacionalidad de la madre (país): Australia (39.1%), China (13%); otras (47.8%): Bangladesh, Canadá, Filipinas, Nueva Zelanda, Singapur, Reino Unido, Fiyi-India, Alemania, Sudáfrica, Italia.
- Nacionalidad del padre (país): Australia (39.1%), China (13%), Estados Unidos (4.4%), otras (43.5%): Irlanda, Reino Unido, Bangladesh, Zimbabue, Sudáfrica, Singapur, Filipinas.
- Primer idioma de la madre: inglés (47.8%), chino (17.4%), otros (34.8%): alemán, bengalí, cebuano, afrikáans, tagalo, italiano, fiyiano-hindú.
- Primer idioma del padre: inglés (56.5%), chino (17.4%); otros (26.1%): bengalí, afrikáans, tagalo, zulú, panyabí.

De toda la diversidad de lenguas en sus contextos individuales, vemos que las opciones de primer idioma se reducen:

- Primer idioma de los participantes: inglés (82.6%), chino (13%), bengalí (4.4%).
- El idioma hablado en casa es: inglés (78.3%), chino (13%), otros (8.7%): chino e inglés y afrikáans e inglés.

En cuanto al contacto con el español antes de su primer curso de español en la Universidad, encontramos en los cuestionarios que el 73.9% no ha tenido contacto previo. El 26.1% afirma que sí, entre los que encontramos a personas de Filipinas que se han criado con un contacto más directo con el español, hasta alumnos que han estado desde una semana a dos, tres meses de vacaciones y estudiantes que han estado desde seis meses a un año y medio en un país hispano por motivos laborales. Entre otras formas que han usado para entrar en contacto con el español destacamos que el 34.8% afirma haber tenido contacto con personas de habla hispana en su ciudad o en su comunidad (17.4%) y el 47.8% lo ha hecho a través de Internet y redes sociales.

Aun siendo un dato recogido en el cuestionario rellenado por los participantes, este confirma que, si bien es un grupo que, por norma general no tiene contacto con el español, puede ser un grupo meta con claras motivaciones por aprender la lengua para viajar o continuar sus estudios en un país hispano y con necesidades claras, conscientes o inconscientes, de tener una visión realista de la realidad hispana.

4.1.2. Necesidades del grupo meta

De acuerdo con datos extraídos en la entrevista con la directora del Programa de Español, existe en Australia una tradición histórica por la que la enseñanza de idiomas siempre ha estado dirigida por especialistas en historia y literatura y lingüistas de otros idiomas como el inglés, lo que hace que no sea común encontrar profesorado formado en pedagogía o en enseñanza de español como lengua extranjera. Es interesante resaltar el hecho de que no existan pruebas de oposición nacional para entrar en el campo de la enseñanza de lenguas en educación primaria.

En el estado de Queensland, el segundo estado más grande de Australia, español en educación superior se estudia en la Universidad de Queensland, la Universidad de Griffith (cursos exclusivos de lengua), la Universidad Tecnológica de Queensland, la Universidad Bond (privada), la Universidad de Inglaterra con un acuerdo con la Universidad Masei, en Nueva Zelanda y la Universidad Católica de Australia (ambas con programas en línea). A pesar de ello, resulta insuficiente el apoyo y el fomento de la enseñanza de lenguas en el contexto educativo australiano.

En los estudios universitarios no es obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua, diferente por ejemplo de contextos educativos como el español, donde se prioriza la enseñanza del inglés en muchos de los grados existentes. Si bien es cierto que los cursos de español en la Universidad de Queensland se ofrecen como asignaturas optativas para todos los estudiantes, no son suficientes, ya que recientemente el Programa ha sufrido recortes en la plantilla de profesorado interino y en la oferta de cursos.

Si tenemos en cuenta que la mayor parte de nuestro grupo meta procede de un sistema educativo escolar que no promueve el interlingüismo porque el contacto con otras lenguas es prácticamente inexistente, se nos plantea el reto de mostrar una segunda lengua a un grupo meta con una mayoría de miembros que no tiene otra lengua extranjera de referencia. El hecho de que no todos los miembros (estudiantes internacionales de países no anglófonos) tengan estas características en cuanto a estilos cognitivos y primeras y segundas lenguas hace que el diseño de la propuesta dependa más, si cabe, de las características del grupo meta.

Entre los 132 estudiantes registrados, contamos con cinco estudiantes con un plan de discapacidad, uno de los cuales es autista y ha influido en nuestra toma de decisiones en cuanto al diseño de la propuesta didáctica. Dentro de su plan de discapacidad, encontramos que uno de los factores que más le beneficia en su aprendizaje es que el contenido que se le proporcione sea visual, ya que siempre necesita poder leer los labios para procesar y comprender la información. Este dato ha influido en la prioridad que hemos tenido por el uso de *input* audiovisual en la unidad didáctica, evitando así los archivos de audio que le dificultan la comprensión.

Por lo tanto, consideramos que nuestra propuesta intenta adaptarse a las características, necesidades y expectativas de nuestro grupo meta. El conocimiento intercultural que adquirirán con el trabajo de esta propuesta, y sobre todo las habilidades para aprender una lengua a través del pensamiento crítico, entrarán en relación con sus valores, creencias, estilos cognitivos y personalidades, los cuales contribuirán a su identidad personal y a obtener un modelo de referencia para el aprendizaje de segundas lenguas innovador que no han tenido previamente, según los datos obtenidos en los cuestionarios.

4.2. Descripción de la propuesta

“Tan importante como aprender es la posibilidad de aplicar lo que aprendes”. Cristóbal Cobo.

4.2.1. Enfoque didáctico adoptado

Lozano y Ruiz Campillo (2009) confirman el interés común del profesorado por seguir un enfoque comunicativo porque se cree que funciona. En nuestra propuesta, hemos partido de la idea de que enseñar una lengua significa desarrollar la habilidad comunicativa siempre y cuando consideremos la lengua como un instrumento de comunicación y no como un objeto de aprendizaje.

En cursos anteriores del Programa, el aprendizaje de español consistía en la adquisición de vocabulario y estructuras, idea reforzada por unas unidades didácticas del libro de texto organizadas en torno a una serie de estructuras lingüísticas y listas de vocabulario que eran objeto principal de aprendizaje y, tanto los modelos de lengua como las actividades, giraban en torno al abordaje de aspectos exclusivamente morfosintácticos, dejando de lado los posibles aspectos pragmáticos y discursivos. En forma de entrevistas, las unidades presentaban una serie de preguntas para trabajar en parejas, sin una finalidad definida.

Desde el principio, éramos conscientes de que era necesario ofrecer otro enfoque pedagógico que siguiera las bases del enfoque comunicativo, el cual parte de la base de que una lengua se aprende usándola. Por esta razón, decidimos seguir el enfoque comunicativo por tareas.

El enfoque por tareas, según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Virtual Cervantes, s.f.), es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones. Dentro del enfoque por tareas, Ellis (2019) distingue entre *TSLT* (*Task-Supported Language Teaching* o enseñanza de lenguas apoyada en tareas) y *TBLT* (*Task-based Language Teaching* o enseñanza de lenguas basada en tareas).

Hemos enfocado nuestro trabajo en la segunda (ELBT, en español), porque, en este caso, las tareas o actividades, como afirma Long (2015, como se citó en Ellis, 2019), sirven

como medios que definen el contenido y proporcionan oportunidades para usar el lenguaje de forma natural para conseguir un resultado comunicativo. La atención a la forma ocurre sin querer mientras se hace la actividad a través de una gran variedad de procedimientos pedagógicos que centran la atención del alumno en aspectos lingüísticos en contexto que van surgiendo durante la comunicación.

Esto no significa que no podamos hacer tareas de atención a la forma, pero no antes de llevar a cabo una actividad. Con este enfoque le damos importancia a la interacción social, al lenguaje basado en el uso y a la adquisición implícita de la lengua. Con nuestra propuesta se generan los contextos adecuados para, según Ellis (2019, p. 465), permitir que el proceso de aprendizaje ocurra de forma natural a través del foco en la forma. Tomlinson (2012, como se citó en Tomlinson, 2013) define una tarea auténtica como aquella que hace al alumno comunicarse para conseguir un resultado y no para practicar la lengua.

El enfoque por tareas es “el único que ha puesto el enfoque en la definición de unidad didáctica” (Sans, 2000, párr. 18). Según Herrera (2007b-presente) una unidad didáctica consiste en “una serie de propuestas llevadas al aula organizadas alrededor de una secuencia, siendo lo más importante que se retroalimenten para abordar un conjunto de objetivos que hemos predeterminado y que se puedan llevar a cabo en un tiempo previsto” (3m28s).

Hemos usado en este trabajo, además, la definición de propuesta o unidad didáctica que usa Martín Peris (2004, como se citó en Herrera, 2007b-presente,) y que él prefiere llamar “mapa” como plan de trabajo, o “tarea”:

Conjunto de actividades en las que se dan simultáneamente procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje, procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras y una atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística en la que se expresa. (...) Sirven de medios para definir el contenido, persiguen el objetivo de proporcionar oportunidades para usar la lengua de forma natural como instrumento comunicativo en un contexto real de comunicación, el cual será el que más información aporte al intercambio comunicativo sin renunciar a las ventajas que ofrece el marco del aula. (28m42s)

De esta forma, una unidad didáctica que siga este enfoque debe cumplir las siguientes características, como explica Sans (2000):

- Se aprende actuando socialmente con el uso de la lengua meta desde el propio entorno vital, porque se considera que interactuando desde la motivación y la propia identidad se construye la competencia comunicativa.
- Se organiza en torno a actividades motivadoras (variadas, divertidas, interesantes) que desarrollan la autonomía de aprendizaje y ofrecen al alumno una nueva forma activa de abordar el *input* a través de la curiosidad, negociación, resolución de problemas y creación cooperativa, siendo los modelos de lengua los que sustentan o provocan la tarea.
- Las reflexiones sobre la forma lingüística de forma inductiva vienen dadas por la necesidad de resolver la tarea final y están relacionadas con las diferentes tipologías de textos seleccionados, los cuales serán modelos de tipologías también existentes en el mundo textual referencial del alumno.

De esta manera, una propuesta que siga este enfoque centrará el primer estadio del diseño en una actividad final o producto, la cual es el propósito de la tarea y que Martín Peris (2004) define como una práctica guiada por la acción y con un propósito extralingüístico que se centra en lo que se desea comunicar y en la forma de hacerlo, y en la que se crea un contexto en el cual se producirá el uso de la lengua y una relación entre la tarea y el propio mundo de experiencias, conocimientos, valores y preferencias del alumno.

Según Sans (2000), es el producto “el que va a provocar el uso significativo del idioma” (párr. 17). Una vez quede bien definido, se determinarán todos los elementos que permitirán al alumno llevarlo a cabo, como son el tipo de muestras de lengua, los recursos lingüísticos para trabajar la forma, las destrezas y el orden de la secuenciación. Esta actividad final representa a las que normalmente se realizan fuera del aula y a la que se llega una vez se han adquirido todos los conocimientos y herramientas necesarios de forma gradual, pero en la que no hay un plan de trabajo fijado en cuanto a contenidos ni estrategias que aplicar.

A través de “la negociación de sentido de forma cooperativa en una dimensión social o interpersonal de la comunicación lingüística” (Martín Peris, 2004, párr. 90) por parte de los aprendices, se crea una relación directa entre los contenidos lingüísticos y el producto. El mismo autor clasifica los componentes de una tarea en actividades previas y derivadas y descarta las opciones de “capacitadoras/posibilitadoras” porque entiende que el objetivo es que

el alumno aprenda, no que exclusivamente realice el producto. En nuestro trabajo hemos usado dichas denominaciones:

- Tareas previas, de dos tipos:
 - Las que permiten que el alumno contextualice el tema principal y el texto o *input* de la sesión y los conecte con su experiencia personal. El alumno, en este primer acercamiento al contenido, pone atención, reflexiona y analiza sus experiencias personales y creencias iniciales. Pretendemos que el alumno reaccione al material de forma personal para generar el espíritu crítico y poder crear así un discurso creativo en el aula activado por una acción que consiga una meta extralingüística.
 - Las que permiten al alumno definir los conceptos y habilidades que va a aprender, reflexionar sobre la forma, poner en práctica conocimientos y habilidades y hacer la experiencia personal a través de su propia creatividad. Hemos procurado que el alumno se acerque al *input* textual con significado de forma activa, es decir, a través de acciones, ya que, según Herrera (2007b-presente, 12min24s), uno de los objetivos de las unidades didácticas basadas en el enfoque por tareas es que se genere producción e interacción en el aula, permitiendo que haya comunicación en las tres fases de *input*, reflexión de la lengua o forma y comunicación. A través de las conexiones que se crean entre los conocimientos previos del alumno y la actividad que van a realizar, el alumno responde de forma personal y realiza la actividad descubriendo al mismo tiempo los aspectos lingüísticos necesarios.
- Tareas derivadas: actividades nuevas que se hacen en un momento y ocasión diferentes pero que tienen las mismas características, mismo contenido y mismos procesos que las tareas previas.
- Producto: además de todas las características expuestas anteriormente, destacamos que el alumno en esta actividad final pone en práctica todo el conocimiento adquirido durante la propuesta didáctica y experimenta de primera mano cómo le puede servir en la vida real.

Como podemos observar, si bien las características que describimos de las actividades han sido pensadas en su momento para actividades analógicas, estas son perfectamente aplicables a las actividades digitales que se han diseñado. Como explica Ellis (2003), nuestras actividades responden a una planificación, integran diferentes destrezas, activan procesos cognitivos, están enfocadas en el significado, hacen un uso real de la lengua y proponen un producto final comunicativo.

Hemos decidido seguir el enfoque del mundo al aula (*task-driven approach*), para personalizar el material didáctico “generalizable, común y relevante” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009, p. 133), el cual favorece el aprendizaje autónomo.

Siguiendo a Lozano y Ruiz Campillo (2009), la propuesta se ha basado también en nuestras creencias teóricas como docentes y discentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos y procedimientos establecidos, la naturaleza del contenido y la necesidad de proporcionar un esquema de funcionamiento de la actividad en un marco real con participantes reales que establezca sus vías de progreso e instrumentación. A través de la integración y práctica de las cuatro destrezas, además de la destreza de reflexión gramatical, el alumno en esta propuesta aprende lengua a través del aprendizaje de la cultura, sin que esta quede, como explica Gillian Lord, “separada y considerada una quinta destreza” (CERCLLUA, 2020, 7m00s) como había ocurrido en el Programa hasta ahora.

4.2.2. Secuenciación de la propuesta didáctica

La propuesta ha sido diseñada para ser implementada de forma síncrona en un formato de clase en línea. No obstante, el formato y el contenido es perfectamente adaptable a una clase presencial, siempre y cuando el alumno cuente con un dispositivo electrónico para trabajar el contenido de la sesión.

Los enlaces a la propuesta didáctica y su secuenciación se encuentran en la sección *Anexos*⁸. Todo el contenido se realiza de forma virtual y todas las actividades, a excepción de las de respuesta libre, tienen corrección automática, para las que también se recibe una retroalimentación automática cuando se responden.

Las secciones de la propuesta didáctica, que configuran la rutina de aprendizaje y delimitan claramente las fases pre, durante y posaprendizaje, son las siguientes:

PRIMEROS PASOS - PARAMOS, OBSERVAMOS – PROCESAMOS, DIGERIMOS - ACTUAMOS - REFLEXIONAMOS - INVESTIGAMOS - MI DIARIO DE APRENDIZAJE.

Dichas secciones tienen el mismo nombre, imagen identificativa, orden y color en toda la propuesta para ayudar al alumno a desarrollar una rutina de aprendizaje. Asimismo, cada sección cuenta con un icono que representa la acción que debe realizar el alumno (observar, reflexionar la forma gramatical, predecir, compartir en parejas, compartir en grupos, presentar,

⁸ (ver *Anexo 9.1.* y *9.2.*)

actuar, escribir, hacer una encuesta, escuchar, ver, reflexionar, investigar). Todas se repiten en las tres sesiones a excepción de *Investigamos*, que no está en la sesión 3, *Diario de aprendizaje* y *Reto final*, exclusivas de la sesión 3. La sección *Reto final* está incluida en la sección *Actuamos*.

SALA DE ESPERA: antes de empezar cada sesión, los alumnos entran en la sala virtual, donde les recibe un vídeo musical relacionado con el contenido de la sesión. El orden de los vídeos está relacionado con la secuenciación. Esta sección es importante para crear un buen ambiente antes del comienzo de la clase, que el alumno se acerque a la lengua desde la estética y el disfrute y contextualice el tema de la sesión.

Portada de la sesión: disparadores de pensamiento que invitan a la interpretación, pensamiento y cuestionamiento gracias a la imagen y al título aportados.

EN ESTA SESIÓN...: apartado inicial en el que, como estrategia de aprendizaje y evaluación o seguimiento, se describen los objetivos y contenidos lingüísticos e interculturales que se van a cubrir. Esta sección permite al alumno contextualizar la sesión y tomar conciencia de los aspectos de los que se le va a evaluar. Asimismo, es en esta sección donde se explica en qué va a consistir el producto o tarea final y así guiarlo en el aprendizaje, que sepa adónde va y pueda comprobar si ha cumplido con las expectativas. También hemos considerado importante agregar este apartado en cada sesión por la relevancia del principio nueve del aprendizaje multimedia de pre-entrenamiento, en el que se recomienda introducir los conceptos antes de mostrar los contenidos.

PRIMEROS PASOS: a través de la curiosidad, el alumno en esta sección activa conocimientos previos, contextualiza el texto principal de la sesión, analiza las razones de por qué sus creencias y su visión del mundo son de una determinada manera. Como primera actividad dentro de esta sección hemos preparado una encuesta que, en el caso de la sesión inicial, ayuda a introducir y a acercarse de forma neutra a aspectos o temas sensibles que aparecen en el texto principal como puede ser la religión, la raza, o el término *negro*.

PARAMOS, OBSERVAMOS: sección dedicada a la comprensión de la lengua a través de un modelo de lengua. El texto escrito de la primera sesión es un texto breve que se adapta al tipo de texto que nuestro grupo meta está acostumbrado a leer fuera del aula (extensión del contenido en redes sociales) y que involucra al alumno como individuo con el uso de *tu* en la primera frase o *tú* al final del texto. Siguiendo el principio de contigüidad anteriormente explicado, se han agregado imágenes junto al texto para ayudar a la comprensión, algo que también beneficia a nuestro alumno con autismo.

La reacción personal que genera en el aula es la que va a determinar el uso de la gramática que nos interesa que use el alumno, porque, como bien explica Neus Sans (Editorial Difusión, 2020b), “cuando algo nos interesa, movilizamos las estrategias” (46m33s). Además, es una sección con modelos de lengua que, de la misma forma que hacen las canciones usadas en la sección *En la sala de espera*, introducen en el aula, como segura Neus Sans (Editorial Difusión, 2020b), “estética y reto intelectual” (48m27s).

PROCESAMOS, DIGERIMOS: el alumno descubre y digiere cómo funciona el aspecto formal a través del análisis y la práctica colaborativa y reflexiva. En algunos casos, como en la tercera sesión, se trabaja con la transcripción del texto para hacer una reflexión crítica de la forma. La acción de digerir es utilizada en este contexto como “meditar cuidadosamente algo para entenderlo o ejecutarlo” (Real Academia Española, s.f., definición 3).

ACTUAMOS: el alumno tiene libertad para decidir qué dice, cómo y con qué instrumentos lo dice. La interacción y la negociación de significado generadas con este tipo de actividades son auténticas. En esta sección, el alumno puede interactuar por escrito, creando textos multimodales que le otorgan el rol de consumidor y productor al mismo tiempo, o de forma oral (Cassany, 2011, como se citó en Editorial Difusión, 2020b, 68m11s).

REFLEXIONAMOS: sección en la que el alumno se posiciona frente a lo que está aprendiendo y aprende cómo aplicarlo en su contexto personal. En la última sesión, esta sección se realiza fuera del horario de clase por ser una reflexión de toda la unidad que requiere más tiempo de elaboración.

INVESTIGAMOS: actividad postarea que, en forma de trabajo opcional para hacer fuera del horario de clase, el alumno puede investigar sobre alguno de los aspectos tratados en la sesión. Hemos pensado que esta sección puede ser interesante para cubrir con las expectativas de aquellos alumnos con más interés y motivación que quieran investigar más sobre el contenido.

RETO FINAL: para cerrar la propuesta didáctica, el alumno pone en práctica todo lo aprendido en un producto, que consiste en la entrevista personal a una persona de habla hispana en tiempo real a través de una videoconferencia. Esta tarea está incluida dentro de la sección *Actuamos* de la última sesión. En palabras de Göbels (2000): “Un individuo aislado jamás hubiera podido inventar la lengua, pero con la existencia de otro ya se cumplen todas las condiciones para que exista” (p. 29). Por esta razón, el producto o tarea final consiste en una entrevista personal en forma de diálogo entre dos personas. Una vez terminan, suben una publicación sobre la experiencia al mural digital *Identidades* a modo de postarea.

MI DIARIO DE APRENDIZAJE: actividad postarea que sirve de espacio personal donde el alumno recoge carencias que tiene y objetivos que se han cubierto, expresa sus intereses para una mayor investigación y reflexiona sobre su proceso de aprendizaje en toda la propuesta. Esta sección favorece la metacognición y hace al alumno más autónomo, desarrollando la competencia de aprender a aprender, porque, como indica Nitzia Tudela “la autonomía en el aprendizaje es una capacidad que se adquiere, no es innata” (enClave-ELE, 2020, 10m09s). Esta sección se hace fuera del aula una vez terminada la última sesión.

¿MÁS?: serie de actividades relacionadas con la sesión que el alumno puede realizar fuera del horario de clase para poder trabajar el contenido más en profundidad después de cada sesión. Una de las tareas permanentes en las tres sesiones es completar el mural digital *Identidades*.

Mural digital: las tareas incluidas en el mural digital tienen diferentes plazos y usos: cada sesión tiene una tarea que el alumno hará de forma individual y subirá al mural. Además, en el mural hay diferentes contenidos y aspectos que se pueden ir viendo a lo largo de la semana. Asimismo, durante la unidad, el alumno debe ir comentando las aportaciones del resto de compañeros. Hemos creado dos murales digitales para toda la propuesta:

- *Identidades*: el alumno puede subir la tarea 1, la tarea 2 y el reto final, así como comentar, valorar y aportar sus reflexiones en los diferentes apartados, contenidos y comentarios hechos por el profesor y por sus compañeros.
- *¿De dónde eres?*: el alumno puede indicar su lugar de procedencia, subir una foto, añadir información personal y comentar las entradas de sus compañeros. La actividad que se hace en este mural cierra la actividad del producto como postarea.

Se siguen las denominaciones usadas por Martín Peris (2004) de “tarea” en el sentido de propuesta didáctica; “producto”, “actividades previas” (todas aquellas previas al producto) y “actividades derivadas” (párrs. 20, 21) (postarea, como *Mi diario de aprendizaje*, *Investigamos* y el mural digital *¿De dónde eres?* y algunas actividades en el mural digital *Identidades*).

La dinámica de las actividades es, en su mayoría, grupal para fomentar el pensamiento del grupo. Asimismo, el trabajo en equipo se presenta fundamental para una propuesta de enfoque por tareas en la que los alumnos, en grupos, resuelven “actividades de aprendizaje, elabora[n] textos y ejercicios, realiza[n] actividades de tipo cognitivo y metacognitivo, revisa[n] el trabajo, desarroll[an] la tarea o planifica[n] su aprendizaje” (Martín Peris, 2004, párr. 148). Las actividades que se realizan en las redes sociales son individuales para mantener

el reconocimiento y valoración de la individualidad, la identidad digital y la opinión personal. Hemos fomentado también las actividades en parejas, sobre todo para comparar y contrastar perspectivas y respuestas. Hemos intentado que la letra tenga el tamaño suficiente para poderse visualizar tanto desde cualquier dispositivo.

Las herramientas usadas que han permitido implementar materiales digitales han sido:

- Blackboard: plataforma educativa que utiliza la Universidad de Queensland para la administración y tutorización de los cursos.
- Zoom: plataforma para videoconferencias que permite la creación de grupos de trabajo virtuales (de forma manual o automática), realización de encuestas, uso del chat, pizarra digital, la posibilidad de grabar la sesión con el contenido del chat y el contenido del grupo virtual al que accede el profesor, además de compartir pantalla y escribir en ella, tanto el profesor como los alumnos y guardar el trabajo realizado en ella.

De acuerdo con un estudio realizado por la Universidad del Oeste de Sídney, Australia, entre las cosas que más puntúan los alumnos de las clases virtuales en Zoom son las encuestas y los grupos virtuales (WSU Student as Partners, 2020). En nuestro caso, las tres sesiones diseñadas contienen encuestas y la mayor parte del trabajo se realiza en grupos virtuales.

- H5P, Genially, Canva: plataformas gratuitas de creación de contenido digital, cada una con características diferentes, siendo H5P la más interactiva y con la que se ha diseñado la estructura de la propuesta. Canva ha facilitado la composición y diseño de imágenes y Genially la creación de contenido específico.

- Padlet: recurso en línea que, a modo de mural digital, permite compartir diferentes formatos de *input* (vídeos, imágenes, comentarios, archivos de texto, audio, enlaces, etc.) y reflexionar de forma síncrona y asíncrona, lo que le da al alumno más tiempo y un espacio privado idóneos para la reflexión. Se ha seleccionado la opción de compartir y comentar de forma anónima para favorecer la libertad de expresión. Todos los usuarios del mural pueden ver todo el contenido y pueden comentar y reaccionar seleccionando “me gusta” como crítica positiva para expresar su acuerdo, y así fomentar la valoración del trabajo de otro compañero. Normalmente contiene un título (en nuestro caso, *Identidades / ¿De dónde eres?*) escrito por el creador (la profesora) del mural digital que selecciona el formato (columnas) de la pizarra y determina las instrucciones para cada sección, de manera que el alumno compartirá su contenido de forma vertical en cada columna. Con este recurso, hemos podido fomentar la reflexión, expresión y selección críticas de material.

- YouTube: fuente de recursos para los vídeos y canciones trabajados en clase.
- Redes sociales: usadas en determinadas actividades, las redes sociales son un ecosistema interactivo, horizontal, significativo y personal que ofrece una gran oportunidad de aprendizaje autónomo centrado en el significado y no en la forma, donde el alumno, desde sus conocimientos y experiencia vital, se implica y no solo consume, sino que crea e intercambia contenidos desde su identidad digital, los cuales formarán parte de la gran conversación digital que interconecta a todos los usuarios y traspasará las paredes del aula, haciendo que no exista diferencia entre los contextos formales de aprendizaje y los espacios de práctica de la lengua reales (F. Herrera, comunicación personal, 29 de junio de 2020). De acuerdo con Mariano Sigman (BBVA, 2019), “compartir conocimiento es una pulsión humana muy fuerte (...). El gran éxito de las redes sociales tiene que ver con que nosotros, para realmente sentir la experiencia de algo, tenemos que compartirla con alguien” (27m00s).

4.2.3. Justificación de los materiales

Para la propuesta se han seleccionado una serie de materiales⁹ que sirven de *input* para trabajar el tema de la identidad a través de la justicia social mediante la visibilización de diferentes identidades del mundo hispánico normalmente no representadas en los libros de texto.

La elección de los textos, tanto escritos como audiovisuales, se ha hecho de acuerdo con la explotación crítica que ofrecían y siendo muy conscientes de que “el aula puede ser el primer y único contacto formal con la lengua y la comunidad hispanohablante” (Morales-Vidal y Cassany, 2020, p. 2) y el espacio para ofrecer al alumno contextos para describirlos a través de la lengua.

Desde las canciones y los vídeos incluidos en el anuncio del proyecto de investigación, así como el texto escrito de la primera sesión, hasta todas las canciones que aparecen al comenzar cada sesión y los vídeos de la propuesta tienen el objetivo de dar voz a las minorías no representadas en la sociedad hispana. Son las propias minorías las que, en la mayor parte de dichos textos, comunican y crean la visión que quieren que la sociedad vea de su identidad.

En el estudio realizado por Morales-Vidal y Cassany (2020) en el que analizan cinco manuales de niveles A1-B1, se confirma la escasa existencia de personas migradas, y como

⁹ Ver *Anexo 9.4*.

exponen Flores y Rosa (2019, como se citaron en Morales-Vidal y Cassany (2020) “los hablantes nativos de español suelen aparecer representados como personas blancas, asociando así la variedad estándar al grupo étnico dominante” (p. 14), por lo que en nuestra propuesta hemos decidido visibilizar identidades minoritarias como las personas migradas y los españoles hijos de personas migradas en España y EE. UU.

El texto escrito de la primera sesión y el texto audiovisual sobre la campaña contra el racismo en México trabajan el tema del racismo desde diferentes perspectivas. El texto escrito lo trabaja desde la voz de la persona migrada, que se dirige a la persona que lo considera extranjero, normalmente una persona que es del país donde se encuentra la persona migrada. El texto audiovisual, por su parte, trata el tema desde la voz de niños mexicanos que expresan su visión sobre lo que significa ser negro o ser blanco.

La elección por un texto audiovisual sobre los EE. UU. ha venido dada por la oportunidad que brinda de conectar con el mundo personal del alumno, ya que EE. UU. es uno de los países de referencia para Australia, una parte de los estudiantes internacionales en la Universidad de Queensland procede de los EE. UU. y muchos de los estudiantes del curso tienen varias identidades étnicas, como les ocurre a los protagonistas del texto audiovisual.

El tercer texto audiovisual, el cuál es el principal de la unidad didáctica, da visibilidad a los españoles hijos de personas migradas en España, los cuales describen quiénes son y la visión de su identidad. Un último texto audiovisual trabaja la identidad del australiano a través de datos estadísticos para que el alumno termine la unidad con una reflexión personal de su propia identidad.

Dos de los cuatro textos audiovisuales que se trabajan fuera del aula trabajan la identidad desde la visión de los afrolatinos. Estos sirven de refuerzo y complementan todos los textos trabajados en el aula.

4.2.4. Evaluación de la competencia intercultural: seguimiento del pensamiento crítico

Según palabras de Bachman (1990, como se citó en Soler, 2008), la evaluación consiste en la “obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para una toma de decisiones” (párr. 2). Para poder llevar a cabo una correcta aplicación de esta definición, es preciso diferenciar entre los dos tipos de evaluaciones existentes. La evaluación sumativa o *de* aprendizaje tiene la función social de certificar el nivel del alumno y de orientarlo

cuando termina el aprendizaje de un módulo de contenido o una etapa de aprendizaje (Sanmartí, 2007).

Popham (2007, como se citó en Soler, 2008) define la evaluación formativa o *para* el aprendizaje como los “procedimientos de medición formal e informal que usan los profesores y estudiantes durante la enseñanza para recoger información sobre el aprendizaje con el objetivo de mejorarlo” (párr. 5).

La decisión de si evaluar o no la competencia intercultural en nuestra propuesta, y en consecuencia el pensamiento crítico, no ha sido una decisión fácil. Si seguimos los pasos de Borghetti (2017) y las opiniones de algunos profesores del Programa en las entrevistas, vemos que es mejor no evaluarla, ya que la competencia intercultural, entre otras razones, incluye elementos afectivos que son difíciles de cuantificar. Byram (1997, p. 7) explica que la evaluación de la habilidad de comunicar e interactuar más allá de las barreras culturales es posible gracias a la existencia de una descripción detallada del proceso y a la concretización de lo que se espera del individuo.

A la hora de evaluar una actividad, José Antonio Fernández Bravo (Mentes Brillantes, 2017) asegura que “debemos preguntarnos cuánto de bien le hace al estudiante la cuestión que está trabajando y no cómo de bien la realiza” (16m46s), porque no será el resultado lo que importe, sino todo el proceso que el alumno ha hecho hasta llegar a ese resultado, con qué nueva perspectiva lo mira y cómo se ha ampliado su percepción de la realidad y del mundo, ejemplos de la existencia de cambios en su pensamiento.

Resulta evidente que la adquisición de contenido lingüístico es importante en nuestra propuesta, pero vemos mucho más relevante evaluar los cambios de pensamiento que realiza el alumno en las diferentes actividades que siguen una rutina de pensamiento, así como analizar la toma de conciencia del alumno sobre su aumento de conocimiento, no a través de una evaluación sumativa que fomenta la competición, sino mediante herramientas integradas en la propuesta que promueven la reflexión y el autoseguimiento.

Como afirma Francisco Herrera (Formacionele International House, 2020), “sin la evaluación no existe ni el aprendizaje ni la enseñanza” (55m40s). La evaluación es algo que va más allá de la calificación que el alumno necesita para aprobar el curso; se trata de una herramienta que le permite saber en qué punto se encuentra para saber adónde va. Por ello, hemos decidido llamarla *seguimiento* y la hemos considerado una herramienta que debe quedar integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ser visible en el contenido de la propuesta

para que funcione como revisión constante del punto en el que se encuentra en su aprendizaje y “no solo para comprobar los resultados, sino mejorarlos” (Ruiz y Soler, 2012, párr. 6).

Por lo tanto, al final de nuestra propuesta didáctica propondremos un autoseguimiento en forma de diario de aprendizaje para provocar la reflexión crítica en el alumno, tanto de sus puntos débiles y fuertes sobre el contenido adquirido como del contenido intercultural trabajado.

Reflexionar se define como “pensar atenta y detenidamente sobre algo” (Real Academia Española, s.f., definición 1). De este modo, evaluaremos las reflexiones de los alumnos conforme a unos criterios que se adecuan a los objetivos propuestos y al concepto de reflexión y pensamiento críticos que buscamos.

Como veremos en la discusión de los resultados, las reflexiones de los alumnos han estado limitadas por el tiempo destinado a la producción de reflexiones. A través de los diferentes instrumentos para el seguimiento hemos podido analizar si las aportaciones han sido reflexionadas y críticas.

Debemos, por tanto, hacer que el seguimiento y la integración de la reflexión crítica se hagan durante las sesiones y, por tanto, dentro de los contenidos del curso, porque consideramos que es fundamental que el alumno sienta que forma parte de su proceso de aprendizaje y que es un componente más dentro de la tabla de contenidos del curso.

Como afirma Soler (2008), es muy importante hacer una distinción entre la toma de decisiones basada en la información recogida y los instrumentos usados para recoger dicha información. Los instrumentos que hemos usado para recoger la información que nos ayudará a hacer el seguimiento del aprendizaje del alumno y la adquisición de pensamiento crítico han sido los siguientes:

- Sección *Mi diario de aprendizaje*: de respuesta personal, que sirve de autoseguimiento como evaluación formativa al final de la propuesta en la que el alumno, como agente de evaluación, reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, expectativas e inquietudes.
- Sección *En esta sesión...*: no solo sirve como estrategia de aprendizaje para presentar los contenidos, sino también como estrategia de evaluación donde el alumno toma conciencia sobre los contenidos mediante los cuales va a ser evaluado.

- Observaciones de clase (grabaciones): de forma asíncrona, la profesora analiza las actuaciones de los alumnos y sus respuestas en las diferentes actividades, así como la gestión del aula y la sesión por parte de la profesora.

- Diarios de clase: documento de apoyo a las grabaciones completado por la profesora que recoge observaciones de esta durante la sesión. Normalmente se completa al finalizar la sesión.

- Cuestionarios: preguntas en relación con las actividades y contenido de las sesiones que responden los alumnos (respuesta de opción única, múltiple y abierta) después de cada sesión.

- Mural digital *Identidades*: de respuesta personal donde el alumno reflexiona, en español o en su idioma de comunicación y de forma libre, sobre una serie de disparadores que actúan como preguntas de reflexión.

- Actividades de las sesiones con corrección automática.

- Comentarios que aporta la profesora en las sesiones y en el mural digital *Identidades*: los comentarios en las sesiones han sido recogidos de las grabaciones de clase. Los comentarios en el mural digital quedan recogidos de forma escrita en dicho mural.

- Rutinas de pensamiento: ayudan a evaluar el grado de comprensión del alumno y el tipo de pensamiento que emplea en sus actuaciones.

- Ver, pensar, preguntarse: se evalúa si el alumno describe detalles que le permiten hablar de información más profunda o si solo habla de los detalles más superficiales de una imagen determinada; si habla de lo que ha observado o si basa sus descripciones en creencias o su propia opinión; si hace preguntas arriesgadas o por el contrario hace preguntas en relación con aspectos que requieren una respuesta muy concreta.

- El juego de la explicación: cuando el alumno sabe qué tiene que observar, pero no entiende muy bien cómo funciona, es importante evaluar la calidad de las descripciones que hace, si son detalladas o si se quedan en lo superficial.

- Titulares: evaluar si el alumno hace una buena síntesis, si incluye datos relevantes.

- Imágenes: factores como si el alumno elige una imagen relacionada con la idea principal o si ha sido capaz de hacer uso de la metáfora al hablar de ella dicen mucho del nivel de comprensión del alumno.

○ Antes pensaba, ahora pienso: analizar en las respuestas de los cuestionarios si se han producido cambios en la perspectiva del alumno frente a la lengua y cultura propia y ajena, así como en del concepto de identidad.

○ Frase, idea, palabra: analizar qué tipo de palabras escoge y si la idea que expresa es profunda o superficial.

4.3. Descripción del pilotaje

Las herramientas que hemos usado para hacer el pilotaje de nuestra propuesta didáctica son las siguientes:

- Blackboard: hemos tenido acceso a datos de los alumnos registrados en el curso a través de la plataforma. Estos nos han ayudado a describir las características del grupo meta. El anuncio de participación se ha hecho también a través de esta plataforma.

- Grabaciones de clase: a través de Zoom, que permite grabar un archivo de vídeo en el que se puede ver tanto el trabajo que ocurre en la sala principal como en los grupos virtuales en los que se entra como anfitrión de la reunión; el contenido del chat y el registro de las diferentes pantallas que decidamos guardar (pizarra digital o ejercicios interactivos con respuestas de los alumnos).

- Diarios de clase: plantilla para anotar los aspectos más relevantes de cada sesión, las dificultades y problemas técnicos encontrados.

- Mural digital *Identities* donde el alumno comenta, valora y reflexiona sobre diferentes apartados, contenidos y comentarios de sus compañeros.

Apartados más relevantes en el mural digital:

¿Qué crees que significa “pensamiento crítico”? ¿Por qué es importante la identidad en determinados países? ¿Por qué la identidad es un concepto relevante para mí? ¿En qué parte del mundo la identidad es un problema? ¿Qué significa para ti la palabra “identidad”?

- Cuestionarios a estudiantes: en inglés y anónimos; uno sobre el perfil lingüístico y uno por sesión para evaluar el contenido y su funcionamiento.

Perfil lingüístico:

Preguntas sobre: nacionalidad del estudiante y sus progenitores; primera, segunda y tercera lengua del participante y primera lengua de los progenitores; lengua hablada en casa; contacto previo con el español antes del curso y trabajo realizado anteriormente en otros cursos sobre con el pensamiento crítico.

Los cuestionarios entregados después de cada sesión contienen preguntas sobre el contenido de la sesión:

¿Te gusta la idea de esperar hasta que empiece la clase con una canción relacionada con el tema de la clase? ¿Qué palabras has podido entender? ¿Crees que el vídeo ayuda a la comprensión?

¿Crees que es útil saber el contenido de la sesión antes de empezar la clase?

¿Crees que es útil empezar con una encuesta para introducir el tema de la sesión? ¿Qué preguntas fueron difíciles de comprender?

¿Qué te pareció el texto/vídeo principal que hemos trabajado? ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado del texto/vídeo? ¿Qué te han parecido las actividades para inferir la forma gramatical del texto? ¿Qué te ha parecido la actividad para crear la norma a través de ejemplos? ¿Te ha gustado crear tus propios ejemplos usando la norma aprendida? ¿Te ha gustado la sección donde reflexionas sobre la intención de un uso específico de un aspecto gramatical? ¿Qué te ha parecido la sección donde puedes explicar cómo funciona un aspecto en tu lengua? ¿Crees que es bueno para ti poder usar tu propia lengua para comunicarte en clase?

¿Cuál es la actividad que más te ha gustado? ¿La más relevante? ¿La más comunicativa? ¿La más difícil? ¿En cuál crees que has hecho uso del pensamiento crítico? ¿En cuál no? ¿Has realizado antes actividades similares a estas? ¿Has aprendido otro idioma con este tipo de actividades?

¿Qué has aprendido nuevo? ¿Ha cambiado tu perspectiva hacia la lengua española y/o su cultura? ¿Ha cambiado tu perspectiva hacia tu lengua y/o cultura? ¿Querías saber más sobre el tema/los temas trabajados hoy en clase?

¿Crees que es útil tener un diario de aprendizaje al final de cada unidad? ¿En qué crees que te ayuda en tu proceso de aprendizaje?

- Entrevistas: por llamada telefónica y mensajes de audio al profesorado del Programa de Español para identificar sus creencias con respecto a la formación del pensamiento crítico en los cursos iniciales de español como lengua extranjera.

Entrevista a la directora del Programa:

¿Cuántos años ha estado vigente el libro *TU MUNDO* en el Programa? ¿Por qué equis años y no más o menos tiempo? ¿Qué libro se usó anterior a este? ¿Por qué el cambio del anterior a *TU MUNDO*? ¿Qué beneficios tenía el uso de este libro? ¿Qué inconvenientes? ¿Por qué un cambio a otro manual? ¿Qué cambios crees que ha traído la supresión de manual y el diseño propio de materiales en este curso 2020?

Entrevista a la directora y al profesorado:

¿Qué opinión tienes de la enseñanza del español a través del pensamiento crítico? ¿Crees que es necesario? ¿Crees que se puede implementar en cursos iniciales o es mejor dejarlo para cursos más avanzados? En caso afirmativo, ¿cómo crees que se podría trabajar? ¿Sobre qué temas o aspectos podemos trabajar el pensamiento crítico en el aula de español? ¿Crees que en tu clase hay actividades que lo trabajan? ¿Cómo? ¿Cómo te gustaría trabajar el pensamiento crítico en tus clases? ¿Cómo crees que se puede evaluar el pensamiento crítico? ¿Crees que el docente necesita una formación específica para poder implementar el espíritu crítico en clase? ¿Qué herramientas crees que permiten el trabajo en clase a través del pensamiento crítico? ¿Crees que puede ser positivo el uso de un idioma de comunicación (translingüismo) como el inglés en el aula para fomentar la reflexión crítica? ¿Crees que los manuales para niveles iniciales trabajan el pensamiento crítico? ¿Has usado en tu clase herramientas como foros de discusión o murales digitales? ¿Para qué tipo de actividades? ¿Crees que son una herramienta práctica para fomentar la reflexión crítica? ¿Qué crees que necesita un profesor para poder implementar este nuevo enfoque? ¿Qué beneficios ha tenido el cambio de manual este curso 2020 en la asignatura *SPAN1010*? ¿Qué ventajas y desventajas ha tenido para el profesor y para el alumno el cambio de manual? ¿Crees que en los manuales están todas las realidades de la cultura hispana representadas? En caso

afirmativo, ¿cómo? ¿Crees que en los manuales se les da voz a las minorías étnicas de una cultura? En caso afirmativo, ¿cómo?

- Reflexión personal docente:

“La práctica reflexiva se ha convertido en una herramienta propiciadora de desarrollo profesional” (Batlle et al., 2020, p. 63). Según estos autores (2020), una de las características principales de la práctica reflexiva por parte del docente es el hecho de coleccionar “datos/evidencias sobre su propia enseñanza, examinar sus actitudes, creencias, asunciones y utilizar la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su enseñanza” (Richards y Lockhart, 1998, como se citaron en Batlle et al., 2020).

De esta manera, para poder llevar a cabo esta reflexión crítica, Batlle et al. (2020) recomiendan recurrir a la observación de su práctica docente “para reflexionar sobre la propia actuación y lo que significa ser profesor” (p. 64), favoreciendo de esta manera la creación de una identidad pedagógica activa, consciente y crítica, de igual manera que se ha fomentado en el alumno la adquisición de un rol activo, consciente y crítico.

Como bien aconsejan los autores (2020), la reflexión se ha realizado antes, durante y después de la acción, entendiendo como *acción* el pilotaje de la propuesta.

Antes: se ha realizado un análisis del grupo meta y sus necesidades, del diseño de materiales en relación con los objetivos del trabajo y del contenido e *input* textual.

Durante: “Los procesos reflexivos que se desencadenan en el momento mismo de la acción docente tienen como objetivo contextualizar y resolver problemas en el aula en dicho momento, dar una respuesta inmediata” (Batlle et al., 2020, p. 65). En dicha reflexión durante el proceso y su calidad se puede ver cómo se ha gestionado el aula y cómo el docente se ha adaptado a las diferentes situaciones y/o problemas surgidos en esta.

Después: “Los procesos metacognitivos que se desencadenan una vez que la acción docente ha finalizado se caracterizan por acercarse a la acción docente a través de la retrospectiva” (Batlle et al., 2020, p. 65). Dicha reflexión se realiza tras la visualización de las grabaciones de las sesiones, la elaboración de los diarios de clase y la lectura de los cuestionarios contestados por los estudiantes.

5. Estudio de los datos, análisis y presentación de resultados

“Solo después de probar las actividades que diseñamos podemos saber si funcionan”. Gracia Lozano y J.P. Ruiz Campillo.

De los 132 estudiantes de español matriculados en el curso, participan, de forma voluntaria, un total de 18 estudiantes de la Universidad de Queensland en tres sesiones de 120 minutos cada una que tienen lugar el martes 28, jueves 30 y viernes 31 de julio de 2020. En la última sesión, participan, además, seis estudiantes de inglés de Ecuador, uno de Venezuela y tres de la Universidad de Ghana para llevar a cabo el producto o reto final.

Presentamos aquí el análisis de la propuesta y los datos más relevantes recogidos en las distintas herramientas del pilotaje para determinar si esta ha cumplido con los objetivos establecidos:

- Grabaciones de las sesiones y diario de clase:

Sesión 1: Han funcionado las actividades en las que los alumnos reflexionan sobre el número de lenguas que hablan y el privilegio que eso supone; las diferentes definiciones sobre aprender un idioma; la actividad en la que identifican el tipo de texto que es (al estar todos marcados como respuesta correcta, entienden que un mismo texto puede cumplir la función de otros géneros textuales); hacer un resumen, crear sus propios ejemplos y reflexionar sobre cómo funciona su propia lengua. Sin embargo, el hecho de que el texto principal solo haya contado con una actividad previa como la encuesta ha hecho difícil su comprensión y ha provocado una reflexión más superficial de la esperada.

Un alumno identifica “extranjero” como adjetivo y surge un debate sobre la diferencia del sustantivo y adjetivo, al que añado la explicación de “vecino”. Eligen “extranjero” como palabra clave y comprueban a continuación que es el título original del texto. Otro alumno afirma que desde el primer “Tu” del texto ya se puede ver el estado de ánimo del emisor.

Los alumnos que no son australianos se identifican como extranjeros porque “no tienen la apariencia de un australiano y no hablan inglés como primera lengua”. En un momento determinado, una alumna se acuerda de alguien que conoce y corrige su comentario previo, aludiendo a los australianos que son hijos de personas migradas procedentes de Asia.

Una alumna cambia de opinión sobre su definición favorita de aprender una lengua cuando explico todas las frases en profundidad. Un grupo crea la definición “aprender un idioma es aprender a pensar diferente”. Después de la actividad, los alumnos llegan a la conclusión de que “todos somos extranjeros”. Muchos se dan cuenta de que tienen dos definiciones diferentes para extranjero y para inmigrante.

Sesión 2: Las actividades que mejor han funcionado han sido las actividades previas para contextualizar el vídeo principal, las de crear hipótesis sobre el contenido del vídeo y la nube de palabras. Los alumnos no se han sentido cómodos con las actividades en las que tenían que hacer presunciones sobre personas solo teniendo como única fuente de información una imagen con su apariencia.

Una alumna ve la palabra *inmigrante* como algo positivo porque “así hay más restaurantes y comidas de diferentes países”; una alumna responde a la pregunta de cuántas razas hay con un “no hay razas, la raza es un constructo social”; cuando han tenido que hacer una entrevista a las personas de las imágenes, una alumna les ha preguntado a las personas de las imágenes: “¿Sois felices?, ¿sois libres?”.

Destacamos las palabras que relacionan con “negro, moreno, inmigrante, emigrante”: fuerte, soñador, racista, vago, noche, buscador de futuro. Los estudiantes hacen un debate sobre las diferencias entre ser “moreno” y ser “negro” en diferentes países y la invisibilidad de estas personas en los medios públicos, o los estereotipos existentes en el fútbol a nivel mundial.

Sesión 3: La pregunta *¿Eres inmigrante?* en la encuesta al principio de clase consigue el objetivo de hacerles identificar el concepto que tienen de *inmigrante* y hacerles reflexionar sobre si ellos lo son y por qué. La visualización del vídeo de forma individual mejora la gestión del tiempo, pero provoca una puesta en común más fría y menos implicada por parte de los alumnos. Las actividades que mejor han funcionado han sido el producto o tarea final y el mural digital *¿De dónde eres?*

De forma general, la gestión independiente de las secciones dentro de cada sesión, con la mayor parte de correcciones automáticas, ha funcionado muy bien porque los alumnos han sido los que, en grupos, han gestionado el ritmo de las actividades y han decidido cuándo y cómo pasar a la siguiente actividad. Desde los grupos virtuales, solo se ha vuelto a la sala principal para hacer una puesta en común cuando ha sido necesario. La mayor parte del tiempo los alumnos han trabajado en grupos.

- Mural digital:

A pesar de ser una de las de las herramientas que mejor permite la reflexión, lamentamos no haberle podido dedicar el tiempo que necesitaba. Siempre como tarea para horas fuera de clase, el alumno podía compartir diferentes publicaciones, además de comentar las del resto de compañeros. Debido al momento excepcional en la que se ha llevado a cabo la implementación, ha sido muy complicado poder involucrar a los alumnos más allá del trabajo que se ha hecho en las sesiones, aun habiendo dejado el mural disponible durante todo el mes de agosto para ampliar el tiempo de reflexión e investigación.

No obstante, encontramos interesantes las aportaciones y reflexiones de los alumnos en relación con el concepto que ellos tienen de *identidad*: “para mí, identidad es mi bagaje cultural, como la comida y costumbres tradicionales. Supongo que los chinos realmente son personas que aprecian su historia. Además, todas estas cosas han moldeado mi mente (cómo pienso sobre un aspecto determinado)”.

Asimismo, también destacamos las aportaciones en relación con el problema de identidad que existe en diferentes partes del mundo: “Supongo que habrá problemas en Australia o EE. UU. Quizá porque son países que tienen gente de diferentes identidades y puede ser difícil hacer que todos se lleven bien”.

Han añadido imágenes de ellos que han hecho el mural más personal y han compartido imágenes y canciones que representan lo que significa para ellos *identidad*. Destacamos uno de los comentarios en torno a la relevancia de este concepto: “Para mí, la identidad es relevante porque no solo son una o dos cosas las que me hacen ser yo, son más. Nadie tiene la misma identidad que yo; ya sea por la nacionalidad, etnicidad, cultura, religión, valores, etc. Todos estos factores forman la persona que soy.” Hemos analizado la relevancia de las contribuciones y si estas hablan de ideas clave o se quedan en reflexiones superficiales del tema; comprobamos que no han copiado ideas de otro y han aportado ideas originales. Por el contrario, no han integrado ideas de otros en sus comentarios.

- Cuestionarios:

Presentamos a continuación los resultados más significativos de los cuestionarios, de los que recibimos 23 del cuestionario sobre el perfil lingüístico y seis, cinco y seis respectivamente de las tres sesiones. Queremos indicar que los porcentajes son aproximativos, ya que no hemos contado con la misma cantidad de estudiantes en las sesiones:

Todos los alumnos de las tres sesiones están de acuerdo en que la música antes de empezar la clase es útil, sobre todo porque escuchan una canción de un nuevo artista que trata el tema que se va a trabajar en clase desde una perspectiva diferente y pueden ir contextualizando el tema del día. Un alumno afirma: “La música es una parte importante de la cultura y sumergirte en ella puede ayudarte a aprender mejor una lengua”.

En las tres sesiones, el 70% de los alumnos responden positivamente al hecho de tener disponibles los contenidos de la sesión por objetivos antes de comenzar. En sus respuestas afirman que es un paso necesario para saber y organizar los contenidos y objetivos que va a cubrir la sesión, qué tareas hay que hacer y dónde tienen que llegar al final de cada clase.

Al 94% le gusta la encuesta como actividad para empezar la clase, aunque el 45% admite que había preguntas difíciles de responder. La pregunta “el origen de la música es...” tenía el objetivo de suavizar el contenido del texto cuando dice “tu música es negra”. El alumno se toma muy en serio las encuestas y le es muy complicado responder sin intentar buscar la respuesta correcta, de ahí que las preguntas con datos sobre la migración o población australiana hayan sido votadas como las más complicadas de la sesión 2.

Todos los estudiantes han cualificado los textos principales como relevantes o muy relevantes.

El 94.4% afirma que las actividades de reflexión gramatical y de construcción de la norma son muy útiles para aprender la forma y el 100% ve positivo reflexionar de forma crítica un aspecto gramatical. Sin embargo, solo el 50% confirma que es útil reflexionar sobre la intención de un uso específico de un aspecto gramatical, argumentando que, aun haciéndolo así, sigue siendo complicado llevar la reflexión a la práctica.

El 66.7% ha encontrado muy útil reflexionar sobre cómo funciona un determinado aspecto en su lengua, pero hay alumnos que opinan que es muy complejo, porque nunca habían pensado en el funcionamiento de su propia lengua. Todas las actividades de las sesiones, incluidas las de reflexión gramatical, han sido consideradas como comunicativas.

Las actividades donde más implementan el pensamiento crítico son, para ellos, las actividades de reflexión sobre su propia lengua, elaboración de presunciones, identificación de creencias y el producto o reto final. El 45% de los participantes asegura haber trabajado el pensamiento crítico en algún curso (ciencias políticas, ciencias sociales, comunicación o en

alguna asignatura de ciencias en educación secundaria). Destacamos que el 30% no puede asegurar si lo ha trabajado o no.

Las actividades en las que el alumno tiene que hacer suposiciones, existentes en las tres sesiones, han sido las que más han costado y las que peor han funcionado. Un alumno explica en su cuestionario que, para él, es imposible definir a una persona solo por su apariencia y en estas actividades se ha visto “forzado” a hacer suposiciones. A pesar de ello, en la segunda sesión, el 80% ha encontrado útil volver a comprobar las suposiciones o creencias iniciales después de ver el vídeo.

El 66% ve útil realizar un autoseguimiento como *Mi diario de aprendizaje*, pero centra sus respuestas en el control que pueden tener de su progreso o del punto en el que se encuentran en relación con los objetivos y contenidos que tendrían que cubrir, y no en los cambios en su pensamiento.

Como actividades más relevantes los alumnos indican crear una imagen del emisor y receptor, reflexionar sobre los idiomas que hablan y el privilegio que eso supone y las actividades previas realizadas en grupo.

El 70% valora positivamente el uso del translingüismo y lo ve como una forma más personal de interactuar con un compañero y una opción cuando aún no domina suficiente vocabulario como para hablar de un tema que le apasiona. Destacamos la opinión de un alumno que afirma: “creo que se me podría haber animado más a usar español, pero también me ha gustado la idea de que nadie me presionara para usarlo”.

El 68% considera que ha aprendido un aspecto o una perspectiva nuevos de la lengua y la cultura española como, por ejemplo, la puntualización en las definiciones de las palabras “inmigrante, extranjero”, las diversas connotaciones que pueden tener palabras como “negro, moreno, inmigrante o emigrante” en diferentes países, las posibles formas de entonar una frase, la existencia de racismo en las sociedades hispanas, algunas de las identidades en España, aspectos sobre Ecuador o estereotipos basados en la apariencia.

A pesar de ello, el 40% afirma no haber cambiado su visión del español y su cultura, algunos aseguran que la diversidad étnica y cultural del mundo hispánico es igual o mayor que del mundo anglosajón y resaltan que no sabían que España era multicultural. Un 36% admite no saber si ha cambiado o no.

De igual forma, el 40% afirma que la perspectiva y visión hacia su propia lengua y cultura no ha cambiado, frente al 50% que afirma que sí (sobre todo en lo que se refiere a la gramática, al concepto propio que tienen de identidad, la diversidad y globalización existente en Australia o el concepto que se tiene en el extranjero de Australia y los australianos). Un 10% restante responde que no sabe si ha cambiado o no.

A excepción de un estudiante que afirma haber aprendido japonés con actividades similares, el resto afirma no haber aprendido una lengua con esta metodología y el 100% responde que todas las sesiones han despertado su curiosidad por saber más sobre la identidad y que han aprendido contenido útil. En general, los alumnos comentan que han disfrutado y que se lo han pasado bien, al mismo tiempo que han debatido temas importantes. Queremos destacar algunas de las frases¹⁰ que han escrito en los cuestionarios:

A1¹¹: “El objetivo de aprender una lengua es más que entender la gramática y tener vocabulario. Aprendemos idiomas para formar parte de una nueva cultura y experimentar una nueva forma de ver el mundo, hablar con la gente, apreciar la música, la poesía, la comida y los colores de los lugares”.

A2: “He encontrado enormemente gratificante usar mis habilidades de español en una conversación real con un hablante nativo y entender qué me está contando sobre su identidad”.

A3: “Es siempre una maravilla escuchar las opiniones y reflexiones de otras personas”.

A4: “La sesión está muy bien. Has combinado gramática, vocabulario, identidad y pensamiento crítico, lo cual es increíble”.

A5: “Me ha gustado la sesión y me ha hecho ver las diferentes percepciones sobre la identidad en el mundo”.

A6: “Me ha encantado describir características concretas del inglés de Australia y hacer preguntas sobre la diversidad en Ecuador”.

A7: “Ha sido realmente divertido aprender español y al mismo tiempo tener debates que te hacen reflexionar y pensar sobre temas contemporáneos que ocurren en el mundo. Creo

¹⁰ Las frases han sido traducidas al español por la profesora.

¹¹ Se han nombrado a los alumnos con la letra A y un número para identificar sus aportaciones de manera individual.

que esto me ayuda a tener más confianza en mí mismo/a a la hora de usar el español para expresar mi opinión. La clase ha sido superinteresante”.

A8: “He disfrutado mucho de las sesiones y he aprendido a ver conceptos como raza e identidad desde muchas perspectivas diferentes. ¡Encontré algunas preguntas difíciles, pero creo que ese era el objetivo!”

- Entrevistas:

Debido a los recortes de profesorado para el segundo semestre, para el que no se ha contado con personal interino para el curso inicial de español, solo hemos podido realizar entrevistas a dos profesoras, una de ellas la directora del Programa de Español, la cual también es profesora del curso. Presentamos aquí los datos más relevantes de ambas entrevistas:

Profesora 1: necesita una definición de “pensamiento crítico” aplicado al aula de ELE. Una vez se la facilitamos, nos comenta que está a favor de enseñar español a través del pensamiento crítico [solo si este] “se refiere a pensar críticamente sobre la gramática y la lengua” y añade que es necesario.

Considera que se puede implementar en todos los niveles a través del trabajo inductivo, con textos en los que el alumno reflexione cuál puede ser la regla gramatical que está detrás. Afirma que se pueden trabajar todos los aspectos, entre ellos menciona los contenidos lingüísticos y culturales.

Comenta que cuando ella crea su propio material sí que incluye actividades que trabajan el pensamiento crítico y cuando tiene que trabajar con material de otros profesores normalmente también los encuentra. Ella ve la diferencia en la cantidad de actividades que incluyen unos y otros.

En cuanto a la evaluación del pensamiento crítico, responde: “No creo que haya que evaluarlo; no creo que tenga que ser parte de la evaluación; solo tiene que estar presente”.

Con relación a si el docente necesita un tipo de formación específica para poder trabajarlo en el aula, responde que sí, “a no ser que haya aprendido una segunda lengua de esta forma y pueda extrapolarlo (...). Necesita ser consciente de que existe este tipo de enfoque y saber cómo funciona”.

Al tipo de herramientas que se pueden usar para trabajarlo responde que cualquier tipo de actividad serviría, porque “lo único que hay que hacer es hacerles pensar la regla gramatical o la regla cultural que se esconde detrás de lo que se está mostrando”. Nos comenta que usa en sus clases foros de discusión y murales digitales para actividades tanto de expresión y comprensión escrita o para discutir una regla gramatical o cultural. Destacamos la respuesta en la que dice que las herramientas sugeridas “son herramientas prácticas, pero hay muchas más”.

En cuanto al uso del translingüismo en el aula opina que depende de la cultura en la que se enseñe. Explica su experiencia en Rusia y comenta que en ese contexto no le fue necesario hacer uso de una segunda lengua para vehicular una reflexión, porque los alumnos estaban bastante receptivos y abiertos a explicaciones en otro idioma. Sin embargo, en un contexto como el australiano “esperan otra cosa diferente y normalmente prefieren que utilicemos el inglés como lengua vehicular”.

Es consciente de que hay libros de texto que sí que lo trabajan y otros que “en absoluto”. Opina que la eliminación del libro y la creación de materiales propios han sido positivos, los estudiantes de primer curso consiguen hablar de forma más natural y se “crea” un alumno diferente al de cursos anteriores, “más fluido, más espontáneo”, pero cree que es una desventaja para el profesor, porque “requiere mucho esfuerzo a la hora de preparar el material” y no es un método útil para aquellos alumnos que no saben trabajar de forma autónoma.

Cree que los libros de texto “no representan todas las realidades de la cultura hispana porque -confiesa- yo no sé muchas cosas de muchos países de habla hispana y hay contenidos que cuando los leo me sorprenden porque no los sabía y creo que como profesora debería saberlos”. De la misma manera, no ve las minorías muy representadas en los libros de texto porque argumenta que tampoco sabe mucho sobre ellas.

Profesora 2 / directora del Programa: la entrevista con la directora del Programa de Español contiene información que hemos usado en algunas secciones del trabajo, la cual está relacionada con diversos aspectos como, por ejemplo, la decisión de eliminar el libro de texto, la estructura del Programa, la situación del español en la educación superior en Australia y en el estado de Queensland, los problemas que pueden surgir de un cambio de enfoque pedagógico en un contexto australiano y en sus creencias en cuanto a la formación del pensamiento crítico en el Programa. De todas las respuestas, queremos destacar las siguientes:

La decisión del cambio del libro de texto ha venido dada por la necesidad de “decolonizar los libros de textos y el lenguaje”.

“Todo trabajo reflexivo en el que se crea un pensamiento del grupo provoca un cambio en el pensamiento del alumno y resulta obvio que el profesor ha sido partícipe de ese cambio. Por eso, el que el profesor diseñe materiales y los ponga en práctica desempeña un papel importante”.

Tiene la preocupación de que el pensamiento crítico es algo que no se puede imponer, ni al alumno, ni al profesor: “El enfoque elegido viene de una filosofía y perspectiva que, por ser lo que es, nos impide imponérselo a los profesores por ir en contra del acto de imposición. Si lo que queremos es que el alumno respete la diferencia y cree su propio pensamiento crítico sin la influencia del nuestro propio, no podemos imponerle nuestro pensamiento crítico, ni a él ni al resto de profesorado”.

De esta manera, la directora ve complicado que todo un Programa sea capaz de seguir la misma ideología y visión de un mismo material. Por ello, cree necesaria una reformulación de la definición de pensamiento crítico en el ámbito de ELE para poder unir fuerzas y poder trabajar todos hacia una misma dirección.

En relación con el uso del translingüismo la considera una estrategia muy útil en un contexto anglosajón como el nuestro, porque “el alumno australiano no está acostumbrado a no entender todo”.

Después del análisis de los resultados, observamos que se han alcanzado los objetivos establecidos:

La frase “Para comprender un idioma, es necesario comprender como mínimo dos” se convierte en la frase elegida por la mayoría de los estudiantes en la primera sesión. Dicha frase es la clave de uno de los objetivos de esta propuesta: aprender español a través del análisis de la lengua y cultura propias.

Los alumnos han aprendido sobre el concepto de identidad y se ha dado visibilidad a minorías que forman parte de la realidad hispana que normalmente quedan fuera de los libros de texto. Un alumno en su cuestionario afirma que “no sabía que ser multirracial es un problema para las personas, ni tampoco que las personas de culturas hispanas pudieran sufrir racismo”. Como vemos con esta declaración, no solo han aprendido de la realidad hispana sino también de la realidad global que les rodea.

La mayoría de los alumnos confirma que su perspectiva hacia la lengua y cultura española ha cambiado, así como su perspectiva hacia su propia lengua y cultura. Se cumplen, por consiguiente, tanto los objetivos generales como específicos y, a pesar de haber trabajado parte del contenido lingüístico como consolidación, los alumnos han aprendido aspectos lingüísticos nuevos y una nueva perspectiva con la que mirar la lengua española.

El producto o reto final ha sido el más votado por los alumnos como la actividad que más ha gustado y la más relevante, por lo que la propuesta cobra sentido y toda la planificación para llegar a esta última tarea final queda completamente justificada.

6. Discusión de los resultados

“El aprendizaje ocurre cuando estamos haciendo otra cosa”. Cristóbal Cobo.

En este apartado presentaremos una reflexión sobre los resultados y argumentaremos las razones por las cuales un aspecto de la propuesta ha funcionado o no.

El mayor de los problemas al que nos tuvimos que enfrentar en la implementación de la propuesta fue la gestión del tiempo. Al habernos visto forzados a implementar la propuesta en la primera semana del segundo semestre, solo programamos tres sesiones para asegurarnos de que los alumnos pudieran asistir. Esto afectó a nuestra programación porque, de haber contado con más tiempo, el contenido de la propuesta podría haberse repartido en cuatro o cinco sesiones, en lugar de tres y a lo largo de, por ejemplo, un mes, de manera que entre sesión y sesión el alumno hubiera tenido más tiempo para reflexionar y realizar las actividades programadas para hacer fuera de horario de clase como, por ejemplo, el mural digital *Identidades* o las secciones de *Investigamos* o *Mi diario de aprendizaje*.

De haber contado con más tiempo, la evaluación o seguimiento realizado a los alumnos sobre el contenido y sobre la calidad de sus reflexiones podría haber sido más personalizada y haberse trabajado en el aula. Esto ha provocado que no hayamos podido evaluar la sección *Mi diario de aprendizaje*, una de las herramientas de evaluación diseñadas.

Asimismo, podríamos haber trabajado con mayor detalle las actividades de expresión escrita que se pudieron realizar, pero en varias ocasiones no pudimos atender a la corrección

gramatical; lo mismo con la realización de la actividad postarea de compartir la experiencia en el mural digital *Identidades* después de realizar el producto. Si bien algunas de las entradas en el mural digital han quedado sin responder, todas cumplían con los elementos necesarios para generar la reflexión. Sin embargo, consideramos que, en general, hemos dado mayor importancia a que demuestren lo que saben sobre el tema y no a que compartan sus ideas entre ellos y se retroalimenten. Esa ha podido ser la razón por la que los alumnos no han interactuado entre ellos con sus reflexiones ni han añadido en sus comentarios alusión a comentarios de otros compañeros.

Este inconveniente, junto con el hecho de que, en el aprendizaje multimedia, ni el tiempo de atención del alumno a una actividad es el mismo ni las actividades ocupan el mismo tiempo que en una clase presencial, han provocado que el alumno haya tenido menos tiempo de reflexión y en varias ocasiones las reflexiones hayan sido más superficiales de lo esperado.

De acuerdo con la anatomía de los diálogos difíciles, las fases para poder tratar un tema controvertido con el que esperamos que el alumno reflexione son, de acuerdo con Hines-Gaither (Hobgood, 2020, 32m52s): calentamiento, acción (referida a un trabajo de autoreflexión y/o investigación) y cierre; lo que nos lleva a tener más presente que el tiempo que necesita el alumno para la reflexión (individual y grupal) y para trabajar las rutinas de pensamiento es mucho mayor del que se ha dado. Otra de las razones posibles por las que las reflexiones no hayan sido tan profundas es porque puede ocurrir que, como asegura hooks (2010, p. 10), los estudiantes se resistan a entrar en el proceso que implica trabajar el pensamiento crítico y estén más cómodos en un tipo de aprendizaje que les permite estar presentes en el aula de forma más pasiva.

De este modo, las actividades previas al texto principal, como en el caso de la primera sesión, podían haber sido más y así ayudar a la contextualización del tema, como la encuesta que, si bien ha ayudado a introducir el tema del texto, el cual era un poco controvertido por los conceptos que se mencionaban, como *Dios, negro*, consideramos que no ha sido suficiente. Para ello, una posibilidad también podría ser la implementación de la rutina de pensamiento *Piensa, cuestiona, explora (Think, Puzzle, Explore)*, de Ritchhart et al. (2011) al principio de la unidad para ver las ideas equivocadas de los alumnos sobre el tema y que el alumno exprese qué quiere aprender sobre este.

Por el contrario, la sección *Reflexionamos* ha funcionado satisfactoriamente, ya que los alumnos han hecho una profunda reflexión sobre conceptos como *extranjero, inmigrante,*

privilegios, idiomas. Por su parte, las diferentes rutinas de pensamiento han dado resultados muy positivos, de los que destacamos el trabajo realizado en la primera sesión con el texto principal, en el que el alumno lo comprende a través de desengranar el texto en partes en lugar de verlo como un todo. La comprensión implica a menudo reconocer las partes de algo, qué hacen las personas y cuáles son sus roles y objetivos (Ritchhart et al., 2011, p. 101).

Ha habido momentos en los que los alumnos solo querían encontrar una respuesta rápida para saber si estaban en lo cierto. En estos casos, les hemos preguntado *¿Qué ves en el texto para pensar así?* y de esta forma hacerles centrar sus explicaciones en las posibles razones por las que algo es como es. Para crear el espacio adecuado para una reflexión más profunda, les hemos invitado, como recomiendan Ritchhart et al. (2011, p. 104), a indagar un poco más e incluso les hemos retado a que imaginen si pudiera ser un perfil diferente, en este caso, de persona, al que proponen.

La reflexión crítica que se busca en la propuesta también ha sido posible gracias al uso del translingüismo. Con esta herramienta, se ha conseguido que los alumnos tengan más confianza en sí mismos, relaciones más cercanas con el resto de los compañeros y con la profesora, menos miedo al error y a la participación en clase, mayor capacidad de organización y negociación de significado, valoración y reconocimiento de los otros posibles repertorios lingüísticos que dominan.

Junto con esta herramienta, varios han sido los elementos que han ayudado a la reflexión. En el caso de los andamiajes, estos han ayudado a que los alumnos comuniquen y reflexionen sobre su propia lengua en español; en el apartado *En tu lengua*, el alumno ha tomado conciencia del funcionamiento de su propia lengua y lo ha compartido con sus compañeros explicando cómo es y qué similitudes y diferencias tiene con el español, lo que confirma, como explica Mariano Sigman (BBVA, 2019, 32m39s), que el alumno aprende más cuando, en lugar de enseñar lo que sabe al profesor, se lo enseña a otro alumno. Los modelos de lengua, por su parte, han conseguido provocar una reacción en el alumno (hay alumnos que se emocionan con uno de los textos audiovisuales) y, al trabajarlo desde la construcción de significado (texto escrito de la sesión 1), el texto se vuelve “más autónomo y el papel de los participantes más activo, la lectura se hace significativa y sirve para algo más que para buscar formas lingüísticas” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009, p. 134).

Entre los resultados que hemos obtenido a lo largo de las sesiones que ejemplifican que la propuesta trabaja el pensamiento crítico destacamos los siguientes comentarios de los

alumnos: “¿Sois felices?, ¿sois libres?” pregunta una alumna a los personajes de las entrevistas, ejemplo del alto grado de comprensión de la alumna sobre el tema y de la toma de conciencia de que la felicidad no es un lujo biológico.

No obstante, los alumnos han tenido dificultades para hacer interpretaciones de una imagen solo con la observación y han basado sus respuestas en una creencia, una opinión personal o un detalle externo a la imagen, como en el caso de un alumno que, al describir qué veía en la imagen de un hombre, ha respondido que veía a un enfermero porque llevaba camiseta blanca. Esto no ha supuesto un problema y hemos puesto en práctica todo el recorrido de la rutina de pensamiento en cuestión porque, al no identificarlo como un error, les hemos preguntado, como bien aconsejan Ritchhart et al. (2011), qué ven en la imagen que les ha hecho pensar de esa forma.

Asimismo, el tema del racismo ha presentado sus limitaciones, ya que no es un tema fácil de llevar al aula ni de tratar en el contexto australiano. En Australia, el racismo es un concepto, realidad y tema tabú, del que no se habla por creer que no existe o considerarse menos racista si no se habla sobre ello, aunque como advierte Bond (2017, p. 7), no hablar de ello no lo vuelve menos poderoso o real. En su estudio sobre el racismo en Australia, Bond (2017) corrobora que las conversaciones sobre raza y las desigualdades racializadas pueden ser incómodas para los estudiantes porque desvían la mirada de la cultura de los pueblos indígenas y exigen mirar de forma crítica a la sociedad y el lugar que ocupamos en ella.

Pese a la problemática social, somos de la opinión de que la situación actual con *BlackLivesMatter* ha ayudado a la sociedad australiana a hablar sobre el tema, sobre todo para volver a cuestionar la situación de los aborígenes en el país, aunque, hasta ahora, solo ha confirmado los prejuicios y creencias que existen todavía en un país que se presenta como multicultural pero que tiene unas bases monoculturales y monolingües muy asentadas y que parece olvidar que, a diferencia de las sociedades interculturales, las sociedades multiculturales se caracterizan por el “no contacto, no aceptación, diferencia considerada como negativa, discriminación, tolerancia pasiva de las minorías y desigualdad” (Alonso-Cortés et al., 2002, p. 40).

De igual modo, podemos mencionar que la excepcional situación actual de incertidumbre provocada por el contexto internacional ha traído al aula más tensión y mayor sensibilidad hacia determinados temas. Después del debate que surge al relacionar palabras con los conceptos de *negro*, *moreno*, *inmigrante*, entre otros, explicamos que en ningún momento

se les pide en la actividad que hagan relaciones negativas con la palabra y han sido ellos los que han decidido no aportar sus comentarios porque han pensado solo en cosas negativas. Ha servido para tomar conciencia de cómo influyen los estereotipos y las creencias que infunde la sociedad en el lenguaje y en las personas.

Es revelador que algunas de las actividades que más han gustado han sido las de analizar el emisor y el receptor y la de asociar palabras a determinados conceptos. Estas actividades han sido de las que más tiempo han requerido por falta de imaginación y capacidad para posicionarse en las palabras y perspectiva del otro. No obstante, estos resultados positivos nos dicen que, a pesar de crear situaciones *incómodas* o difíciles de responder en el aula, cuando el alumno reflexiona sobre ellas las valora como las más positivas y beneficiosas.

En relación con las cuestiones técnicas, nos quedaría pendiente de mejora encontrar la manera de trabajar los vídeos en grupo, ya que somos conscientes de que, según Biggs y Moore (1993, como se citaron en Ritchhart et al., 2011, p. 245), la individualización es menos efectiva en el desarrollo de la comprensión y el avance en el aprendizaje exhaustivo.

Hemos evitado en todo momento el trabajo mecánico de la forma y hemos fomentado la corrección positiva haciendo actividades que ofrecen múltiples respuestas y el trabajo y pensamiento del grupo. Hemos alternado los temas y las dinámicas en el aula gracias a un diseño de propuesta innovador con la que los alumnos no habían aprendido otra lengua anteriormente. Los alumnos han despertado la curiosidad por aprender de esta forma, por saber más sobre el tema de la identidad y han tomado conciencia de los objetivos de aprendizaje desde el principio hasta el final de la propuesta.

Para saber si la propuesta ha funcionado resulta, además, necesario evaluar la actuación del profesor. Si bien es cierto que contamos con años de experiencia como docentes, y esto nos ha ayudado a la hora de resolver posibles problemas o a tomar mejores decisiones en el aula, nos ha resultado de gran ayuda realizar esta reflexión individual de nuestra actuación “para la creación de [nuestra] identidad docente” (Batlle et al., 2020, p. 63).

Una reflexión antes, durante y después del proceso permite lo que estos autores (2020) llaman una “reflexión prospectiva” (p. 66) o “reflexión para la acción” (Killon y Todnew, 1991, como se citaron en Batlle et al., 2020, p. 66), ya que podremos mejorar nuestra actividad

docente en el futuro gracias a todo el aprendizaje que hemos hecho después de dicho proceso reflexivo.

He podido analizar mis fortalezas y mis áreas de mejora como docente y así fijar “metas de mejora” (Batlle et al., 2020, p. 71) y “aprender a aprender” (De Jong y Cuesta García, 2016, p. 1001).

Según De Jong y Cuesta García (2016), la observación que debe realizar el docente debe organizarse en torno a una serie de indicadores específicos de comportamientos docentes, de los cuales destacamos los que hemos podido observar en nuestra actuación:

- Comunicación: se ha promovido la interacción con actividades realizadas en parejas o en equipo y se ha interactuado con los estudiantes en los grupos virtuales y en la sala principal de manera positiva, dinámica y constructiva.

- Clima pedagógico: el hecho de que los alumnos que han realizado la propuesta sean mis alumnos ha ayudado a crear un clima en el aula muy positivo que ha favorecido la motivación y la implicación, sobre todo teniendo en cuenta que el pilotaje se ha realizado fuera de las horas lectivas del curso y de forma voluntaria.

- Organización de la clase: la falta de tiempo y las características de una clase virtual han afectado a la planificación de la clase. Esto ha tenido sus consecuencias, ya que, a veces, se ha tenido que modificar alguna actividad o tomar decisiones no planteadas, como por ejemplo no trabajar la sección *Diario de aprendizaje* en el aula por falta de tiempo.

- Explicación e instrucción: se especifica qué se va a aprender al principio de cada sesión y se dan instrucciones claras en cada actividad. Ha habido instrucciones que han tenido que ser muy detalladas y se han tenido que guiar mucho algunas de las actividades para conseguir fomentar la observación y reflexión por parte del alumno.

- Activación: la secuenciación de cada sesión se ha estructurado de tal forma que se activa al alumno de una forma gradual y con sentido. Ya desde la primera actividad de activación de conocimientos previos el alumno se involucra con el contenido que se le presenta.

- Estrategias de aprendizaje: se ha hecho uso de diferentes estrategias de aprendizaje para favorecer el aprendizaje autónomo.

- Diferenciación entre alumnos: debido a la inestabilidad de asistencia de los alumnos en las tres sesiones, ha sido difícil tener una atención personalizada en el proceso individual de aprendizaje de cada alumno.

- Análisis y reflexión de clase: gracias a todo el proceso de reflexión, hemos podido analizar y reflexionar sobre el trabajo realizado y nuestro propio desarrollo profesional al realizar este trabajo.

Si bien hemos podido tener la impresión de que el trabajo en grupos virtuales impide tener la visión general de lo que está pasando en el aula como en una clase presencial, hemos experimentado nuestro papel fundamental de guía que no deja solo al alumno en sus reflexiones y que en el momento en el que se produce el aprendizaje no necesita estar presente.

Enseñar se define como cualquier situación de enseñanza en la que el diálogo y la colaboración son fundamentales para el aprendizaje. El docente es clave para este aprendizaje, pero su función es facilitar más que dirigir, coordinar tanto como comunicar, inspirar más que informar (Mills y Alexander, 2013, p. 4).

De esta manera, hemos comprobado que el profesor ya no es el portador de los conocimientos sino un facilitador para el descubrimiento del aprendizaje y de la socialización en las nuevas identidades y maneras de ver el mundo. El profesor, por lo tanto, deberá centrarse más en cómo apoyar al alumno para que descubra todos estos nuevos contextos (Conlon Perugini y Johnson, 2017-presente, 20m08s), y no en preocuparse por adquirir, saber y controlar todo el conocimiento que quiere llevar al aula.

Esto queda claramente ejemplificado en el producto o reto final, en el que se fundamenta toda la propuesta, porque ha sido la primera vez que, desde que empezamos a trabajar en este centro en cursos de varios niveles, hemos visto a unos alumnos que no quieren regresar a la sala principal, que piden más tiempo para realizar la actividad y que participan activamente hasta el último segundo antes de que se cierre el grupo virtual de forma automática, sin que en ningún momento hayan tenido que pedir ayuda o necesitar la presencia de la profesora. Con esta actividad vamos más allá de la implementación de la propuesta: tocamos la vida personal de los alumnos a través de la emoción y estos hacen uso de la lengua en un contexto real.

El cierre de la actividad con el mural digital *¿De dónde eres?* ha permitido terminar una interacción natural que ha empezado en los grupos virtuales y ha continuado de forma virtual con la ayuda del mapa. El éxito de la actividad se asienta en el hecho de que, como confirma Tomlinson (2013, p. 272), los alumnos de lenguas aprenden mejor cuando el aprendizaje consiste en una experiencia positiva, relajada y placentera.

7. Conclusiones

“Cualquier espacio se convierte en un templo donde se comparte el proceso creativo de la reflexión en comunidad. Parar, observar, absorber y digerir para integrar tu impacto y las acciones de otros en ti”. Kwenda Lima.

Este trabajo ha consistido en el diseño de una propuesta didáctica sobre la identidad fundamentada en teorías críticas como la justicia social, la competencia sociocultural, la pedagogía crítica o el aprendizaje transformativo para formar el pensamiento crítico en cursos iniciales de español como lengua extranjera.

Hemos elaborado una propuesta comunicativa y centrada en el trabajo en grupo con el objetivo de crear en el aula el pensamiento del grupo. La propuesta didáctica constituye una rutina de aprendizaje donde las secciones y el formato se repiten a lo largo de la propuesta. Las actividades diseñadas están regidas por unas rutinas de pensamiento que guían al alumno en su reflexión crítica sobre los aspectos de la lengua y la cultura españolas en torno al tema escogido de la identidad.

Los alumnos han estado motivados desde el principio al saber que el producto va a consistir en el reto alcanzable de una entrevista real con personas de habla hispana y estudiantes de español que viven en el extranjero. Desde el primer momento, han interactuado, reflexionado, pensado por sí mismos y compartido conocimientos en grupo, motivados por un tema que les interesaba y que ha despertado su curiosidad por saber más al trabajar con textos escritos y audiovisuales reales y contextualizados, que han presentado la visión de la identidad desde la perspectiva de unas minorías que normalmente no se presentan en el aula de ELE. La profesora ha servido de guía que no corrige pero que monitorea las actividades y ellos han

podido hacer uso de una segunda lengua para comunicar sus perspectivas y formar su pensamiento crítico.

Hasta este presente curso académico, en el Programa de Español no se había trabajado con propuestas didácticas diseñadas para enseñar español y su cultura desde una concienciación crítica. Asimismo, el enfoque metodológico distaba mucho del enfoque por tareas que hemos seguido. Al estar trabajando en el Programa al mismo tiempo que se ha realizado este trabajo, los primeros y segundos cursos se han visto beneficiados de actividades puntuales con un formato y enfoque basados en nuestra propuesta. De esta manera, consideramos relevante la innovación creada, ya que, con este trabajo, creamos un material de referencia para los cursos del Programa de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Queensland que puede servir de ejemplo para futuros diseños curriculares.

No obstante, este trabajo no ha estado exento de limitaciones. Si bien nuestra intención inicial era implementar esta propuesta en el primer semestre, por ser cuando el tema de la identidad quedaría integrado a nivel curricular, el contexto internacional del momento provoca un cambio de modalidad de enseñanza, un retraso en la solicitud a la Universidad para realizar la observación y grabación de las sesiones y, en consecuencia, un retraso en la fecha de implementación. En estas circunstancias, la propuesta didáctica tiene lugar durante la semana de orientación del segundo semestre, con una participación voluntaria y con el objetivo de consolidación de contenido para el alumno, el cual ya ha cursado el curso en el que se quería implementar.

Las propuestas de mejora ocurren a diferentes niveles. Destacamos, en primer lugar, las mejoras a nivel teórico, porque es necesaria, como vemos en las entrevistas a los profesores del Programa, una reformulación de la definición de pensamiento crítico en el aula de ELE, la cual incluya la reflexión crítica tanto de la lengua, como de la cultura y los contenidos para que todo el equipo del Programa entienda y aplique el mismo concepto y perspectiva en sus aulas. Asimismo, es necesaria la reformulación de la definición de la estrategia de translingüismo, ya que una de las profesoras solo la concibe como una estrategia de uso para el profesor.

A nivel logístico, encontramos que un material con esta perspectiva y con el objetivo de formar el pensamiento crítico requiere mucho más tiempo para llevarse a cabo que un material más enfocado en la forma. De contar con más tiempo, permitiríamos que secciones tan importantes como *Mi diario de aprendizaje* o el mural digital *Identidades* queden mejor

integradas en las horas de trabajo y reflexión de clase y que se pudieran ampliar con más actividades de reflexión gramatical donde practiquen la forma para evitar la dificultad que han encontrado los alumnos al llevar a la práctica lo que reflexionan sobre un determinado aspecto.

A nivel pedagógico, el docente que trabaje con esta propuesta debe ampliar su formación pedagógica para llevar al aula nuevas prácticas y ampliar la investigación sobre diseño de materiales con una bibliografía diferente, la cual se centre en las multiplicidades que ofrece el tema o aspecto que quiere enseñar para que, de esta manera, se reevalúe el diseño curricular, de manera que los objetivos de aprendizaje estén asentados en la justicia social.

Asimismo, el equipo docente debe tomar conciencia de su nuevo rol docente: ya no es el portador de conocimientos, sino un facilitador para el descubrimiento del aprendizaje y debe recuperar y fomentar su poder de actuación y creatividad en el diseño de materiales. Al dotarlo de herramientas para llevar el pensamiento crítico al aula, dejará de ver el diseño de materiales como una función negativa por la carga de trabajo que esto pueda implicar.

Consideramos que el material diseñado en esta propuesta puede crear en el aula el espacio ideal de reflexión que buscamos, pero el profesorado necesita contar con voluntad y capacidad para poder implementar este mismo tipo de materiales en su aula. Para que todos cuenten con una formación en pensamiento crítico y trabajen con la misma visión y voluntad sin imponer una única visión o un único pensamiento crítico, va a ser necesario un gran esfuerzo de trabajo en equipo para crear espacios de formación, retroalimentación, intercambio y reflexión críticos que permitan dotar al profesor de herramientas para poder identificar las diferentes perspectivas e identidades (Johnson, 2017a-presente, 10m20s) y no ofrecer resistencia hacia esta nueva pedagogía crítica a través de seminarios web, grupos de investigación, observaciones de clases, entre otros. El equipo docente debe aprender a enseñar lo que valora, ya que de acuerdo con Tomlinson (2013, p. 24), los materiales pierden credibilidad para los aprendices si estos sospechan que los profesores no los valoran.

Durante la entrevista, la directora del Programa explicó la idea de que todo trabajo reflexivo en el que se crea un pensamiento del grupo provoca un cambio en el pensamiento del alumno y resulta obvio que el profesor ha sido partícipe de ese cambio, ya que, como indica hooks (2010, p. 9), el pensamiento crítico es un proceso interactivo que exige de la participación tanto del profesor como del alumno.

Sin embargo, después de haber realizado este trabajo, se nos plantean preguntas que abren la puerta a futuras reflexiones e investigaciones sobre la evaluación o seguimiento del pensamiento crítico que también son preocupaciones en el Programa, ya que hemos visto que hay profesores que no creen necesaria su evaluación: ¿Cómo comprobar que el cambio producido en el alumno es de forma progresiva, natural y coherente con el contenido del curso? ¿Funcionaría esta propuesta de la misma forma si la implementara otro profesor? ¿Obtendríamos los mismos resultados si esta propuesta sentara las bases para futuros contenidos de cursos de español y estos se impartieran por todos los profesores del Programa? Como vemos, se necesitará un trabajo colaborativo y una apertura de mente, calificada por hooks (2010, p. 10) de radical, por parte los profesores para poder dar respuesta a estas preguntas sin centrarnos o imponer un único punto de vista y llegar a un consenso en el modo de trabajo y seguimiento del pensamiento crítico.

Nos gustaría dar especial importancia a dos elementos que ya hemos mencionado y que han sido parte de la columna vertebral de este trabajo: las rutinas de pensamiento y la rutina de aprendizaje creadas y trabajadas en la propuesta.

Encontrar el trabajo llamado *Project Zero* realizado por la Universidad de Harvard sobre las rutinas de pensamiento, aun habiendo ya implementado la propuesta, nos ha dado la oportunidad de, por un lado, darle nombre y estructura a las rutinas que habíamos diseñado para ser practicadas a lo largo de toda la propuesta y, por otro, aprovechar la evaluación y dinámicas trabajadas en sus estudios para poder llevar a cabo la evaluación del pilotaje en relación con el seguimiento del pensamiento crítico del alumno.

Leer este trabajo fue para nosotros muy revelador y motivador porque pudimos confirmar que estudios contrastados y realizados por centros como la Universidad de Harvard y otros centros en diferentes centros de EE. UU. apoyaban nuestra propuesta.

Unido a esto, queremos destacar la especial relevancia que ha tenido para nosotros aplicar la teoría aportada por K. Lima (comunicación personal, 16 de agosto de 2020), quien, a través de acciones como la observación, absorción, digestión, diseña una técnica de acción con la que el ser humano puede vivir en equilibrio y en comunidad. La realización de dichos pasos hace que el ser humano, mediante la reflexión del impacto que tienen sus pensamientos y acciones en los pensamientos y acciones del otro, actúe gracias a la toma de decisiones que

potencian su transformación personal y le permiten tomar conciencia del impacto que tienen sus acciones en la comunidad.

Esto nos ha servido de base para construir una rutina de aprendizaje a lo largo de toda la propuesta que guía al alumno en su proceso de aprendizaje de forma equilibrada a través de los mismos pasos de acción “parar, observar, absorber, digerir, actuar”, a los que hemos añadido “procesar, reflexionar, investigar”.

Tanto las rutinas de pensamiento como la rutina de aprendizaje son los elementos que, junto con el trabajo de la identidad a través de la justicia social, dan forma y sentido a nuestra propuesta y que, sin ellos, no habríamos podido obtener ni los mismos resultados ni la misma satisfacción por el trabajo elaborado.

Poder evaluar el pensamiento crítico del alumno a través de la evaluación del funcionamiento de las rutinas de pensamiento y la calidad de las reflexiones realizadas durante las sesiones ha sido para nosotros un enfoque de enseñanza innovador, el cual estamos seguros de que aplicaremos en nuestra futura actividad docente.

Sin embargo, además de contar con más tiempo que permita reflexiones más trabajadas y consensuadas, consideramos que la propuesta de mejora más importante de esta propuesta está en la evaluación o seguimiento de los cambios de pensamiento en el alumno. El trabajo que se realiza en *Mi diario de aprendizaje*, el mural digital de reflexión y el trabajo en el aula en las diferentes secciones no es suficiente para poder extraer datos consistentes del progreso del alumno en su proceso de formación de su pensamiento crítico.

Una reflexión de la propuesta no puede terminar sin una reflexión personal de la actuación del profesor, especialmente en la revisión a la calidad del trabajo como guía en el proceso de aprendizaje y a la voluntad de evitar la imposición de su propio pensamiento crítico o su variedad lingüística y cultural. Actividades que invitan a la reflexión profunda del alumno sobre los idiomas que habla y el privilegio que esto supone requieren de más preguntas que guíen la reflexión sin que el profesor exprese su propia visión. La sección donde el alumno aprende los patrones melódicos de la entonación enunciativa e interrogativa nos hace reflexionar sobre la importancia de tomar conciencia sobre la variedad que debemos enseñar y la necesidad de, desde el respeto a otras variedades, abrir la puerta a la investigación para que sea el alumno quien decida qué variedad quiere aprender y no ofrecer, de forma inconsciente, una única variedad que, en nuestro caso, es la variedad dominante.

Pese a la dificultad de medir y evaluar los cambios en el pensamiento del alumno, hemos usado una pedagogía que promueve la intención de pensar y hemos desarrollado un material novedoso con instrucciones claras e imágenes significativas, personalizado pero extrapolable, con una presentación atractiva y contenido interesante para el alumno y para el profesor en cuanto a la expresión de emociones, porque, según Tomlinson (2013, p. 27), el resultado más importante que pueden conseguir los materiales didácticos es implicar a las emociones de los alumnos en el aprendizaje. Consideramos que los alumnos han aprendido a través de emociones, ya que hemos traído al aula emociones como la risa, la alegría, la pena e incluso la rabia, todas capaces de promover el aprendizaje.

Como aconseja Tomlinson (2013, p. 140), hemos humanizado la clase de español a través de la creación de materiales humanísticos, los cuales respetan al usuario como ser humano y le ayudan a hacer uso de su habilidad por aprender a través de experiencias significativas.

Asimismo, la propuesta ha facilitado oportunidades para usar el español para comunicarse y ha ayudado a mejorar la competencia intercultural del alumno. Esta propuesta abre el camino para que, en un futuro no muy lejano, pueda haber un cambio de enfoque didáctico en el Programa de Español que implique, según Martín Peris (2004), currículos de procesos y no de contenidos, así como un libro de texto que, en palabras de Tomlinson (2001, como se citó en Tomlinson, 2013, p. 7), no imponga una uniformidad en la programación y el enfoque ni prive al profesor de su iniciativa y poder en el trabajo del pensamiento crítico de la lengua y cultura, en nuestro caso, españolas.

Esperamos que los docentes de hoy tengan la valentía y los recursos necesarios para poder llevar a sus aulas materiales críticos como los que hemos diseñado. De conseguirlo, indicará que hemos optado por trabajar juntos en una comunidad de aprendizaje, profesores con profesores, profesores con alumnos y alumnos con alumnos para conocer y reconocer al otro, sin prejuicios ni rechazo, y reconocer que nuestra lengua y cultura es una de las formas posibles de ver el mundo, pero ni la mejor ni la única.

Es nuestra responsabilidad guiar en el aprendizaje de entender cómo relacionarse con los demás, y evitar que el racismo, la discriminación y los estereotipos impidan que nuestros alumnos sean parte de las transformaciones que queremos ver en el mundo. Esto solo se consigue si enseñamos lo que amamos y defendemos, como hemos hecho en este trabajo.

8. Bibliografía

- Alonso-Cortés Fradejas, M^a D., Garrido Rodríguez, M^a C., Prado Ibán, E., Villayandre Llamazares, M. y Zapico Alonso, L. (2002). El enfoque por tareas en la clase de cultura. Cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad. *Cuadernos de didáctica ELE, Forma. Formación de Formadores N° 4, Interculturalidad*, 37-61.
- Anya U. y Randolph, L.J. (2019). Diversifying language educators and learners. *The Language Educator Magazine*, oct/nov, 23-27. https://www.actfl.org/sites/default/files/tle/TLE_OctNov19_Article.pdf
- Ávila, A. (s.f.). *11 principios de aprendizaje multimedia*. <https://www.alejandraavila.com/11-principios-de-aprendizaje-multimedia/>
- Barros García, P. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En P. Barros García, P. y K. van Esch, (Eds.), *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español* (pp. 11–24). Universidad de Granada.
- Battle, J., Cuesta, A. y González, M.V. (2020). El microteaching como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de los profesores de ELE. *E-SEDLL*, (3), 62-73. <http://hdl.handle.net/2445/168278>
- BBVA. (18 de junio de 2019). *V. Completa. Cómo pensamos, decidimos y aprendemos. Mariano Sigman, neurocientífico*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QznhPtRO-N0>
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* [Conceptos básicos de la comunicación intercultural: selección de lecturas]. Intercultural Press.
- Bond, C. (2017). Race and racism. *LIME Good Practice Case Studies*, 4, 5-11.
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, (44), julio. <https://immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence – Languages for Intercultural Communication and Education* [Enseñar y evaluar la competencia comunicativa intercultural – Lenguajes para la comunicación y la educación intercultural]. Multilingual Matters.
- Byram M. (2003). Introduction. En M. Byram. (Ed.), *Intercultural Competence* [Competencia intercultural] (pp. 5-13). Consejo de Europa.
- Byram, M. (2019). Evaluation / Assessment und Selbstevaluation/ Assessment interkultureller Kompetenzen. En F. Meissner F. y C. Fäcke. (Eds.), *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* [Guía de la didáctica multilingüe y multicultural] (pp. 251-255). Narr-Verlag.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26 (3), 32-45.
- CERCLLUA. (17 de mayo de 2020). *Gillian Lord Webinar: The World is not Flat, so why are our Textbooks?* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5WtjDISONR8>
- Conlon Perugini, D. y Johnson, S.M. (Anfitriones). (2017-presente). Speaking Blackness in Brazil, Identity and Investment with Uju Anya (Nº136). [Episodio de Podcast]. En *WTL*. <https://weteachlang.com/2020/03/03/136-with-uju-anya/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- De Jong, M. y Cuesta García, A. (2016). ¿Cómo puede aprender el profesor?: la observación en el aula y la reflexión sobre las competencias docentes y su desarrollo. En O. Cruz Moya (coord.) y M.A. Lamolda González (comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 1101-1119).
- Del Olmo, M. (2000). El Proyecto intercultural: ¿posibilidad o utopía? El aprendizaje de lenguas como cambio de perspectiva cultural. En VV. AA., *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM* (pp. 53-68). Edinumen.

- Editorial Difusión. (20 de mayo de 2019). *¿Cómo puedo hacer hablar más a mis alumnos? - Jaume Batlle*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xP7NtdSbUsk>
- Editorial Difusión. (20 de marzo de 2020). *Nuevo curso, nuevos recursos: novedades de Campus Difusión - Neus Sans y Sergio Troitiño*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hLSZanf7b04&t=1012s>
- Editorial Difusión. (7 de julio de 2020). *Neus Sans, "Textos, textos, textos...: cuáles, para qué y cómo". Seminario Permanente 2020*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FswEmKeIFEY>
- Editorial enClave-ELE. (26 de mayo de 2020). *Autonomía y pensamiento crítico en el aula de segundas lenguas (Nitziá Tudela)*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ugosbzGs5Wk>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* [Aprendizaje y enseñanza de lenguas basados en tareas]. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23 (4), 454-475. <https://doi.org/10.1177/1362168818765315>
- FormacionELEOnline. (7 de noviembre de 2018). *Actividades elearning*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=F9z1wd-MTKQ>
- Formacionele International House. (17 de junio de 2020). *Videoconferencia Tec2020 - La competencia digital en el aula de ELE - Francisco Herrera*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eQhYM2eZ6ic&feature=youtu.be>
- FYA Foundation for Young Australians. (2016). *The New Basics: Big data reveals the skills young people need for the New Work Order*. Series "New York Order". Alphabeta. https://www.fya.org.au/wp-content/uploads/2016/04/The-New-Basics_Update_Web.pdf
- Göbels, A. (2000). El aprendizaje de lenguas como cambio de perspectiva cultural. En VV. AA., *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM* (pp. 25-32). Edinumen.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16 (1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>

- Gurney, L. y Díaz, A. (2020). Coloniality, neoliberalism and the language textbook: Unravelling the symbiosis in Spanish as a foreign language. *Language, Culture and Society*, 2(2), 149-173. <https://doi.org/10.1075/lcs.20003.gur>
- Herrera, F. (Anfitrión). (2007-presente). Competencia audiovisual en el aula de ELE. (Nº127). [Episodio de Podcast]. En *LdeLengua*. <http://eledelengua.com/ldelengua-127-sobre-competencia-audiovisual-en-el-aula-de-ele/>
- Herrera, F. (Anfitrión). (2007-presente). Planificar una unidad didáctica con Neus Sans y Pablo Garrido (Nº133). [Episodio de Podcast]. En *LdeLengua*. <http://eledelengua.com/ldelengua-133-planificar-una-unidad-didactica/>
- Hobgood, B. (2 de julio de 2020). *Courageous Classrooms. Hard Conversations, Intentional Design and Cultural Reflection*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_JsNG8r9tiQ
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. Routledge.
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 30 de abril de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Virtual Cervantes. (s.f.). Andamiaje. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 30 de abril de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm
- Instituto Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 30 de abril de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Instituto Virtual Cervantes. (s.f.). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 30 de abril de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

- Johnson, S.M. (Anfitrión). (2017a-presente). Diverse images of Spanish-speakers and reaching “reluctant” learners with Rhoda Nunez-Donnelly (Nº127). [Episodio de Podcast]. En *WTL*. <https://weteachlang.com/2019/12/06/127-with-nunez-donnelly/>
- Johnson, S.M. (Anfitrión). (2017b-presente). Language ideologies and translanguaging with Emma Trentman (Nº 132). [Episodio de Podcast]. En *WTL*. <https://weteachlang.com/2020/01/24/132-with-emma-trentman/>
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Monográficos marcoELE*, (9), 127-155.
- Marimón Llorca, C. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera. La competencia comunicativa intercultural crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 29 (1), 191-211.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Red ELE Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera*, 1, (0).
- Mason, J. (2010). The Effects of Different Types of Materials on the Intercultural Competence of Tunisian University Students. En B. Tomlinson y H. Masuhara, H. (Eds.), *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for Best Practice* [Investigación para el Desarrollo de materiales en el aprendizaje de lenguas] (pp. 67-82). Bloomsbury Collections.
- Mayer, R. E. (2012). *Multimedia learning* [Aprendizaje multimedia]. Cambridge University Press. <https://doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.1017/CBO9780511811678>
- Mentes Brillantes. (19 de octubre de 2017). *José Antonio Fernández Bravo: Enseñar desde el cerebro del que aprende*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Au30rHyFbRI>
- Mills, D. y Alexander, P. (2013). *Small group teaching: a toolkit for learning*. HEA (The Higher Education Academy).
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera*, (0), marzo. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>

- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. En M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* [Competencia intercultural] (pp. 15-62). Consejo de Europa.
- Osuna Nevado, C. y Del Olmo, M. (2019). El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista. *Convives* (25), 16-23.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Planet, A. (2000). Las imágenes del otro: la inmigración marroquí en España. En VV. AA., *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM* (pp. 33-40). Edinumen.
- Pulverness, A. y Tomlinson, B. (2013). Materials for cultural awareness. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* [El diseño de materiales para el aprendizaje de idiomas] (2ª ed., pp. 396-410). Bloomsbury.
- Race, P. (2010). *Making learning happen: a guide for post-compulsory education*. Sage Publications.
- Randolph Jr. L.J. y Johnson S. M. (2017). Social Justice in the Language Classroom: A Call to Action. *Dimension*, 99-121. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207903>
- Real Academia Española. (s.f.). Crítico. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de abril de 2020, de <https://dle.rae.es/cr%C3%ADtico>
- Real Academia Española. (s.f.). Digerir. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 19 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/digerir>
- Real Academia Española. (s.f.). Identidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de abril de 2020, de <https://dle.rae.es/identidad?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Pensamiento. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de abril de 2020, de <https://dle.rae.es/pensamiento?m=form>

- Real Academia Española. (s.f.). Reflexionar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/reflexionar>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for Learners* [Hacer el pensamiento visible: cómo promover el compromiso, el entendimiento y la independencia en los aprendices]. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Rossumondo A. y Lord G. (2017). The World is Not Flat, So Why Are Our Textbooks? *Hispania*, 100 (5), 251-257. 10.1353/hpn.2018.0062
- Rovira, I. (s.f.). *Literacidad: qué es, tipos y fases de desarrollo*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/literacidad>
- Ruiz Herrero, J.M. y Soler Canela, Ó. (18 de junio de 2012). *Evaluación para el aprendizaje: la evaluación formativa en el aula de ELE (I)*. Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_12/18062012.htm
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó. Col. Ideas clave.
- Sans, N. (2000). *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE*. Actas del VIII Seminario de dificultades de la enseñanza del español a lusohablantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm
- Sans, N. y Garmendia, A. (2015). Análisis y diseño de materiales: cinco interrogantes y una tarea. En C. López Ferrero y J-T. Pujolà, *La didáctica de par en par. Diálogo entre teoría y práctica* (pp. 271-283). Cuadernos de didáctica. Editorial Difusión.
- Soler Canela, Ó. (2008). El uso de instrumentos alternativos en la evaluación de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 4. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6552/6339>
- Tedx Talks. (18 de octubre de 2014). *How to think, not what to think*. Jesse Richardson. *TEDxBrisbane*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6dluwVks444>
- Tedx Talks. (1 de marzo de 2019). *Encourage critical thinking with 3 questions*. Brian Oshiro. *TEDxXiguan*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0hoE8mtUS1E>

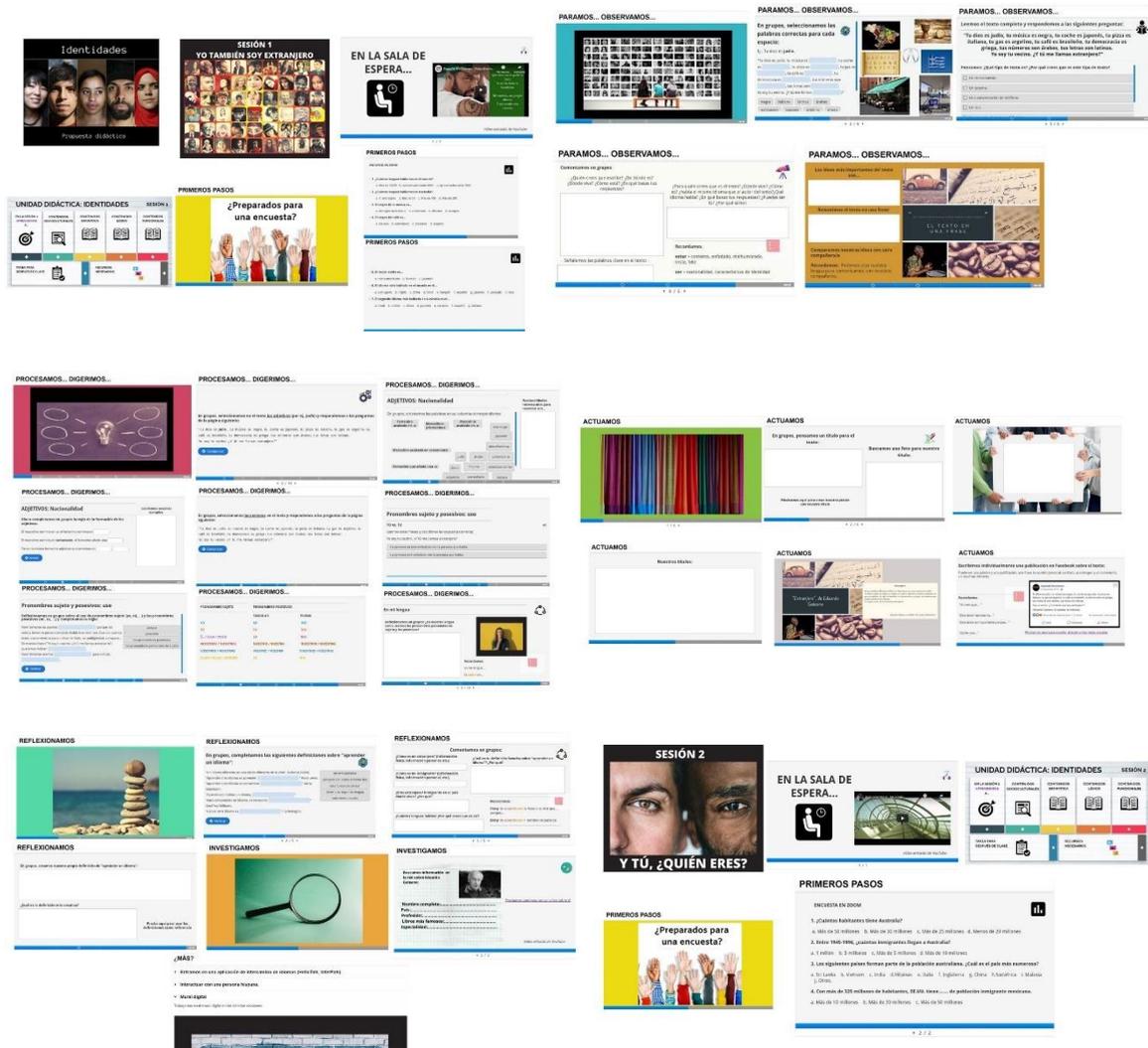
- Tedx Talks. (18 de noviembre de 2019). *Cómo hablar con otros que piensan distinto*. Guadalupe Nogués. TEDx Río de la Plata. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ESwDIXXyh_Y
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). Introduction: Are materials developing? En B. Tomlinson (Ed.) *Developing materials for language teaching* [El diseño de materiales para el aprendizaje de idiomas] (2ª ed., pp. 1-17). Bloomsbury.
- Travis, C. (2013). A portrait of Spanish speakers in Australia. *September Festival Magazine*, (3), año 3, 53-55.
- Van Dijk, T.A. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, (1), 18-24. <https://atheneadigital.net/article/view/n1-van/22-pdf-es>
- Vilaseca, B. (14 de marzo de 2020). *La función del coronavirus*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L-asiLombqE&t=27s>
- WSU Student as Partners. (16 de junio de 2020). *Zoom is the New Classroom*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Ot66nSTsxBY>

9. Anexos

9.1. Propuesta didáctica

Sesión 1	https://uq.h5p.com/content/1291033082269655029
Sesión 2	https://uq.h5p.com/content/1291040780173080939
Sesión 3	https://uq.h5p.com/content/1291050381826814399

Visualización de las sesiones: Al ser una propuesta digital, se aconseja acceder al contenido desde los enlaces. Presentamos aquí, solo de manera visual y con un orden de izquierda a derecha, el contenido de la propuesta:



9.2. Secuenciación de la propuesta didáctica

Propuesta didáctica	IDENTIDADES
Tiempo	tres sesiones de 120 minutos cada una
Contenidos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Gramaticales: el sustantivo (nombres, propios, género); adjetivos (calificativos, relacionales, gentilicios, demostrativos); posesivos; cuantificadores (también); pronombres (personales, interrogativos, demostrativos); verbo (presente); adverbios de lugar; oraciones simples; oraciones adversativas; patrones melódicos de la entonación enunciativa e interrogativa. ● Léxico: igualdad, racismo, intolerancia, mundo laboral, identidad, identidad étnica múltiple, migración, estereotipos en el léxico; idiomas, nacionalidades, profesiones. ● Funcionales: identificar; pedir y dar información; intercambiar información personal; expresar opinión, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos; relacionarse socialmente; estructurar el discurso. ● Tácticas y estrategias pragmáticas: construcción e interpretación del discurso. ● Nociones: existenciales; cuantitativas (espaciales, evaluativas); específicas (identidad personal, relaciones personales, educación, trabajo). ● Saberes y comportamiento sociocultural: condiciones de vida y organización social; identidad colectiva y estilo de vida; hijos de personas migradas; referentes culturales (Eduardo Galeano, El Chojín, Quan Zhou Wu). ● Habilidades y actitudes interculturales: configuración de una identidad cultural plural; interacción cultural; concienciación de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas y en las culturas de los países hispanos; autoobservación para practicar respeto y tolerancia hacia la diferencia lingüística y cultural. 	
Objetivos de aprendizaje	
<p>Los estudiantes serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender textos escritos y audiovisuales sobre migración, identidad y racismo, que trabajan la presentación de datos personales para describir la identidad - Comprender, reformular y explicar conceptos como “identidad”, “racismo”, “inmigrante”, “emigrante”, “extranjero”, “privilegio” - Comprender el discurso de un hispanohablante a tiempo real - Analizar textos escritos para extraer las reglas gramaticales de adjetivos de gentilicio, verbos en presente de indicativo, pronombres personales y posesivos 	

- Interpretar y escribir una imagen, y deducir información personal de la persona de la imagen
- Identificar y seleccionar elementos gramaticales en un texto
- Identificar tipologías textuales
- Identificar las ideas más importantes de un texto
- Identificar las diferentes identidades hispanas minoritarias
- Resumir un texto escrito en una frase
- Ilustrar con una imagen conceptos como “negro”, “moreno”, “inmigrante”, “emigrante”, “latino”, “español”, “hispano”
- Completar reglas gramaticales
- Integrar y usar las estructuras aprendidas en clase en una entrevista personal
- Construir y comunicar su identidad
- Elaborar y expresar nuestra opinión sobre el racismo y los estereotipos asociados con determinadas nacionalidades
- Elaborar y expresar nuestra opinión sobre el privilegio de hablar un determinado idioma
- Formular su propia definición de “extranjero”, “inmigrante”
- Preparar una entrevista personal por escrito y de forma oral
- Ejemplificar estructuras gramaticales con frases que refieran a su experiencia personal
- Investigar sobre referentes culturales y acerca de los temas “racismo”, “identidad” y “migración”
- Relacionar frases para formar diferentes definiciones de “aprender un idioma”
- Relacionar definiciones con los conceptos “inmigrante”, “igualdad”, “intolerante”, “racista”, “igualdad”
- Relacionar y contrastar reglas gramaticales y sus usos con los posibles equivalentes en su primera lengua
- Relacionar presunciones con la posible imagen o concepto correspondiente
- Juzgar sus creencias en torno a su identidad y la identidad ajena
- Reflexionar sobre qué significa aprender un idioma
- Justificar su opinión basándose en lo que expresa el texto
- Producir frases con entonación enunciativa e interrogativa
- Escribir un mensaje sobre el texto escrito en redes sociales
- Escribir un mensaje en las redes sociales sobre una campaña de racismo y estereotipos
- Escribir una descripción personal de una tercera persona con una imagen
- Componer un título para un texto
- Elaborar y generar una entrevista personal con una persona hispanohablante real

Destrezas

Expresión escrita (EE), Expresión oral (EO), Comprensión escrita (CE), Comprensión oral (CO), Comprensión audiovisual (CA), Interacción oral (IO), Reflexión gramatical (RG)

SESIÓN 1		YO TAMBIÉN SOY EXTRANJERO	
Para toda la sesión			
Material	YouTube: C1 ¹² ; Zoom (encuestas, chat, grupos virtuales ¹³ , pizarra digital), sesión digital interactiva, redes sociales.		
Estructuras/componentes	Presente de indicativo verbos regulares e irregulares (<i>ser, estar, tener, haber</i>), verbo reflexivo (<i>llamarse</i>); sustantivo (nombres, propios, género); adjetivos (calificativos, relacionales, gentilicios); posesivos; pronombres (personales); verbo (presente); oraciones simples.		
Vocabulario	Colores, elementos culturales de identidad como “raza”, “escudo”, “bandera”, “idiomas”, “nacionalidades”, “origen de elementos culturales”, “identidades” y “elementos culturales de Australia y el mundo hispano”.		
Dinámica	Si no se especifica, la actividad se puede realizar en grupos de tres en los GV. Se anima a los alumnos a que usen su propia lengua si lo necesitan, pero también se aportan herramientas discursivas como andamiajes para poder expresarse en español y mejorar su competencia comunicativa.		
SALA DE ESPERA			
Tarea previa			
Objetivos	Crear un buen ambiente relajado antes de empezar la sesión; dar la bienvenida a los alumnos a través del chat en la sala principal virtual ¹⁴ ; contextualizar el tema de la sesión		
Destrezas	CA		
Actividad	Los alumnos escuchan una canción antes de empezar y se saludan unos a otros en el chat.		
Dinámica	Individual. Actividad de bienvenida.		
Corrección	No hay corrección.		
Tiempo	4 min. (previos al comienzo de la sesión). 5		

¹² Ver Anexo 9.4.

¹³ A partir de ahora GV: grupos virtuales que permite hacer la plataforma Zoom.

¹⁴ A partir de ahora SPV.

EN ESTA SESIÓN...	
Objetivos:	Mostrar los contenidos y objetivos de la sesión; señalar los contenidos de la sesión en la SPV; describir la tarea de la sesión, el reto final y los dos muros digitales
Actividad	La profesora lee los contenidos que se van a cubrir.
Dinámica	Clase abierta
Tiempo	3 min.
PRIMEROS PASOS	
Tarea previa	
Objetivos	Activar conocimientos previos; contextualizar la sesión
Destrezas	CE
Actividad	En la SPV se muestra una encuesta interactiva que tendrán que completar.
Dinámica	Individual
Corrección	Tras dos minutos para completarla, se comparten los resultados y se lanzan algunas impresiones sobre estos. Algunas preguntas no tienen corrección.
Tiempo	5 min.
PARAMOS, OBSERVAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Completar frases con los elementos aportados para formar el texto con el que trabajarán en la sesión; identificar elementos de una frase
Destrezas	CE
Actividad	Se muestra un texto incompleto que tienen que completar con una lista de adjetivos.
Corrección	Automática. La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Puesta en común de resultados en SPV y comprobación de la comprensión.
Tiempo	15 min.
Tarea previa	
Objetivos	Identificar el tipo de texto

Destrezas	CE
Actividad	Se muestra el texto completo y tienen que seleccionar entre las opciones qué tipo de texto es.
Corrección	Automática. Puesta en común de resultados en SPV. Todas las opciones están seleccionadas como correctas. La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas.
Tiempo	3 min.
Tarea previa	
Objetivos	Responder a preguntas de comprensión lectora; señalar palabras clave del texto; expresar su opinión y postura ante el texto
Destrezas	CE, EO
Actividad	Responder a preguntas abiertas de comprensión lectora del texto con las que tienen que hacer suposiciones para determinar quiénes y cómo son los protagonistas del texto.
Corrección	Las preguntas son de respuesta libre. La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Puesta en común en la SPV.
Tiempo	15 min.
Tarea previa	
Objetivos	Identificar las ideas más importantes del texto; resumir el texto en una frase
Destrezas	CE, EE
Actividad	Los alumnos identifican las ideas más importantes del texto y resumen el texto en una frase.
Dinámica	Individual y en parejas.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Después se comparan resultados por parejas.
Tiempo	10 min.
PROCESAMOS, DIGERIMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Identificar la forma; reflexionar sobre la forma; encontrar similitudes en su lengua

Destrezas	RG
Actividad	Los alumnos señalan y analizan la forma (adjetivos, pronombres personales y pronombres posesivos), completan la norma y buscan similitudes en su lengua en cuanto al uso y forma.
Corrección	Automática. La profesora se muestra disponible para resolver dudas en los GV. Los alumnos hacen toda la sección sin interrupción.
Tiempo	20 min.
ACTUAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Crear un título para el texto; seleccionar una imagen que represente el título
Destrezas	EE
Actividad	Los alumnos escriben un título para el texto. Después de votar el mejor título, leen el texto completo con el título incluido.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Una vez en la SPV, se comparte la pizarra digital o el material interactivo y un representante de cada grupo escribe el título elaborado. Los alumnos votan el mejor título con la opción de Zoom para levantar la mano.
Tiempo	8 min.
Tarea previa	
Objetivos	Escribir un comentario en la entrada del texto en la red social de Facebook; expresar la opinión en relación con la identidad
Destrezas	EE
Actividad	Los alumnos escriben un comentario en la entrada del texto en Facebook.
Dinámica	Individual
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. En la SPV se muestran los diferentes comentarios en Facebook.
Tiempo	10 min.

REFLEXIONAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Ordenar definiciones
Destrezas	CE
Actividad	Los alumnos completan las frases con las palabras de la actividad para formar definiciones de “aprender un idioma”.
Corrección	Automática. La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Puesta en común de resultados en SPV y explicación de las definiciones.
Tiempo	8 min.
Tarea previa	
Objetivos	Reflexionar y expresar la opinión sobre la propia identidad, el concepto de “extranjero” e “inmigrante”, el privilegio de hablar un determinado idioma como primera lengua
Destrezas	EO, IO
Actividad	Los alumnos reflexionan sobre el concepto de “identidad” y el privilegio de hablar un determinado idioma como primera lengua; seleccionan de la actividad anterior su frase favorita y razonan por qué.
Corrección	No hay corrección.
Tiempo	12 min.
Tarea previa	
Objetivos	Escribir su propia definición sobre “aprender un idioma”
Destrezas	EE
Actividad	En grupos escriben su propia definición acerca de qué significa aprender un idioma para ellos. Puede ser una frase o una enumeración de palabras.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Una vez en la SPV, se comparte la pizarra y/o el material digitales y un representante de cada grupo escribe la definición de su grupo. Los alumnos votan la mejor definición con la opción de Zoom para levantar la mano.
Tiempo	10 min.

INVESTIGAMOS	
Objetivos	Investigar sobre una referencia cultural: Eduardo Galeano
Destrezas	CE, EE
Actividad	Fuera del horario de clase, los alumnos investigan sobre Eduardo Galeano y completan una ficha con los datos más relevantes sobre él. Si se tiene tiempo, se puede poner el vídeo sobre el escritor.
¿MÁS?	
<p>Como tarea para hacer fuera del horario de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno se registrará en una aplicación para intercambios de idiomas de la lista proporcionada y se creará un perfil personal. La tarea queda completada cuando el alumno interactúa con al menos una persona a través de la aplicación y comparte su experiencia en el mural digital creado para la propuesta didáctica. • El alumno puede ir completando las diferentes actividades que hay en el mural digital <i>Identities</i>. 	
Cierre de sesión	Resolver dudas

SESIÓN 2	Y TÚ, ¿QUIÉN ERES?
Para toda la sesión	
Material	YouTube: C2, V2 V3 ¹⁵ ; Zoom (encuestas, chat, GV, pizarra digital), sesión digital interactiva, redes sociales.
Estructuras/componentes	Presente de indicativo: verbos regulares, <i>haber, ser, tener</i> ; adjetivos (calificativos, relacionales, gentilicios); posesivos; pronombres (personales, interrogativos); verbo (presente); oraciones simples; oraciones adversativas; patrones melódicos de la entonación enunciativa e interrogativa.
Vocabulario	Léxico: igualdad, racismo, intolerancia, mundo laboral, identidad, identidad étnica múltiple, relacionado con la migración en Australia, España, Estados Unidos y Latinoamérica; Léxico relacionado con estereotipos: negro, latino, afrolatino, hispano, moreno, inmigrante, emigrante; idiomas, nacionalidades, profesiones.
Dinámica	Si no se especifica, la actividad se realiza en grupos de tres en los GV.

¹⁵ Ver Anexo 9.4.

SALA DE ESPERA	
Tarea previa	
Objetivos	Crear buen ambiente relajado antes de empezar la sesión; dar la bienvenida a los alumnos a través del chat en la sala principal virtual; contextualizar el tema de la sesión
Destrezas	CA
Actividad	Los alumnos escuchan una canción antes de empezar y se saludan unos a otros en el chat.
Dinámica	Individual. Actividad de bienvenida.
Corrección	No hay corrección.
Tiempo	4 min. (previos al comienzo de la sesión).
EN ESTA SESIÓN...	
Objetivos:	Mostrar los contenidos y objetivos de la sesión; explicar la tarea de la sesión y posibles dudas de la sesión anterior
Actividad	La profesora lee los contenidos que se van a cubrir.
Dinámica	Clase abierta.
Tiempo	3 min.
PRIMEROS PASOS	
Tarea previa	
Objetivos	Activar conocimientos previos; contextualizar la sesión
Destrezas	CE
Actividad	En la SPV se muestra una encuesta interactiva que tendrán que completar.
Dinámica	Individual
Corrección	Tras dos minutos para completarla, se comparten los resultados, se lanzan algunas impresiones y se mencionan las respuestas correctas.
Tiempo	5 min.
Tarea previa	
Objetivos	Tarea 1: Asociar palabras con conceptos, estereotipos; Tarea 2: Relacionar definiciones con el concepto correspondiente y buscar el equivalente en sus lenguas; Tarea 3: Analizar en un buscador de

	Internet los resultados en imágenes que aparecen al buscar determinadas palabras
Destrezas	CE, IO
Actividad	Cada grupo realiza una de las tres tareas previas, de manera que se hacen todas al mismo tiempo.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Una vez terminadas, un representante de cada grupo presenta resultados en la SPV.
Tiempo	30 min. para búsqueda y presentación de resultados.
Tarea previa	
Objetivos	Debatir sobre qué significa “ser negro” en Australia / España / Latinoamérica / EE. UU. u otro país relevante en el aula
Destrezas	CA, EO, IO
Actividad	Después de ver el vídeo de forma individual, se comentan en la SPV las ideas generales sobre el aspecto de ser negro en determinados países.
Dinámica	Individual, clase abierta para la puesta en común.
Corrección	No hay corrección. La profesora guía el intercambio de impresiones.
Tiempo	15 min. incluidos en los 30 asignados a la serie de actividades previas
PARAMOS, OBSERVAMOS	
Tarea previa (antes de ver el vídeo)	
Objetivos	Hacer suposiciones; activar los conocimientos previos del alumno, contextualizar el <i>input</i>
Destrezas	CE, EO
Actividad	De forma individual en la SPV, los alumnos hacen suposiciones sobre el vídeo que van a ver seleccionando qué enunciados son verdaderos o falsos.
Dinámica	Individual
Corrección	No hay corrección; se vuelve a ellas una vez han visto el vídeo para volverlas a responder y ver si han cambiado las respuestas.
Tiempo	3 min.

Tarea previa	
Objetivos	Hacer suposiciones
Destrezas	IO
Actividad	Los alumnos hacen suposiciones acerca de lo que creen que va a tratar el vídeo que van a ver.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. No hay corrección; la pregunta es abierta.
Tiempo	3 min.
Tarea previa	
Objetivos	Comprender el vídeo; identificar información; contrastar creencias iniciales sobre el concepto de “identidad étnica múltiple”
Destrezas	CA, IO
Actividad	El alumno ve el vídeo y responde a las preguntas interactivas que aparecen en el vídeo. Una vez termina, vuelve a responder a las preguntas iniciales y compara sus respuestas con un/a compañero/a.
Dinámica	Individual
Corrección	Automática. Una vez terminado el tiempo, se ponen en común las preguntas que les hayan parecido más interesantes en la SPV.
Tiempo	15 min.
PROCESAMOS, DIGERIMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Hacer suposiciones; activar creencias y estereotipos
Destrezas	EO
Actividad	En la SVP los alumnos hacen suposiciones de las identidades que aparecen en las imágenes.
Corrección	No hay corrección. Respuesta libre.
Tiempo	5 min.
Tarea previa	
Objetivos	Identificar la forma; practicar la forma; aprender a entonar enunciados afirmativos e interrogativos
Destrezas	RG

Actividad	Los alumnos identifican la forma (pronombres interrogativos), practican con dos actividades y aprenden la entonación enunciativa e interrogativa del español peninsular. Fuera del horario de clase, pueden mirar los vídeos V8 ¹⁶ y buscar diferentes entonaciones en otros países de habla hispana.
Corrección	Automática. La profesora se muestra disponible para resolver dudas en los GV. Los alumnos hacen toda la sección sin interrupción.
Tiempo	15 min.
ACTUAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Formular preguntas para una entrevista personal; pedir información
Destrezas	EE, IO
Actividad	En la SPV se vuelven a mostrar las imágenes de las personas de la actividad anterior. Por sorteo, se le asigna una persona a cada grupo en el enlace y formulan preguntas para hacerle una entrevista.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. En la SPV se hace una lista en la pizarra digital o en el material digital de las preguntas más relevantes.
Tiempo	10 min.
Tarea previa	
Objetivos	Escribir un mensaje en las redes sociales con la etiqueta #CombateElRacismo
Destrezas	EE
Actividad	En GV, los alumnos crean etiquetas contra el racismo y elaboran un mensaje para subir a las redes sociales acompañado de la etiqueta #CombateElRacismo.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Una vez en la SPV, la profesora comparte en la pantalla las redes sociales y se comentan las publicaciones. Si lo considera necesario, puede corregir errores comunes.
Tiempo	15 min.

¹⁶ Ver Anexo 9.4.

REFLEXIONAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Enumerar lista de palabras relacionadas con la identidad
Destrezas	EE
Actividad	A través de una aplicación, todos diseñarán en grupo una nube de palabras de lo que para ellos significa la palabra identidad.
Dinámica	Clase abierta
Corrección	La profesora se muestra disponible para resolver dudas en la SPV, donde se comparte la pantalla con la aplicación. Se presenta y comenta la nube final. Corrección gramatical cuando se crea oportuno.
Tiempo	10 min.
INVESTIGAMOS	
Objetivos	Investigar y profundizar más sobre el concepto de “identidad”
Destrezas	CA
Actividad	Fuera del horario de clase, los alumnos pueden ver unos vídeos y subir una reflexión u otro contenido que encuentren en la red al mural digital “Identidades”.
¿MÁS?	
Tarea para hacer fuera del horario de clase:	
<ul style="list-style-type: none"> • De forma individual, el alumno diseña la propia definición de su identidad; puede ser un póster, vídeo, audio o una reflexión que subirá al mural digital creado para la propuesta didáctica. El material puede hablar de: nombre, nacionalidad, nacionalidad de los padres, país de residencia. La tarea se considera completada cuando han comentado las tareas de al menos dos alumnos. Pueden también hacer uso de las reacciones que permite el mural digital (indicar “me gusta”). • El alumno puede ir completando las diferentes actividades que hay en el mural digital “Identidades”. 	
Cierre de sesión	Resolver dudas

SESIÓN 3	YO TAMBIÉN SOY ESPAÑOL
Para toda la sesión	
Material	YouTube: C3 ¹⁷ ; Zoom (encuestas, chat, grupos virtuales, pizarra digital), sesión digital interactiva; V4 ¹⁸ .
Estructuras/componentes	Presente de indicativo (verbos regulares e irregulares: <i>ser, tener, querer</i>); pronombres (personales, posesivos, interrogativos, demostrativos); adjetivos (gentilicio; demostrativos; adverbios de lugar).
Vocabulario	Estereotipos que pueden tener sobre las identidades étnicas existentes en España; idiomas, nacionalidades, profesiones; mundo laboral; estudios.
Dinámica	Si no se especifica, la actividad se realiza en grupos de tres en los GV.
SALA DE ESPERA	
Tarea previa	
Objetivos	Crear buen ambiente relajado antes de empezar la sesión; dar la bienvenida a los alumnos a través del chat en la sala principal virtual; contextualizar el tema de la sesión
Destrezas	CA
Actividad	Escuchar una canción antes de empezar y darse la bienvenida unos a otros en el chat.
Dinámica	Individual. Actividad de bienvenida.
Corrección	No hay corrección.
Tiempo	4 min. (previos al comienzo de la sesión).
EN ESTA SESIÓN...	
Objetivos:	Mostrar los contenidos y objetivos de toda la sesión; describir el reto final y resolver posibles dudas
Actividad	La profesora lee los contenidos que se van a cubrir.
Dinámica	Clase abierta
Tiempo	3 min.

¹⁷ Ver Anexo 9.4.

¹⁸ Ver Anexo 9.4.

PRIMEROS PASOS	
Tarea previa	
Objetivos	Activar conocimientos previos; contextualizar la sesión
Destrezas	CE
Actividad	En la SPV se muestra una encuesta interactiva que tendrán que completar.
Dinámica	Individual
Corrección	Tras dos minutos para completarla, se comparten los resultados y se lanzan algunas impresiones. Algunas preguntas no tienen corrección.
Tiempo	5 min.
Tarea previa	
Objetivos	Diseñar una identidad a través de imágenes; expresar creencias y prejuicios inconscientes por la apariencia
Destrezas	IO, EE
Actividad	Se asigna una imagen a cada uno de los grupos. En GV deben inventar una identidad para la persona de la imagen que reciben respondiendo a una serie de preguntas de forma escrita.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Presentación en la SPV a cargo de un representante de cada grupo. La profesora escribirá los datos más relevantes que inventan.
Tiempo	10 min.
Tarea previa	
Objetivos	Unir nombres propios de acuerdo con una imagen; identificar estereotipos asociados a nombres
Destrezas	CE
Actividad	En GV, seleccionan un nombre para cada uno de los personajes.
Corrección	Automática.
Tiempo	5 min.
Tarea previa	
Objetivos	Unir frases con imagen; identificar estereotipos culturales

Destrezas	CE
Actividad	En GV, seleccionan una frase para cada uno de los personajes.
Dinámica	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Esta actividad y la anterior se pueden hacer seguidas.
Corrección	Automática
Tiempo	Incluidos en los 5 minutos de la actividad anterior.
PARAMOS, OBSERVAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Hacer suposiciones; identificar estereotipos sobre identidades, nacionalidades
Destrezas	EO
Actividad	Con las imágenes de los personajes en la pantalla, hacen suposiciones acerca del contenido del vídeo.
Dinámica	Clase abierta
Corrección	No hay corrección
Tiempo	3 min.
Tarea previa	
Objetivos	Comprender e identificar información
Destrezas	CA
Actividad	Ven el vídeo y responden a las preguntas en la actividad interactiva.
Dinámica	Individual
Corrección	Automática.
Tiempo	8 min.
PROCESAMOS, DIGERIMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Completar vacíos de información
Destrezas	RG
Actividad	Por grupos seleccionan el párrafo incompleto de su personaje y lo completan. Puede ser que necesiten escuchar de nuevo la parte del vídeo correspondiente.

Corrección	Automática. La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas.
Tiempo	5 min.
Tarea previa	
Objetivos	Identificar el uso de la forma
Destrezas	RG
Actividad	En GV, los alumnos seleccionan las formas verbales, completan la regla de los verbos regulares e irregulares en presente de indicativo, buscan más ejemplos en el texto, conjugan otros verbos y crean sus propias frases.
Corrección	La profesora entra en los GV y se muestra disponible para resolver dudas. Corrección automática a excepción de las frases que crean y los verbos que conjugan. Se pueden hacer todas las actividades sin interrupción.
Tiempo	15 min.
Tarea previa	
Objetivos	Identificar la forma
Destrezas	RG
Actividad	Los alumnos ponen en práctica la forma de “querer + infinitivo”.
Corrección	En SPV la profesora se muestra disponible para posibles dudas.
Tiempo	10 min.
Tarea previa	
Objetivos	Identificar la forma
Destrezas	RG
Actividad	Los alumnos identifican la forma de los demostrativos y adverbios de lugar y hacen una reflexión de su uso en el contexto del texto trabajado.
Corrección	Identificación y reflexión en la SVP.
Tiempo	10 min.

ACTUAMOS	
Tarea previa	
Objetivos	Pedir y dar información personal, elaborar preguntas
Destrezas	IO, EE
Actividad	En parejas elaboran preguntas y respuestas en relación con unas tarjetas que sirven como pauta para realizar una entrevista personal. Cuando terminan, de forma individual, el alumno escribe tres preguntas más para poder preguntar en el reto final.
Dinámica	Parejas, individual.
Corrección	No hay corrección.
Tiempo	15 min.
ACTUAMOS - RETO FINAL	
Producto	
Objetivos	Conocer a una persona hispana y/o una estudiante de español de otro país; pedir y dar información; intercambiar información personal; poner en práctica todos los conocimientos adquiridos
Destrezas	IO
Actividad	En parejas, cada alumno australiano entrevista a un alumno hispano y/o un estudiante de español de otra universidad en el extranjero por videoconferencia. Cada alumno presentará los datos relevantes que ha obtenido durante la entrevista.
Dinámica	Parejas
Corrección	La profesora se muestra disponible para resolver dudas.
Tiempo	20 min.
Tarea derivada	
Objetivos	Presentarse al grupo; interactuar con el resto de compañeros
Destrezas	EE
Actividad	Una vez han hecho las entrevistas y cada estudiante ha presentado a la persona que ha entrevistado, entran en el mural digital <i>¿De dónde eres?</i> y presentan su información personal localizando su lugar de nacimiento en el mapa. Pueden dar al “me gusta” y/o comentar a un compañero.

Dinámica	Individual
Corrección	La profesora entra en el mural digital y comenta las diferentes presentaciones. Se puede poner la canción de la sesión mientras realizan la actividad y así cerrar la sesión.
Tiempo	10 min.
REFLEXIONAMOS	
Tarea derivada para hacer fuera del horario de clase	
Objetivos	Reflexionar sobre los contenidos de las tres sesiones; reflexionar sobre el concepto de “identidad española” y “australiana”
Destrezas	Actividad de reflexión sobre el contenido de la unidad y proceso de aprendizaje.
Actividad	El alumno fuera del aula reflexiona sobre los contenidos de las tres sesiones, el concepto de “español” que han trabajado en la sesión y el concepto de “identidad australiana” con la visualización del vídeo V5 ¹⁹ . La reflexión termina con una reflexión del contenido que han aprendido.
Corrección	No hay corrección. Puede haber una puesta en común en la sesión próxima de la unidad siguiente.
MI DIARIO DE APRENDIZAJE	
Tarea derivada para hacer fuera del horario de clase	
Objetivos	Autoevaluarse en relación con el contenido aprendido; identificar los contenidos más importantes y relevantes
Destrezas	Actividad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
Actividad	El alumno fuera del aula completa su diario de aprendizaje de la unidad didáctica en el que reflexiona sobre su proceso de aprendizaje.
Dinámica	Individual
Corrección	No hay corrección.
¿MÁS?	
Tarea para hacer después de clase:	
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno completa las diferentes actividades que hay en el mural digital <i>Identidades</i> y que no ha completado durante las dos sesiones anteriores. 	

¹⁹ Ver Anexo 9.4.

<ul style="list-style-type: none"> • Apartados <i>Reflexionamos</i> y <i>Mi diario de aprendizaje</i>. 	
INVESTIGAMOS	
Objetivos	Investigar y profundizar más sobre el concepto de “identidad”
Destrezas	CA, CL
Actividad	Fuera del horario de clase, los alumnos pueden buscar información sobre las personas indicadas y subir una reflexión u otro contenido que encuentren en la red al mural digital <i>Identidades</i> .
Cierre de sesión	Resolver dudas

9.3. Herramientas de pilotaje

Anuncio interactivo del trabajo de investigación	
Diagrama interactivo para informar del proyecto a los estudiantes.	
<p>Enlace:</p> <p>https://view.genial.ly/5edde557137db0d80d9655a/horizontal-infographic-review-anuncio-investigacion</p>	

Cuestionarios para los estudiantes participantes (1) con sus respuestas (2):	
Perfil lingüístico:	
1	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKXbsXvibYQpcurluNFpiNyg185Sv0SYu-GqWp-a7RR77Ong/viewform
2	https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKXbsXvibYQpcurluNFpiNyg185Sv0SYu-GqWp-a7RR77Ong/viewanalytics

Sesión 1:

1

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddKOYXhUA2TelY98EscYwe5dtqf8AvAHCbAPgqnHcFaPXsOg/viewform>

2

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddKOYXhUA2TelY98EscYwe5dtqf8AvAHCbAPgqnHcFaPXsOg/viewanalytics>

Sesión 2

1

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQVfzqQsB2xPzjM_M0A_wK3jTE9-nq_2T5U0xqZuCY72Sdcw/viewform

2

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdQVfzqQsB2xPzjM_M0A_wK3jTE9-nq_2T5U0xqZuCY72Sdcw/viewanalytics

Sesión 3

1

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfAvJILhdK9vYwEralBJaXVIBq5TqOs8qB7C-IFZ_gvSkzNrQ/viewform

2

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfAvJILhdK9vYwEralBJaXVIBq5TqOs8qB7C-IFZ_gvSkzNrQ/viewanalytics

Diarios de clase. Sesión 1

Gestión de la clase: Tiempo suficiente para cubrir todos los contenidos. Sin problemas técnicos de material. Puede resultar pesado el abrir y cerrar los grupos virtuales con tanta frecuencia para explicar las actividades de forma individual.

Gestión de la secuenciación: Tiempo bien calculado para cubrir todo el contenido. En esta sesión no ha habido vídeo, y creo que eso ha ayudado a cubrir todo a tiempo.

Actividades que han dado problemas:

Un texto con tanta información crítica y social requiere más actividades previas, aparte de la encuesta; la reflexión sobre el texto ha sido más superficial por la falta de calentamiento; creo que la clasificación de los adjetivos de nacionalidad es demasiado específica y han tenido problemas a la hora de clasificar los adjetivos entre más de dos

opciones; el enunciado donde se pide que seleccionen a todas las personas en el texto ha creado confusión (mi intención era evitar decir *sujeto*) y ha requerido de más ejemplos; la pregunta *¿Por qué crees que es así?*, en relación con los idiomas que hablan, ha requerido de mucha explicación y muchos ejemplos, pero ha provocado una gran reflexión acerca del privilegio de hablar un idioma u otro como primera lengua o el nacer en un país u otro (una estudiante china menciona que en China les obligan a estudiar otras lenguas como el inglés).

Actividades que han funcionado:

Los alumnos se han mostrado muy atentos a la explicación inicial de los contenidos y objetivos interactivos; la actividad de identificación del tipo de texto en la sección *Paramos, observamos* ha sido muy útil para que el alumno pusiera en relación su conocimiento sobre el tipo de texto seleccionado; una alumna ha identificado el texto incluso como un tuit y automáticamente ha relacionado el texto con una crítica; la actividad de resumir el texto ha funcionado muy bien y ha ayudado a la reflexión; muy interesantes han sido los espacios para que el alumno escriba las nacionalidades que le interesan, sus propios ejemplos, o reflexione con un compañero cómo es un aspecto gramatical en su propia lengua. La actividad de escribir un mensaje en Facebook ha sido muy positiva porque inmediatamente después de escribir su mensaje han empezado a leer comentarios publicados anteriormente por personas ajenas al grupo. Creo que han sentido que colaboraban en la gran conversación digital.

La actividad de definiciones sobre aprender un idioma ha sido muy positiva y ha generado mucha reflexión; la pregunta *¿En qué te basas?* ha permitido a los alumnos volver al texto para identificar qué formas gramaticales contienen la información sobre los actores del discurso; ver el texto original después de trabajarlo según suposiciones ha hecho que se hayan replanteado todas las creencias expresadas durante la sesión; la sección de *Investigamos*, donde han podido conocer al escritor del texto, ha gustado mucho, porque les ha hecho ilusión ponerle cara y aprender datos sobre él.

Contenido que no se ha podido impartir:

No todos los grupos han tenido tiempo de escribir sus propios ejemplos con los adjetivos de nacionalidad porque han dedicado más tiempo a formar la regla; no todos los grupos han tenido tiempo de encontrar una foto que represente el título que han creado para el texto.

Dificultades o problemas encontrados: La mayoría de las actividades requieren mucha reflexión y, aun ofreciendo la posibilidad de comunicarse en una segunda lengua, se habrían trabajado en mucha más profundidad de haber tenido más tiempo; creo que la encuesta puede ser más breve y limitar el número de preguntas entre tres y cinco.

Anotaciones técnicas:

Las traducciones automáticas de H5P de las etiquetas como “exportar como texto” no son correctas; para evitar estrés en el alumno, la palabra *marroquí* en el ejercicio de ordenar los adjetivos según el tipo de formación debería estar más abajo porque la mayoría de los grupos han empezado por ella al estar la primera y no sigue la regla común; cuando trabajas en el documento de H5P en modo vista hay que asegurarse de que en las secciones que tienen más de una página el alumno empiece por la primera página; debo investigar por qué no se puede exportar el texto en todas las secciones; no se puede subir la foto en el cuadro de texto creado para ello.

Sesión 2

Gestión de la clase: No asisten todos los alumnos que asistieron a la sesión 1 y hay nuevos, lo que hace que se pierda un poco el hilo conductor de las sesiones y que tenga que explicar de nuevo la información relativa a la investigación y un resumen de lo que hicimos el día anterior para situarlos y contextualizar la sesión 2.

Gestión de la secuenciación:

Tiempo bien calculado para cubrir todo el contenido. He tenido tiempo para ver los dos vídeos, pero con problemas para monitorizar las preguntas del vídeo que ven de forma individual. Los pronombres interrogativos han ofrecido la oportunidad de explicar la diferencia entre qué/cuál, que no conocían y que no estaba programada.

Actividades que han dado problemas: En la parte de la actividad donde tienen que decir qué ven de las imágenes de la campaña de la ONU, han dicho que solo con las imágenes no podían saber qué tipo de persona son y que necesitan más información para poder describir a una persona; el juego “nube de palabras” con imágenes no ha funcionado y los alumnos no han entendido la relación entre las imágenes y el enigma.

Actividades que han funcionado: buscar imágenes en un buscador escribiendo una palabra, cada alumno del grupo ha buscado una palabra diferente y han sido muy interesantes los resultados (“de latinos solo me salen fotos de gente sonriendo”; “de inmigrantes tengo fotos de gente en aeropuertos y refugiados en pateras”; “de español no puedo encontrar una consistencia en las imágenes”; “de negro salen personas negras”); creo que ha funcionado muy bien la creación de hipótesis antes de ver el vídeo principal, donde han supuesto que las personas son de diferentes países por su apariencia; la nube de palabras ha sido muy interesante, aunque hayan escrito algunas palabras en inglés.

Contenido que no se ha podido impartir: Por miedo a no tener tiempo suficiente, en la actividad donde tienen que escribir 10 preguntas por grupo, he pedido finalmente la elaboración de cinco para después seleccionar dos y compartirlas con el resto de clase.

Dificultades o problemas encontrados: Una alumna se ha emocionado mucho con uno de los vídeos y me ha sido difícil volver a la secuenciación sin interrumpir la expresión de sus emociones.

Anotaciones técnicas: Cuando se quieren cambiar dos palabras porque se han puesto cada una en el sitio de la otra, la pantalla se pone en negro y solo se puede ir hacia atrás y volver a empezar la actividad.

Sesión 3

Gestión de la clase: Ha resultado más complicado gestionar la clase con un grupo de estudiantes de español y con un grupo de estudiantes de inglés, pero ambos grupos se han sentido muy cómodos al poder usar las dos lenguas para comunicarse.

Gestión de la secuenciación: Tiempo insuficiente para cubrir todo el contenido; he sentido que en partes de la sesión he ido corriendo y no he dado el tiempo suficiente para la reflexión. La visualización del vídeo de forma individual agiliza el ritmo de la clase, pero hace que se pierda la conexión con el grupo y la puesta en común es un poco más fría.

Actividades que han funcionado: La encuesta ha funcionado muy bien, la entrevista personal por parejas en los grupos virtuales ha funcionado muy bien, incluso los alumnos han pedido más tiempo para hablar y la puesta en común también ha sido muy interesante porque han escuchado muy atentamente lo que cada alumno decía de otro compañero; el

muro digital *¿De dónde eres?* ha funcionado muy bien y los alumnos han dejado sus comentarios en las publicaciones de otros compañeros; se ha creado una interacción real y natural.

Contenido que no se ha podido impartir: Difícil completar la actividad de seleccionar los verbos del texto por miedo a quedarme sin tiempo (creo que si se pone menos texto se puede hacer la actividad sin problema).

Anotaciones técnicas: Hay etiquetas que no se han traducido al español de forma automática; algunos alumnos han tenido problemas de conexión en momentos puntuales de la clase; no he podido prestar mucha atención al chat durante la clase y se había creado una buena interacción entre varios alumnos por un término que ha usado uno de ellos; también creo que el hecho de hacer que tengan la cámara encendida para hablar ha hecho que no usen tanto el chat y que hubiera menos respuestas rápidas por parte de ellos; el espacio para subir una imagen en *Diario de aprendizaje* no permite subir imagen, porque es un cuadro de texto.

9.4. Recursos y contenidos digitales

Recursos de consulta previa a las sesiones	
<i>Rotundamente negra</i>	https://www.youtube.com/watch?v=r9FrEjFkwd8
<i>Hispanos y latinos desconocen su raza</i>	https://www.youtube.com/watch?v=MWWrKKRiAn0
<i>Afro-latina</i>	https://www.youtube.com/watch?v=tPx8cSGW4k8

Videoclips musicales

Calle 13: *Latinoamérica*

<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

El Chojín: *N.E.G.R.O.*

<https://www.youtube.com/watch?v=bVQC-t4HuRU>

El Chojín es uno de los personajes del vídeo de la sesión 3, en la que se les puede preguntar si han sido capaces de reconocerlo. Al final del vídeo aparece la frase “solo hay una raza, la raza humana”, que nos parece interesante destacar, ya que el trabajo de la sesión 2 trata el racismo y la identidad múltiple.

Videoclips musicales trabajados en las sesiones

C1: Ricky Martin <i>Raza de mil colores</i>	https://www.youtube.com/watch?v=tw7zIIsjmAw
---	---

El estribillo menciona: “Que del blanco tengo el alma/ Y del negro los sabores / Y del indio la nobleza / Soy raza de mil colores”

C2: El Chojín <i>Rap contra el racismo</i>	https://www.youtube.com/watch?v=Zl8W6ddWfM8
--	---

C3: Axel <i>Somos uno</i>	https://www.youtube.com/watch?v=eNFRDs5kqvo
---------------------------	---

Cierra la propuesta didáctica con el lema “Somos tan distintos e iguales”. Consideramos muy acertado el clip oficial con imágenes de personas de diferentes identidades étnicas.

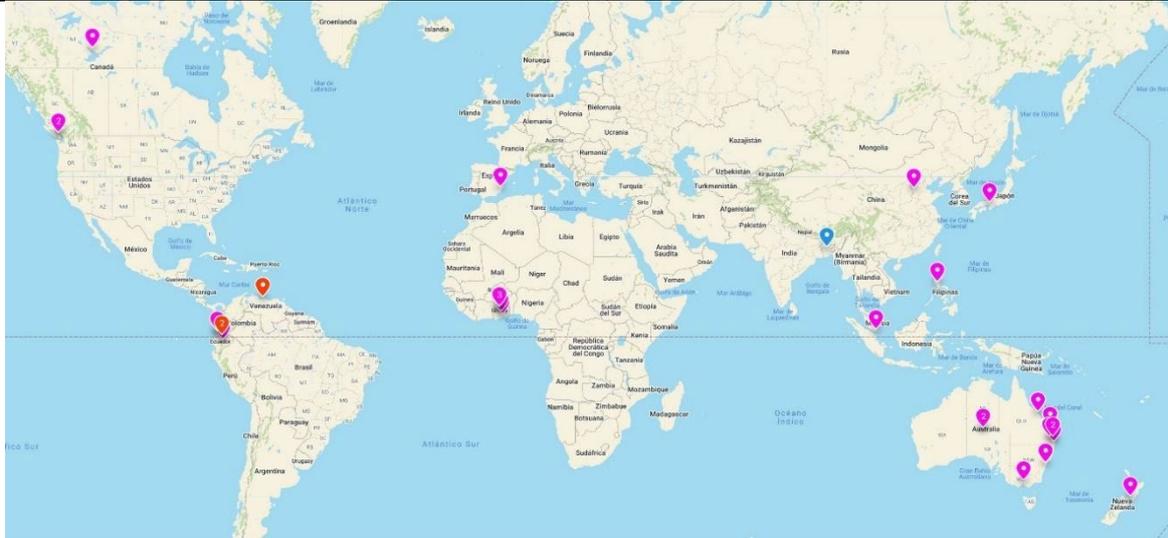
Texto escrito

<i>Extranjero</i> , de Eduardo Galeano.	https://lazonacafe.blogspot.com/2016/05/eduardo-galeano-extranjero.html
---	---

Vídeos trabajados en las sesiones	
V1: Eduardo Galeano <i>VAGABUNDO</i>	https://www.youtube.com/watch?v=JjCrrypeL6M
V2: Campaña viral <i>Racismo en México</i>	https://www.youtube.com/watch?v=5bYmtq2fGmY
V3: <i>¿Qué eres? El desafío y la belleza de ser multirracial en EE. UU.</i>	https://www.youtube.com/watch?v=gHjW110Dk1g
V4: <i>Yo también soy español</i>	https://elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html
V5: <i>Can you guess who our 'typical' Aussie is?</i>	https://www.youtube.com/watch?v=9hi1VelbJUk&feature=youtu.be

Vídeos para trabajar fuera de horas de clase	
V6: Melissa Lozada-Oliva <i>My Spanish</i>	https://www.youtube.com/watch?v=fE-c4Bj_RT0
V7: <i>Afro-latina</i>	https://www.youtube.com/watch?v=tPx8cSGW4k8
V8: <i>Pronunciación: Entonación ascendente y descendente en afirmaciones y preguntas</i>	https://www.youtube.com/watch?v=fXqOFu6IwdQ https://www.youtube.com/watch?v=AAS37oslEL0&amp;t=90s

Murales digitales	
<i>¿De dónde eres?</i>	https://padletuq.padlet.org/r_sanchezasun/o6ajfen0vtboy32i



22/08/2020

¿De dónde eres?

padlet

padletuq.padlet.org/_sanchezasun/06ajfen0vtboy32i

¿De dónde eres?

Mural digital para saber de dónde somos todos los compañeros de clase.

RUTH-SARA SANCHEZ ASUN 22 DE MAYO DE 2020 13:05

Ghana

Ghana

Ghana

Ghana

Australia

Australia

Australia

Australia

Nanaimo, BC, Canada

Nanaimo, BC, Canada

Quito, Ecuador

Quito, Ecuador

We are Vini and Dami :) - ANONIMO

Brisbane QLD, Australia

Brisbane QLD, Australia

Mi llamo Sophia

Gatton QLD, Australia

Gatton QLD, Australia

Hola me llamo Kirsty :) Tengo 24 años, yo soy australiana claro! Me encanta viajar y quiero aprender tantos idiomas.

Hoy Darío! It's a pleasure to get to know you. I've never been to Ecuador, have you visited Australia? Lo siento, no se si estoy hablando en inglés o español. jajá. - KIRSTY JURGENSEN

Hola Kirsty, un gusto. Soy Darío, saludos de Ecuador. - ANONIMO

Nanaimo, BC, Canada

https://padletuq.padlet.org/padlets06ajfen0vtboy32i/exports/print.html?print=1

1/4

22/08/2020



¡Hola Harriet Soy Noah. Que muy interesante. ¿Hay muchos hispanohablantes en Ghana? Quiero aprender más sobre tu país :) - ANONIMO

You're so beautiful! - ANONIMO

Kwahu, Ghana

Kwahu, Ghana

Hola!!

Me llamo Princess Adofo-Koranteng, pero no soy una princesa real. 😊 Solo me llaman así. Hace 3 años que estudio español y me encanta, me encanta, me encanta♥♥ Saludos desde Ghana con todo cariño.🇸🇪

Wellington City, Wellington, New Zealand

Wellington City, Wellington, New Zealand

¡Hola! Soy kyle y naci en Wellington, Nueva Zelanda. Pero, soy Filipino.

hola te gusta vivir en wellington - SOPHIA FORBES

Bundaberg QLD, Australia

Bundaberg QLD, Australia

Soy naci en Bundaberg El Pueblo de Cerveza de Jengibre!

https://padletuq.padlet.org/padlets06ajfen0vtboy32i/exports/print.html?print=1

2/4

¿De dónde eres?

Yellowknife, NT, Canada

Yellowknife, NT, Canada

Hola! Me llamo Megan.

Naci en Canadá, la familia es del norte: el sol brilla siempre en verano y desaparece en invierno. Ahora vivo en Australia, en Sunshine Coast. El océano está caliente y hay muchas palmeras.

Hola Megan! Encantada :) Porque estas vivir en Australia ahora! Solo por un momento? - KIRSTY JURGENSEN

Osaka, Japan

Osaka, Japan

Soy no naci en Japón, pero desde yo fue joven, hablando japonés y tengo muchos amigos y relativos que vive en Japón. Así que, Japón es como mi casa segunda.



Fernleigh NSW, Australia

Fernleigh NSW, Australia

Hola, me llamo Noah y soy de Fernleigh originalmente, cerca de Byron Bay. Tengo 19 años. Hablo inglés (mi lengua materna) y estoy aprendiendo español. ¡Tengo muchas ganas de conocerte!

Hola Noah! Que tal tus vacaciones? - KIRSTY JURGENSEN

Hola Noah...soy Harriet, tu pareja por la mañana. - ANONIMO

Esmeraldas, Ecuador

Esmeraldas, Ecuador

Brisbane QLD, Australia

Brisbane QLD, Australia

me llamo Sinead, soy de Australia.

Quito, Ecuador

22/06/2020

Quito, Ecuador

Mi nombre es Katherin, tengo 25 años, estoy por finalizar mi carrera universitaria, si quieres practicar español- inglés o te muestre lugares de mi país encantada.



¿qué estás estudiando? - SOPHIA FORBES

Great great - ANONIMO

Encantada Katherine! - RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

Accra, Ghana

Accra, Ghana

Benjamin Tamatey Soy Benjamin, mis amigos me llaman Benja. Me gusta comer sachipapas. Vivo en Ecuador. Y ya!!!!



Fufu and kollof are the most sort out food by tourist. Note it down. Kijaja.Ghana is a beautiful country in West Africa. It's capital is Accra - ANONIMO

Quiero ir a tu país!!!! Yaaa!! - RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

https://padletuq.padlet.org/padletslofa/en04by22/exports/print.html?print=1

¿De dónde eres?

Mackay, QLD, Australia

Mackay, QLD, Australia

me llamo es Steven, estudio Environmental Science <https://www.facebook.com/steven.williams.438863?ref=bookmarks>

Hi!How are you doing? - ANONIMO

Sydney NSW, Australia

Sydney NSW, Australia

Me llamo Jennifer. To tengo 20 años. Yo soy Australiano pero mis padres son de Corea!

Esmeraldas, Ecuador

Esmeraldas, Ecuador



My name is Bryan. And I would like to improve my speaking and listening skills. My phone +593 99728862. - ANONIMO

Manila, Philippines

Manila, Philippines

Hola, soy Bettina! Soy 22 años y de Manila, Filipinas. Vivo en Brisbane y soy una estudiante en UQ

Hola! Qué estudias? - CHLOE JIA YE OON

34

22/06/2020

Singapore

Singapore

Hola, me llamo Chloe. Soy de singapur, pero naci en malasia. Mi familia es chino, y hablamos una mezcla de chino e inglés. Ahora, vivo en australia para estudiar, y me gusta mucho este país.

Hi Chloe - ANONIMO

Youh in Ecuador there's plenty national parks. - ANONIMO

It is hard to decide which country I want to visit, there are so many places! If there is a big national park in a country, I would like to visit it. - CHLOE JIA YE OON

What country from America do you like to visit? - ANONIMO

Melbourne VIC, Australia

Melbourne VIC, Australia

Me llamo David y soy de Melbourne. Creo que Brisbane es mejor que Melbourne porque la clima esta siempre soleado.

Puyo, Ecuador

Puyo, Ecuador

Dario here :D I would be happy to know more about your, here you have my fb <https://www.facebook.com/dariobidala015>



https://padletuq.padlet.org/padletslofa/en04by22/exports/print.html?print=1

¿De dónde eres?

Hola Bettina :D - ANONIMO

Kijaja obviamente ... tu (introduction en English) hahah. Estas estudiando ingles a la universidad? - KRISTY JURGENSEN

Hola Dario ¿ que tal? Me llamo Kirsty y soy de Australia. Hablo inglés? - KRISTY JURGENSEN

:D - ANONIMO

Genial!! Gracias!! - RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

Shijiazhuang, Hebei, China

Shijiazhuang, Hebei, China

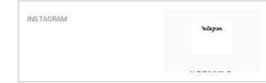
Soy Xiwen. Soy de China. Naci en una ciudad muy cerca de Beijing. Ahora estoy una estudiante de Universidad de Queensland, Brisbane.

Hi xiwen - ANONIMO

Dhaka Division, Bangladesh

Dhaka Division, Bangladesh

Hola. Soy raf y vivo en Dhaka, Bangladesh. Tengo 22 años y soy estudiante universitario en UQ. Actualmente estoy en Australia.



Elche, España

Elche, España

Me llamo Ruth y soy de Elche, Aqa!!



Identities

https://padletuq.padlet.org/r_sanchezasun/8xkb08cmkv9p9ymq

Identidades

mural digital para el trabajo de la propuesta didáctica 'Identidades'. TFM Ruth-Sara Sánchez Asún
RUTH-SARA SANCHEZ ASUN 18 DE MAYO DE 2020 11:52

INSTRUCCIONES / ENLACES A MATERIAL DE CLASE Y FORMULARIOS

¿Cómo funciona esta Padlet?

Cada sesión tiene una tarea y también tienes preguntas que puedes responder con una palabra, una frase, un comentario, un vídeo, un audio, una canción, etc.

Tus comentarios son anónimos. También es posible escribir y comentar a tus compañeros/as.

Los estudiantes de Ecuador y de Ghana, por favor: 1. escribid y al final podéis escribir (Ecuador / Ghana) para diferenciar vuestros comentarios de los estudiantes de la Universidad de Australia. Los comentarios son todos anónimos.

2. No es necesario para vosotros completar el formulario 'before sesiones'. Este es para los estudiantes de la Universidad Australiana exclusivamente.

Enlace a la sesión 1



Enlace a la sesión 2



Formación del pensamiento crítico en niveles iniciales de ELE

Thank you for participating and responding the following questions about the content of the second session. The information provided will be anonymous and will be used in a research done by the University of Barcelona (Spain) on implementing the critical thinking in beginner courses of Spanish as a Foreign Language.

Formulario SESIÓN 3

Formación del pensamiento crítico en niveles iniciales de ELE

Thank you for participating and responding the following questions about the content of the third session. The information provided will be anonymous and will be used in a research done by the University of Barcelona (Spain) on implementing the critical thinking in beginner courses of Spanish as a Foreign Language.

¿TIENES PREGUNTAS? Puedes escribir aquí.

TAREA 1 (Sesión 1)

¿Cómo es tu perfil virtual en español? ¿Cómo es la persona que conoces por Internet?

Escribimos en esta columna nuestro perfil virtual en español y hablamos sobre la persona que conocemos por internet.

Mi perfil para HelloTalk. I have used it for around 3 years though it is yesterday I changed my profile into English lol.



Aquí tenéis el enlace: https://www.facebook.com/SpanishRevolution/posts/89608206484896 -- RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

Comentarios en FB



Comentarios en Fb



My name is Bryan and I'm 23 years old, I'm Ecuadorian. My native language is Spanish but I love English and would like to improve my speaking and listening skills. I have one sister and I like to visit plenty country and watch plenty movies.

I am Xivern and I am Chinese. My family and I all live in a city pretty near Beijing, in China though I'm currently study in Brisbane. I am 20 years old and this is my second year in this university. Although my parents are able to speak English, we still speak Chinese to each other.

My name is Harriet and I'm Ghanaian. My parents are from different parts of the country but we reside in Accra which is the capital of the country. I'm 24 years old and I completed my studies in the university a year ago. I enjoyed my Spanish classes and the extracurricular activities that came along with it.

#CombateElRacismo

Aquí puedes escribir las etiquetas que creas en clase contra el racismo y compartir una foto de tus comentarios en las redes sociales.

Etiquetas en clase



TAREA FINAL: ENTREVISTA.

Presentamos a la persona que entrevistamos.



Fotos de grupo



Fotos de grupo



¿Qué significa para ti la palabra "identidad"? Imagen, texto, palabra, canción, vídeo de Internet. Puedes escribir una explicación en tu lengua.

I'm Bryan from Ecuador and I love the animals.

22/06/2020



Familia

(Ecuador) hi my name is Katherine) am what i am for my family.



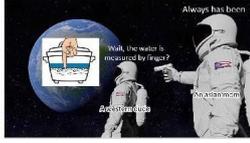
Me gusta tu frase, Katherine. Nuestra familia forma parte de nuestra identidad. — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

For me, identity is my culture background like traditional food and customs. I guess Chinese people really appreciate their history. Also, all of these things have shaped my mind (how I think of a specific thing).

<https://padletug.padiet.org/padiets/8xk05cmk/vp/9ymq/exports/print.html>

5/9

Identidades



Me encanta la foto! — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

A song which could be a symbol of my identity

<https://youtu.be/Akjo9m0ZnY>

¿Qué palabras relacionas con IDENTIDAD?

Nube de palabras de clase



¿Qué contenidos existen en Internet sobre IDENTIDAD?

Conjunto de rasgos o características de una persona o cosa que permiten distinguirla de otras en un conjunto.

Entiendo que esto es una definición que existe en Internet, ¿sí? — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

The recent one should be Blacklivesmatter. Especially in Australia, I found that people in Twitter discussed discrimination in this country. Additionally, I reckon that the close of those borders between Queensland and New South Wales, New South Wales and Victoria can be related to "identity". Just because Queenslanders belong to

22/06/2020

Queensland and should not to stay in Sydney during this pandemic.

Gracias por tu opinión pero ¿puedes explicar un poco más? No entiendo muy bien por qué las fronteras cerradas entre estados son un problema de identidad en Australia. — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

¿Es Australia un país multilingüe?

¿Cuántas lenguas habláis en Australia?

En Australia no solo se habla inglés. Descubre aquí datos muy interesantes:

Indigenous Australian Languages. Celebrating 2019 International Year of Indigenous Languages. Strong cultural identity enables one to feel proud of themselves, and speaking and maintaining ones language raises self-esteem and enables one to feel good about themselves. Traditional language is important for maintaining strong cultural connections. AUSTRALIAN INSTITUTE OF ABORIGINAL AND TORRES STRAIT ISLANDER STUDIES.

¿Cuántas lenguas hablamos en Queensland?

De 125 lenguas, solo se hablan 50 en Queensland. Descubre más información aquí:

Spoken: celebrating Queensland languages. Imagine being the last person to know a language spoken for thousands of years. Spoken: celebrating Queensland languages is a free thought-provoking exhibition about the survival and revival of Aboriginal and Torres Strait Islander languages. Over 125 Queensland languages were once spoken... STATE LIBRARY OF QUEENSLAND

¿Conoces música sobre identidad?

Identidades



Raza De Mil Colores - Ricky Martin - (Lyrics) de Music Story YOUTUBE



RAP CONTRA EL RACISMO de ECHOJAI TV YOUTUBE

Axel Somos Uno de Mil Lueros YOUTUBE

<https://padletug.padiet.org/padiets/8xk05cmk/vp/9ymq/exports/print.html>

6/9

22/06/2020



ChocQuibTown - Humano (Colombia Cuida A Colombia) de ChocQuibTown YOUTUBE



"Justicia, Tierra y Libertad" Maná de SEFINO2342 YOUTUBE

Identidades



Javier Alvarez - Casas de cartón de Blog del testarudo YOUTUBE



Ella Baila Sola - Que se te escapa el negro de viejocobolito YOUTUBE

22/06/2020



Elsa y Elmar - Exploradora (Video Oficial) Elsa y Elmar presenta Exploradora, el 1er Sencillo del album REY! Compra esta canción aquí: https://itunes.apple.com/ua/album/exploradora-single/id74368482 Website: http://elsayelmar.com Facebook: http://on.fb.me/1CmXx0S Twitter: https://twitter.com/elsayelmar SoundCloud: https://soundcloud.com/elsayelmar/spotify Instagram: https://instagram.com/elsayelmar/ Dirigido por: Sublime Melodía Asistente: Eric Sugatan Topografía: Alexandra Gamacho Capa: Pa-Guassi — EXPLORADORA (Letra): Voy a caminar, voy a conocer Voy a explorar y a mirar Lo que nunca, me atreví a ver. YOUTUBE

¿Por qué eliges esta canción? Me gusta! — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN



Wafkita Tonic - Somos ft. Mariela Condo - Epicentro Arte en Vivo de EPICENTRO arte YOUTUBE

¿Por qué eliges esta canción? Me gusta! — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

¿Qué crees que significa "pensamiento crítico"?

Para mí el pensamiento crítico es cuando cosas que pensamos que eran normales o cotidianas, las cuestionamos o cosas que la gente piensa que esta bien, preguntarme por qué debe estar bien?(Ecuador)

<https://padletug.padiet.org/padiets/8xk05cmk/vp/9ymq/exports/print.html>

8/9

Identidades

Interesante. ¿Puedes poner un ejemplo de una cosa que te cuestionas relacionado con la identidad? ¿Gracias! — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

¿Por qué crees que es importante la "identidad" para una persona que vive en España / Australia / Sudamérica / EE.UU. / en tu país? Puedes responder en tu lengua.

For Australian people, I once took a course about cross-cultural communicating and the tutor showed us this "The English language, as the national language, is an important unifying element of Australian society. Australian citizenship is a shared identity, a common bond which unites all Australians while respecting their diversity." In my opinion, I believe Australian people consider identity is important is because Australia has so many people from different cultures, they need to stick to their identity to feel belongs to their culture and to know where they are from. Also, they need to respect their own culture.

Muy interesante. ¿Crees que es necesario tener una identidad como país? ¿Puede la identidad de un país cambiar si cambian sus habitantes? — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

I guess America is the same as Australia as these two countries both have lots of people (maybe immigrants) from different countries.

Estoy de acuerdo con tu comentario pero ¿eres que solo estos dos países están formados por muchas culturas? Puedes responder en inglés. — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

A veces pienso que muchas personas latinas nos avergüenzan nuestro origen indígena e usamos a veces palabras de desprecio, a las personas que tienes características físicas, lo cual es malo porque todos somos iguales y nos orgüezamos de ahí es lo que nos diferenciamos. Y el pensar en la identidad de las personas de Ecuador en especial, me hace apreciar más todo lo que soy.

Muy interesante. Identidad puede dar "vergüenza". Me gusta que después de la clase, ahora aprecias más tu identidad. — RUTH-SARA SANCHEZ ASUN

In my country at least, identity is important. Although we don't have immigrant populations as big as Australia or the

22/06/2020

US, identity as a whole has been a topic of debate over the course of history because we've spent most of our years as a country being under other countries as a colony. Once we gained independence, we finally had our sense of identity - but even up to now, there are still questions of what "makes" someone from my country, or what parts of my culture can be considered truly "ours" instead of coming from international influence. If so, would it also be considered part of our culture if we adopted it and made it into our own? I believe questions like this help shape national and personal identity, and are worth asking.

Muy interesante tu reflexión y tu pregunta, ¿es normal aceptar aspectos de otra cultura y adoptar esos aspectos como parte de nuestra cultura? Mi pregunta es: ¿crees que la cultura china y vive en otros países como hacen las personas?) — RUTH SARA SANCHEZ ASUN

¿Por qué la "identidad" es un concepto relevante para mí? Puedes responder en tu lengua.

Para mí es relevante, porque es lo que somos y es lo que nos hace únicos. Tal vez es una palabra que pensé lo profundo que puede ser, pero es importante, ya que el saber nuestra identidad nos hace conocernos y que amemos nuestro origen. (Ecuador)

For me, identity is a relevant concept because it's not just one or two things that make up who I am, it's more. No one has the same identity as me; whether it be because of nationality, ethnicity, culture, religion, values, etc. How all of these things factor together make me who I am.

¿Dónde en el mundo la identidad es un problema? ¿Por qué? Puedes responder en tu lengua.

I guess it should be Australia and the US. Maybe it is just because they are the countries that have people with different identities, so it can be difficult to make all of them to get along well with each other. You know, it is difficult to get over the stereotypes and avoid discrimination. Also, for some people come from a culture which does not have

identidades

much history can also face this problem. For example, I have a friend who was born in Tahiti, a very small island which is belong to France. Her family moved to France when she was 6 years old, but she told me that she had a bad memory at the very beginning there as many people told her that Tahiti is a place without history and people from there are not very cultivated. And for me, Chinese, I think many of us consider that we have a very long history and rich culture so we would feel proud and like we are superior than others. But another thing for Asian is the appearance-the white and the yellow. It is very complicated.

For me, to be honest, I don't think colors determine everything. The white community believes that Asian people always choose the jobs like cleaners. Asian people commonly believe that it is more beautiful with white skin and yellow hair. And these features can make them feel more confident. So that's why Japanese young people often dye their hair into yellow. And for working environment, there is discrimination due to different skin color (Appearance). The white, for some reason, can be superior than the yellow though sometimes the yellow can earn equal rank or payments to the white. Emm, this is what I think of this world, maybe discrimination between the white and the yellow largely exists in those people who are white and Chinese people. — XWIN WANG

Muy interesante tu comentario. Estoy interesada en saber más sobre el concepto de la apariencia en Asia: el color blanco y el amarillo, ¿qué significan estos colores para la cultura asiática? ¿Existe discriminación? Puedes responder en inglés. — RUTH SARA SANCHEZ ASUN

Creo que en todo el mundo es un problema, porque como humanos formamos grupos y rechazamos lo diferente. Porque pensamos que lo diferente está mal o nos van hacer algo que nos quite la corona o la estabilidad que tenemos, por eso siempre hay un rechazo a emigrantes, y es algo que paso en Ecuador cuando vinieron grandes oleadas de emigrantes de Venezuela y lo mismo le ha pasado a emigrantes de Ecuador que han ido a otros países. Porque solo nos dejamos llevar por estereotipos o de lo que dice la gente. (Ecuador)

I agree that identity is a worldwide issue. Even in your own country, regardless if you're similar to the majority of the people, there's always going to be something that sets you apart. I don't think there's just one thing that causes this, but multiple. Different factors play into identity and because we're all different, there's never not going to be issues with identity in one part of the globe.

¿Crees que es posible crear un concepto de identidad más tolerante? — RUTH SARA SANCHEZ ASUN

<https://padletuq.padlet.org/padlets/8xib08cmkv9p9ym/exports/print.html>

5/9

9.5. Lista de figuras

Figura 1 - Las cuatro dimensiones de la literacidad (Cassany, 2005).	5
Figura 2 - Partes del pensamiento (Paul y Elder, 2003).	12
Figura 3 - Principios de aprendizaje multimedia.	23
Figura 4 - Características de los alumnos registrados en el curso.	33
Figura 5 - Distribución de estudiantes según la lengua hablada en casa.	34
Figura 6 - Distribución de los estudiantes del curso por edad.	35
Figura 7 - Distribución de estudiantes según estudios cursados.	35

9.6. Fuentes de imágenes

- Imágenes extraídas del vídeo: *¿Qué eres? El desafío y la belleza de ser multirracial en EE. UU.*: <https://www.youtube.com/watch?v=gHjW110Dk1g>
- Campaña contra el racismo de la ONU: <https://www.un.org/es/letsfightracism/>
- Artículo de El País: *Yo también soy español.* https://elpais.com/politica/2016/09/13/actualidad/1473758176_296143.html
- Imágenes extraídas de: www.freepik.com; www.unsplash.com; imágenes de Google con derechos de uso para utilizar o compartir libremente.

9.7. Aprobación ética de investigación



THE UNIVERSITY OF QUEENSLAND
Institutional Human Research Ethics Approval

Project Title:	The Implementation of Critical Thinking in Spanish Introductory Courses
Chief Investigator:	Ms Ruth Sara Sanchez Asun
Supervisor:	None
Co-Investigator(s):	None
School(s):	School of Languages and Cultures, The University of Queensland
Approval Number:	2020001127
Granting Agency/Degree:	None
Duration:	31 August 2020

Comments/Conditions:

- HREA Form, 10/06/2020
- Participant Consent Form_Survey_RuthSanchez, 22/06/2020
- Participant Consent_Interview_RuthSanchez, 22/06/2020
- Participant Information Sheet_Interview_RuthSanchez, 22/06/2020
- Participant Information Sheet_Survey_RuthSanchez, 22/06/2020
- Project Description_RuthSanchez_final, 10/06/2020
- Questions_interview_survey_RuthSanchez, 18/05/2020
- Email_recruiting_participants, 29/06/2020
- Participant Consent Form_Observation_RuthSanchez, 22/06/2020
- Participant Information Sheet_Observation_RuthSanchez, 22/06/2020
- Survey_participants, 09/06/2020
- Observation protocol, 29/06/2020
- Copus table, 29/06/2020

Note: If this approval is for amendments to an already approved protocol for which a UQ Clinical Trials Protection/Insurance Form was originally submitted, then the researchers must directly notify the UQ Insurance Office of any changes to that Form and Participant Information Sheets & Consent Forms as a result of the amendments, before action.

Name of responsible Sub-Committee:
University of Queensland Humanities and Social Sciences, Low & Negligible Risk Ethics Sub-Committee
This project complies with the provisions contained in the *National Statement on Ethical Conduct in Human Research* and complies with the regulations governing experimentation on humans.

Name of Ethics Sub-Committee representative:
Associate Professor Elizabeth Mackinlay
Chairperson
University of Queensland Humanities and Social Sciences, Low & Negligible Risk Ethics Sub-Committee

Signature *Elizabeth Mackinlay* Date 23/07/2020