

LA TRADICIÓN ORAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ENFOQUE ETNOPLURICULTURAL DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

THE ORAL TRADITION IN THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOMS: AN ETNOPLURICULTURAL APPROACH TO SPANISH LEARNING AS A SECOND LANGUAGE

Margarita Isabel ASENSIO PASTOR*
Universidad de Almería

Resumen

La migración supone un reto para los docentes de educación obligatoria en todo el mundo. El sistema educativo ha de trabajar en varias líneas para que el alumno extranjero se integre y pase a ser ciudadano de pleno derecho. Por un lado, trabajar la educación intercultural y, por tanto, dotar a los estudiantes de la competencia comunicativa necesaria para desarrollarse académica y socialmente y, por el otro, abrir caminos para el respeto, el diálogo y la interrelación cultural. Así pues, este artículo plantea una serie de reflexiones de índole metodológico y propuestas didácticas para abordar la enseñanza de segundas lenguas desde un enfoque etnopluricultural. En este sentido, la tradición oral ofrece más ventajas que inconvenientes: colabora en el proceso de respeto de la etnicidad y la construcción sana de una identidad poliédrica del alumnado, refuerza la autoestima, fomenta el plurilingüismo y el respeto a la pluriculturalidad y también colabora en el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua (comprender, expresar, interpretar y mediar).

Palabras clave: Tradición Oral; Enseñanza del Español como Segunda lengua; Didáctica de la Literatura; Enfoque comunicativo; Etnopluriculturalismo.

Abstract

Migration poses a challenge for compulsory education teachers around the world. The educational system has to work in several lines so that the foreign student integrates and becomes a full citizen. On the one hand, to work in intercultural education and, therefore, to provide students with the necessary communicative competence to develop academically and socially and, on the other hand, to clear the path for respect, dialogue and cultural interrelation. Thus, this article proposes a series of reflections of a methodological nature and teaching proposals to deal with the teaching of Second Languages from an ethno-pluricultural approach. In this sense, oral tradition offers more advantages than disadvantages: it collaborates in the process of respecting ethnicity and

*Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Educación. Dirección postal: Carretera de Sacramento s/n C.P. 04120. La Cañada de San Urbano (Almería). Email: masensiop@ual.es

in the healthy construction of a polyhedral student's identity, reinforces self-esteem, encourages plurilingualism and respect for multiculturalism and also collaborates in the development of the communicative activities of the language (understand, express, interpret and mediate).

Key Words: Oral Tradition; Teaching of Spanish as a Second Language (SL); Literature Didactics; Communicative approach; Ethnopluriculturalism.

1. INTRODUCCIÓN

La migración del ser humano es un fenómeno intrínseco a este, es decir, se trata de un fenómeno que lo ha acompañado a lo largo de su historia. En palabras de García Abad (2003: 329), el ser humano “ha experimentado sucesivos desplazamientos geográficos, con mayor o menor intensidad, en la más larga o corta distancia, impulsado por unas u otras motivaciones”. Sin embargo, según los datos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) de las Naciones Unidas en su informe de 2018, en los que se recogen datos hasta 2015. En este informe, se aprecia un notable incremento de las migraciones desde 1990 como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación:

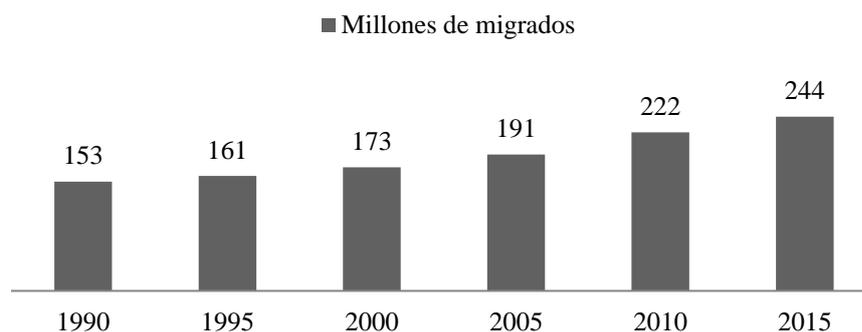


Figura 1. Migrados en cifras. Fuente: OIM (2018)

España, que desde finales de los años 80 se convirtió en país receptor, no ha quedado al margen de este incremento de población extranjera. En concreto, según los últimos datos que proporciona la Unión Europea relativos a 2016, llegaron a España más de 400 mil inmigrantes (414.746) en ese año, si bien por detrás de Alemania con más de un millón de migrados (1.029.852).

El interés por estas cifras, en este artículo, se debe a los efectos de la migración en las aulas educativas, ya que ha generado nuevos contextos multiculturales, multilingüístico y multiétnicos. Así pues, las aulas de los centros educativos se convierten en un reflejo social complejo que se compone por de un mosaico cultural, lingüístico y étnico en el que los/las discentes deben construir su propia identidad individual y colectiva y, al mismo tiempo, desarrollarse cognitivamente.

Ahora bien, este contexto multicultural, multilingüístico y multiétnico supone un reto para los docentes, para el que no siempre están preparados. Por tal motivo, el Estado español, a través de las gestiones en educación de las distintas Comunidades Autónomas

y Ciudades Autónomas, dispone de proyectos en los que se trabaja por la integración del alumnado extranjero con especial énfasis el conocimiento de la lengua (o las lenguas) del país y regiones de acogida como primer paso para dicha integración en el aula; ejemplos de ello son la ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en Andalucía o las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid.

No obstante, además de estos proyectos, debe realizarse un trabajo dentro de las propias aulas que involucre a todos los alumnos para que la diversidad social sea aceptada y respetada, es decir, se debe trabajar por construir sociedades pluriculturales como plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCER- (Consejo de Europa, 2002):

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (Consejo de Europa, 2002: 6).

Ahora bien, estudios como el de Banks (2015) en Canadá o el de Ferrada et al (2015) en Chile, confirman que los docentes no se ven formados para enseñar a niños y niñas con culturas y lenguas diferentes. En el caso de España, se requeriría de un estudio exhaustivo relacionado con este tema. En el caso de la autora de este artículo, dispone de los datos de un estudio exploratorio en elaboración sobre la visión interculturalidad de estudiantes del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Almería en los diferentes niveles educativos por los que ha pasado. En concreto, se dispone de los datos de 131 encuestado en los que se observan las siguientes tendencias: 1) consideran que existe un intento institucional por trabajar la interculturalidad en el aula, sobre todo, en la Educación Primaria (53,03%); 2) se trata de un trabajo, en muchos casos, limitado a aspectos superficiales como puede ser la gastronomía o la música, si bien, consideran que sus docentes hicieron un esfuerzo por trabajar la interculturalidad; 3) reconocen que, como futuros docentes, no están preparados para los retos docentes que implica enseñar en nuevos contextos socioculturales y lingüísticos.

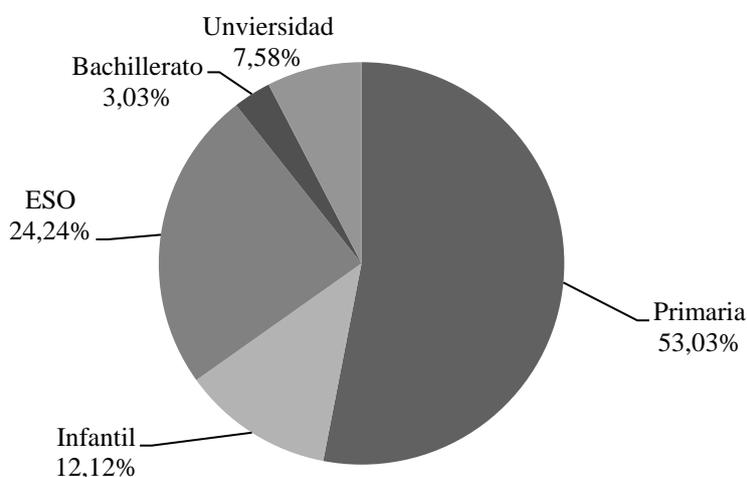


Figura 2. Niveles educativos e interés docente por la interculturalidad.

Estos primeros datos fueron los que llevaron a la redacción de este artículo, para ofrecer caminos de actuación didáctica que fomentase el pluriculturalismo y plurilingüismo, en la Educación Primaria, al ser la etapa más sensible en la construcción identitaria de los alumnos y estar inscrita dentro de la llamada educación obligatoria.

En definitiva, la propuesta, que aquí formulamos, trata de acercar la literatura de tradición oral como un instrumento de primer orden para que el alumnado y el profesorado se conviertan en hablantes interculturales en los términos que expusieron Byram y Fleming (1998) y que retoma y actualiza el Plan Curricular del Instituto Cervantes, a partir de ahora PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Además, se viene a sumar a otros trabajos en los que se apuesta por la tradición oral en las aulas, en diferentes niveles educativos, por su eminente carácter cultural propio de cada comunidad y, a la vez, universal, (Morote, 2001; Gómez, 2007; Gómez y Pedrosa, 2003; Ramírez, 2009; Berná, 2013; Kuek Muñoz, 2015 y Asensio Pastor, 2015a, 2015b, entre otros).

Por tanto, teniendo presente lo expuesto anteriormente, este artículo plantea la necesidad de abordar la enseñanza de segundas lenguas desde un enfoque etnopluricultural. Este enfoque lo podemos inscribir dentro de los parámetros de los enfoques plurales (Candelier, 2008), es decir, enseñar en y para la diversidad lingüística y cultural (Dauler et al, 2014). Para ello, nos planteamos dos cuestiones: a) la primera, encontrar un recurso que sirviera para trabajar desde los presupuestos etnopluriculturales, de ahí el empleo de la tradición oral y b) la segunda, que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura del país de acogida sea de inmersión lingüística y cultural total y no segregacionista, es decir, que el niño/la niña aprendan la lengua dentro del aula. Todo ello para con el objetivo de contribuir a que, desde el respeto a la etnicidad particular de cada individuo, colaboremos en hacer de nuestros alumnos futuros ciudadanos en sociedades abiertas y tolerantes; colaborar en la eliminación de la idea de superioridad cultural y de imposición que suele conllevar la entrada en un nuevo marco sociocultural y lingüístico. Esto servirá, a nuestro parecer, para reforzar, en el alumnado inmigrante, su autoestima al no verse en la necesidad de renunciar a una parte de identidad cultural y, por otro lado, también favorece al alumno nativo en la construcción de una identidad pluricultural; en ambos casos, se contribuye a la configuración de identidades culturales aglutinantes que puedan fomentar el paso de la interculturalidad a la transculturalidad. Sin duda, esto incidirá positivamente en el aprendizaje de la lengua (o lenguas) de la comunidad de habla en la que se encuentre el alumno extranjero. Como veremos más adelante, el empleo de la tradición oral también nos lo planteamos desde el fomento del plurilingüismo.

2. LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL

2.1. Un acercamiento

La tradición oral o literatura tradicional podemos definirla, siguiendo a Pedrosa (2003), como un repertorio de textos, esencialmente orales, que han sido transmitidos de generación en generación, con carácter anónimo y en variantes. Así pues, la literatura de

tradición oral es, por tanto, “voz ancestral” que “se lee en los labios” (Pelegrín, 1982: 12). Esta sobrevive en la memoria colectiva de los pueblos, viaja en el tiempo en la boca de las diferentes generaciones y, en ella tradicionalmente se ha depositado la cultura de estos. De la misma manera, la tradición oral se caracteriza por su flexibilidad en tanto que es capaz de adaptarse a los tiempos, a los narradores y a los oyentes.

La inclusión en las aulas es más que pertinente en tanto que todos los pueblos disponen de literatura de tradición oral, lo que la convierte en universal (Morote, 2010). Estudios comparativos de narraciones de tradición oral corroboran este hecho como la propuesta de Propp (1979) relativa a las funciones de los personajes en los cuentos folclóricos, la concreción de 13 leyes en las que se sustenta el cuento folclórico de Olrik (1965) o las aportaciones de la escuela finesa histórico-geográfica con la inclusión de los tipos (las piezas argumentales mayores compuesta por la suma de unidades menores o motivos) y los motivos (las piezas argumentales breves) que aparecen en estas narraciones (Aarne y Thompson, 1961; Uther, 2004). Si bien, la tradición oral de cada comunidad de habla lo es también cultural en tanto que se incluyen aspectos idiosincráticos de dicha comunidad. A modo de ejemplo de esto, podemos referirnos al caso de la tradición oral jordana, donde Asensio Pastor (2015a) observó, entre otras cuestiones, que los cuentos jordanos de tradición oral adoptan espacios propios del narrador y el auditorio como es el desierto o personajes relacionados con la sociedad en la que son narrados tales como “*shej-shaij-sheij*”, que se suele traducirse como jeque y que alude a un hombre sabio de la tribu, o el empleo de la blancura femenina como sinónimo de belleza en el cuento de Yûbēna y que podemos considerar como la Blancanieves palestino-jordana [AT¹, tipo 709].

2.2. Estilo y géneros de la tradición oral

La tradición oral dispone de un estilo propio. Este estilo hace que sea un recurso útil y sencillo para introducirlo en el aula. y que podemos sintetizar en los siguientes puntos (Pedrosa, 2003: 20-21):

- Se trata de etnomaterial caracterizado por su brevedad debido a que se apoyan en la memoria del transmisor.
- Este emplea fórmulas orales recurrentes que, en ocasiones, funcionan como apoyos mnemotécnicos.
- Unido a lo anterior, la presencia de ritmo en los elementos de disposición del discurso como son la entonación, la modulación de la voz o la musicalidad, entre otros.
- El uso de interpelaciones o fórmulas dirigidas al oyente/auditorio para captar su atención y hacerlo partícipe de la historia.
- Los elementos no verbales y paralingüísticos que acompañan al texto o lo sustituyen como la gesticulación, aproximación, etc. y que sirven para la recepción e interpretación del texto.

¹ AT hace referencia a Aarne, A. y Thompson, S. (1961). “The types of the Folktale. A classification and bibliography” *FF Communication*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

- También presenta una gran variedad temática, con finalidades diversas como la de entretener y divertir, pero también enseñar.

Por otro lado, la literatura de tradición oral, al igual que suceda con la escrita, también puede ser agrupada en diferentes géneros:

a) Los géneros líricos orales como son la canción, la balada (romance), las paremias (refrán, proverbios, etc.), la adivinanza, el acertijo y el enigma, el trabalenguas, el pregón y el brindis (Gómez López y Pedrosa, 2003).

b) Los géneros narrativos como el mito, la gesta –estos dos en verso-, la leyenda, el cuento, la historia de vida (Simonsen, 1984).

Dicha diversidad le ofrece al docente diversas posibilidades de trabajo textual en el aula.

3. HACIA UN ENFOQUE ETNOPLURICULTURAL

3.1. La cultura y la escuela

La cultura es uno de los elementos más sensibles de las aulas multiculturales, ya que en estos contextos nos encontramos con varias dimensiones:

- La dimensión personal que es la cultura propia del aprendiente o de la que provienen los progenitores.

- La dimensión espacial relativa a la cultura dominante del país –que coincide, por otra parte, con la dimensión curricular- y, por otro lado, la específica del lugar en el que habita.

- La dimensión social en la que se aúna la cultura de los nativos, pero también las culturas del resto de compañeros/compañeras de aula.

Sin embargo, esta multiplicidad de dimensiones contrasta con el acercamiento a lo cultural en las aulas españolas. Este se ha basado, tradicionalmente, en un enfoque monocultural, es decir, se entiende que hay una cultura hegemónica, inamovible que es la cultura del país de acogida. En parte, este hecho se debe a que hasta hace no tanto tiempo, España era país de emigrados. Con el cambio a país receptor en poco tiempo, la escuela ha tenido que afrontar los retos que supone la inmigración, en muchos casos, empleando un modelo asimilacionista, si bien debiendo dirigirse hacia uno intercultural.

A modo de explicación, por modelo asimilacionista, siguiendo a Toraine (1997), este puede entender como una solución válida para países receptores con inmigrantes de otros países con convergencias culturales; aunque resulta un modelo impositivo y con una visión claramente etnocentrista del hecho cultural. Además, en este modelo subyace, a nuestro parecer, una visión inmovilista de la cultura. Por su parte, el modelo intercultural, siguiendo a Rico (2014) está “basado en el diálogo y la interrelación igualitaria entre los distintos grupos, yendo más allá del respeto y la valoración de las diferencias culturales” (Rico, 2014: 52). Este último sería más propio para las nuevas realidades sociales españolas.

Por tanto, abogamos por una educación intercultural que debe ser del interés social como lo expresa Olveira et al (2005), “la educación intercultural es una cuestión de interés

público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica y la construcción de una sociedad democrática, tolerante, abierta, pluralista y justa” (Oliveira et al, 2005: 176). Sin duda, esta colabora en hacer sociedades pluriculturales en las que se defienda la diversidad, el respeto y el diálogo cultural y, al mismo tiempo, el reconocimiento y la comprensión entre culturas. Para ello, propone trabajar con los alumnos para que desarrollen estrategias que, como indica Daule et al. (2014: 38) permitan desarrollar competencias que favorezcan la conciencia intercultural. Su propósito es el de relacionar un yo con otro, pero estableciendo sus singularidades.

3.2. La configuración de la identidad y la lengua

La propuesta de educación intercultural tiene, a nuestro parecer, un déficit en tanto que trabaja desde los parámetros de identidades culturales formadas. Esto contrastaría con la necesidad de los estudiantes de Educación Primaria, sobre todo, de primer ciclo, al coincidir con la Etapa Operacional Concreta propuesta por Piaget (1991). Durante esta, se produce un cambio importante en las actitudes sociales y surgen también transformaciones en el plano individual. Como señala Sepúlveda (2013), en esta etapa, el niño/la niña muestran una actitud crítica frente a sí mismos y al mundo exterior.

Esto se debe a que es uno de los problemas que pueden observarse entre este joven alumnado, especialmente, entre los extranjeros. Entre ellos pueden darse dos coyunturas: el alumno propiamente inmigrante, es decir, el nacido en otro país que se traslada con su familia a otro siendo pequeño o el alumno de padres inmigrantes, pero nacido en el país de recepción. Tanto en uno como en otro caso, lo cierto es que gran parte de ellos, presentan una dualidad cultural: por un lado, las experiencias culturales –así como lingüística- en el hogar y, por otro, las experiencias culturales fuera de este (colegio, amigos, etc.). A esta dualidad se le ha de sumar la presencia de otras culturas de compañeros y compañeras del aula, lo que supone, como afirma Massot (2003), una situación compleja para este alumnado:

[...] no pertenece a la cultura de origen o no se siente parte de ella [la autora se refiere a la de los padres], pero tampoco es miembro legítimo de la sociedad de acogida. El reconocimiento a uno u otro grupo trae aparejado un sentimiento de traición o de negación. (Massot, 2003: 107-108).

Esto fue lo que nos llevó a pensar en los impedimentos que encontrará el/la docente para desarrollar los principios de la educación intercultural entre un alumnado que se encuentra en el proceso de desarrollo identitario etnocultural y, además, lingüístico.

Muchos de los planteamientos que tratan la educación intercultural obvian la otra realidad y es que entre el alumnado de más corta edad o los recién llegados, la lengua del país de acogida resulta imprescindible para poder comprenderse y comprender a los que les rodea, así como desde el punto de vista educativo. Un niño-una niña recién escolarizados cuyo contacto lingüístico ha sido solo el familiar, seguramente experimentará un cierto estado de confusión; esto no será solo por el hecho de no conocer esa lengua, sino porque ha comenzado a configurar un “yo cultural” en la materna o familiar que puede contraponerse a la nueva cultura que observa fuera del hogar. Como afirman Revueltas y Pérez (1992: 173), “la lengua refleja la concepción particular que

cada pueblo se hace del mundo que lo rodea. Por eso, no se puede separar una lengua de la colectividad humana que la sostiene y a la que representa”.

En contextos de inmersión lingüística, En el caso de España, el niño/la niña deberán aprender el castellano o español, así como otras lenguas como el catalán o gallego, etc. Desde la perspectiva motivacional, la lengua adquiere una dimensión importante por dos aspectos: uno intrínseco a la persona, al reforzar y expandir la identidad personal y, por el otro, otra extrínseca, al evaluar su lugar dentro del nuevo contexto (Lorenzo, 2006).

Esto es un proceso que el/la discente no lo hace por una cuestión de motivación intrínseca, sino más bien extrínseca, donde la imposición se ve camuflada por la idea de necesidad como pueden ser:

- La necesidad de sociabilizar con sus iguales y, también al sentido de pertenencia que Lorenzo (2006) señala como uno de los motivos esenciales del comportamiento humano, según los parámetros de la psicología de la motivación. Desde el punto de vista educativo, la necesidad de superar los cursos y la de adquirir conocimientos.

- Tener la aprobación de los docentes.

3.3. Hacia un enfoque etnopluricultural con la tradición oral

A tenor de lo expuesto hasta el momento, en este epígrafe nos centraremos en ofrecer un camino de actuación didáctica que conjugue el crecimiento personal e identitario del alumnado y el aprendizaje lingüístico desde planteamientos pluriculturales, así como que favorezca el aprendizaje de la lengua del país de acogida y, al mismo tiempo, incida positivamente sobre lo cognitivo al generar en el/la estudiante variables afectivas como la motivación, la autoestima, la inhibición, entre otras cuestiones.

3.3.1. Las aportaciones del enfoque comunicativo

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una considerable y rápida transformación a lo largo del siglo XX, aunque la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido una preocupación constante a lo largo de la historia de la humanidad. Este cambio se debe a que a principios del siglo XX hubo una eclosión de métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas en donde lo oral pasa a ser una prioridad. Si bien desde Saussure se observa este cambio de orientación, el verdadero punto de inflexión en la glosodidáctica y la lingüística aplicada fue la Segunda Guerra Mundial.

Así pues, la Lingüística Aplicada pasa a tomar como objeto de investigación y trabajo las lenguas orales y su enseñanza. Este cambio de orientación hacia la oralidad tuvo dos repercusiones:

- A partir de ese momento el aprendizaje de una lengua extranjera se subordinó a los conocimientos obtenidos por la lingüística.

- La enseñanza se realizará atendiendo a las necesidades posibles de los aprendientes.

Por su parte, Widdowson (1979) suscribe el cambio que supone para la enseñanza de lenguas las aportaciones de disciplinas como la Sociolingüística con Hymes, Gumperz y Labov o la Pragmalingüística con Austin y Searle y la incursión de conceptos tales como el de “evento comunicativo” o el de “competencia comunicativa”. Especialmente

significativo fue este último que parte de la idea chomskiana de competencia lingüística y que acuñan Gumperz y Hymes en 1964 y que podemos entender como:

El conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Lomas et al, 1997: 15)

Por tanto, la competencia comunicativa es la capacidad de formar enunciados gramaticalmente correctos y socialmente apropiados, es decir, conocimientos lingüísticos “sobre” y “para” actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta (Miquel y Sans, 2004). En definitiva, “cuándo, dónde, por qué, para qué se dice algo, y cuándo se calla” (Maqueo, 2005: 150).

La orientación comunicativa de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras supuso la inclusión de una serie de presupuestos metodológicos que señalamos a continuación (Melero Abadía, 2004 y 2000; Richards y Rodgers, 2003):

- Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el/la discente y, por tanto, en sus necesidades.

- La consideración del error como parte del proceso y, al mismo tiempo, fuente de información relativa a dicho proceso normal y normalizado de la interlengua del estudiante.

- La consideración de la evaluación en el proceso y no basado en un resultado final basado en un examen.

- Se procura un aprendizaje activo, significativo y funcional que fomente un uso real de la lengua como es el enfoque por tareas (Zanón, 1999).

A esto debemos sumarle la consideración que en educación se ha dado, en los últimos tiempos, a la variable afectiva con repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Arnold, 2000). Esta puede interferir positiva o negativamente en dicho proceso al afectar a la motivación del alumno, a la confianza en sí mismo, al nivel de ansiedad o inhibición, etc., es decir, esta incide sobre factores individuales, externos e íntimos del estudiante:

- a) Factores internos: la lengua materna, el conocimiento cognitivo y del mundo y el conocimiento metalingüístico.

- b) Factores externos: relación con el medio, el contexto y su situación de aprendizaje y el grado de acercamiento de la LE a la LM.

- c) Factores individuales como la edad del discente, la personalidad y la inteligencia (el grado cognitivo y tipo).

3.3.2. *El enfoque etnopluricultural y la tradición oral como herramienta didáctica*

Un contexto educativo español multicultural y multilingüístico como es el actual, precisa de una enseñanza-aprendizaje del español como L2² que sea incluyente y, también, favorezca el diálogo intercultural. Además, consideramos que este proceso debe

² Optamos por emplear el concepto de español como segunda lengua al entenderla como otra lengua distinta de la del estudiante en inmersión lingüística y que debe aprender para formar parte activa de la Sociedad de acogida.

garantizar el crecimiento de la identidad del alumnado no nativo de manera transversal, es decir, que construya una identidad en la que se acepte su etnicidad cultural de origen (o de la familia) y la de la comunidad de habla de acogida, sin sentir esta última, superior a la primera. Esto lo podemos conseguir con propuestas didácticas etnopluriculturalistas que podemos inscribirla dentro de la tendencia de los enfoques plurales (Candelier, 2008). Estos son “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (Candelier, 2008: 4). Asimismo, no rechaza los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras en tanto que se entiende que el/la discente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la lengua está orientada a un uso significativo y funcional de esta, entre otras cuestiones.

El concepto acuñado por la autora de “etnopluriculturalismo” aúna tres cuestiones: etnicidad, pluralidad y cultura. Con respecto al primero, podemos entender etnicidad como “las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas” (Giddens, 2000: 278), es decir, aquellos aspectos culturales (incluyendo lengua, historia, forma de vestir, religión, etc.) que nos hacen ser reconocidos como pertenecientes a un grupo social y, de la misma manera, nos hacen diferentes de otros. En este sentido, el alumnado no nativo construye su identidad étnica en función de tres categorías principalmente: la familia –como primer núcleo social-; la comunidad en la que su familia se integre y considere; y la atribución étnica que le confiera la comunidad de acogida. Por tanto, la etnicidad es transmitida por la familia e impuesta por el otro grupo social –el de acogida, por los otros grupos sociales minoritarios, etc-. En definitiva, el alumno/la alumna no nativo/a configura una identidad sin necesidad de elegir, sino de manera poliédrica. En otras palabras, el alumno conjugará cuestiones tales como cómo se reconoce, cómo lo reconocen y cómo reconoce desde una postura aglutinante.

Así pues, consideramos que la literatura –en términos generales- se convierte en un instrumento de primer orden, ya que esta está hecha de lengua y contiene la cultura de la comunidad en la que nace. Dentro de esta, destacamos la tradición oral que viene amparada por la ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria se recoge como uno de los contenidos del “Bloque 5. Educación Literaria” (Jefatura del Estado, 2014: 31).

- Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales.

- Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países.

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.

- Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.

- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro. Identificación de recursos literarios.

- Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.

- Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.

En efecto, desde el punto de vista didáctico, la tradición oral es una herramienta más que útil para hacer de los estudiantes competentes comunicativos a la par que hablantes interculturales. Para ello nos basamos en las premisas formuladas por Albaladejo (2007), siguiendo a Collie y Slater, y que hemos adaptado a la enseñanza de español como L2:

- La universalidad de sus temas. Esta trata temas de carácter universal como el amor o la muerte, aunque cada pueblo introduce sus propias matizaciones. A diferencia de la literatura escrita, la tradición oral es más flexible y dinámica, puesto que es capaz de actualizarse y adaptarse al narrador y su auditorio sin perder su esencia. Sirve, en definitiva, para observar las divergencias y las convergencias culturales y establecer diálogos interculturales.

- La narración de los textos en lengua original ofrece un conocimiento a la sonoridad de otras lenguas, asimismo fomenta el interés por el estudio de estas y, por tanto, el plurilingüismo. También incentiva la mediación como actividad comunicativa al emplear la traducción.

- Presenta un alto valor cultural en los que encontrar códigos sociales, etc. ofreciendo una panorámica de la cosmovisión del mundo de esa comunidad.

- Además, la literatura es una forma de autoorganizar y autorrepresentar el imaginario antropológico y cultural de una comunidad, según Cesarini y Federicis (1988 vol. IX: 28 cit. en Colomer, 2005: 23), en este sentido, la literatura se convierte en “un espacio en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas” (Colomer, 2005: 23).

- La tradición oral, como ya expusimos, nos ayuda a alejarnos del etnocentrismo cultural que domina el proceso de aprendizaje de una lengua y, al mismo tiempo, “se aleja del concepto elitista de la cultura que se basa generalmente en lo escrito relegando la oralidad o lo popular a un grado de marginación” (Asensio Pastor, 2015b: 47).

- La narración de etnotextos por parte de familiares en el aula ayudará a crear vínculos entre el centro y los familiares. Por tanto, promueve la implicación de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Asimismo, la narración de etnotextos por parte de los estudiantes servirá para desarrollar habilidades comunicativas orales – tanto en la lengua materna o familiar y la L2- y también para desarrollar habilidades mediadoras a través de la traducción. El empleo de los etnotextos en lengua original sirve para poner en valor dicha lengua entre el grupo, acerca a nuevas sonoridades y puede despertar la curiosidad de los niños que no la hablan y, por tanto, fomentar el respeto al otro y el plurilingüismo.

- Desde el punto de vista lingüístico y discursivo, la propia presencia de la tradición oral en todas las comunidades culturales, hace que el/la discente pueda superar la barrera lingüística al poder reconocer la tipología textual, prever la estructura en al que se organiza el discurso, así como los elementos constitutivos como es el espacio, el tiempo, la acción o los personajes en el cuento, entre otros.

3.3.3. Una propuesta de intervención didáctica

Teniendo presente los contenidos anteriores, proponemos una intervención didáctica en la que se empleó la tradición oral. Esta propuesta está pensada para llevarse a cabo durante todo el curso escolar, sobre todo, entre el alumnado de los primeros cursos de la Educación Primaria por las características psicoevolutivas de estos:

- Se encuentran en un estadio de preparación y organización de las operaciones concretas (Piaget, 1991).

- Cobran fuerzas los sentimientos. En este momento, comienza a ser capaces de reconocer los propios y los ajenos y surgen estrategias reguladoras de los estados afectivos. Como señala Barcia y Rodríguez (2011), el desarrollo de las capacidades afectivas, así como de las estrategias de regularización de las niñas y los niños “conducirán al niño/a a la construcción de su propia identidad, proceso que se llevará a cabo a través del conocimiento (autoconcepto) y valoración (autoestima) de sí mismo, de la identificación con su género concreto, etc.” (Barcia y Rodríguez, 2011: 186).

Por otro lado, la propuesta responde a varias fases de ejecución que vamos a detallar en los párrafos que siguen.

Primera fase:

La/el docente debe partir de la realidad etnocultural del aula e implicar a padres-madres, alumnos/as y al centro para llevar al aula literatura tradicional a través de los propios padres-madres o del alumnado. Para ello, el/la docente hablará al principio del curso con los familiares de los/las alumnos/alumnas para, por un lado, conocer la realidad etno-cultural y lingüística de estos y, por otro lado, para involucrar a estos en el proceso educativo de sus hijos/hijas. En esta fase, se fijará un cronograma: una vez a la semana se dedicará a la tradición oral.

Es en este momento en el que se deben fijar los objetivos para la inclusión de la literatura de tradición oral. Proponemos los siguientes:

- Que los/las discentes y docentes reconozcan las diferencias culturales y lingüísticas de los miembros que componen el aula. así como reconocer las similitudes.

- Que los/las discentes y docentes aprecien la diversidad y el enriquecimiento que esto supone.

- Que esta colabore en la construcción de una identidad poliédrica de las niñas y los niños.

- Que esta favorezca el diálogo intercultural integrando aquello que nos satisface, aunque no sea nuestro de origen

Proponemos, asimismo, presentar su inclusión como un proyecto a realizar por toda la clase: la elaboración de un libro recopilatorio de literatura de tradición oral (multilingüe). La presencia de un proyecto real hace que resulte más motivadora y significativa la experiencia para los/las estudiantes.

Segunda fase:

Una vez que todos los involucrados en el proyecto conocen los objetivos y la meta final (el proyecto), se decidirá el orden de participación de padres-madres y de los

alumnos. Como entendemos que, por cuestiones laborales, no todos los familiares podrían asistir al aula, en ese caso se les pedirá que graben en video la narración-recitación del texto seleccionado de tradición oral (en versión original y con traducción). Esto último colaborará en una de las actividades comunicativas propuestas por el MCER (Consejo de Europa, 2002), la mediación.

Para cada una de las sesiones, se elaborará una rúbrica para que los/las estudiantes vayan anotando aquellos aspectos que se determine relevantes. Consideramos que resulta más motivador que esta sea rellenarlo en grupos y, por tanto, que se escriba de manera colaborativa (también es aconsejable que no sea siempre el mismo grupo, sino que se construyan de tan manera que todos terminen formando grupo con todos). Asimismo, la rúbrica podrá servir de espacio para registrar algunas de las actividades que se propongan en relación con el etnotexto.

Tabla 1

Rúbrica de recogida de información sobre el etnotexto

Rúbrica	
Fecha:	Estudiante:
Título del etnotexto:	
Narrador-narradora:	
Origen de procedencia del etnotexto:	Lengua:
Estructura del etnotexto:	
Elementos de disposición del etnotexto	
Tiempo	Espacio:
Personajes:	
Elementos culturales del etnotexto	
Elementos no verbales	
Cuestiones de la lengua del etnotexto	

Tercera fase:

En esta fase, centrada en la performance narrativa, se escucharán los textos seleccionados para esa sesión. El/la docente se encargará de abrir el turno de trabajo del etnomaterial. Se aconseja que se trabajen todas las actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción, mediación oral y escrita y comunicación no verbal).

Podemos partir de las destrezas de comprensión: entender el texto, la forma en que está estructurado, los elementos discursivos, el léxico, etc. Transversalmente se trabajará la expresión y la interacción. No obstante, consideramos que puede ser un ejercicio de reflexión y análisis significativo el empleo del debate. Se les puede pedir a los alumnos/las alumnas que determinen qué elementos paralingüísticos se emplean a la hora de narrar-recitar-cantar el etnotexto analizado. En cuanto a la mediación, el hecho de escuchar el

etnomaterial en lengua original y su traducción, ya obliga a tener presente la mediación en el aula; también proponemos que se trabaje el vocabulario y, sobre todo, expresiones hipercodificadas de los etnotextos como “érase una vez...” “colorín, colorado, este cuento se ha acabado” y contrastarlas con las que se emplean en otras lenguas.

Cuarta fase:

Cuando todos los alumnos y padres-madres u otro familiar ya hayan intervenido, se procederá a la recopilación de todo el material que se ha ido narrando a lo largo de todo el curso y se organizará en formato libro (una antología de tradición oral con las rúbricas de cada uno de los grupos de estudiantes).

La evaluación de la propuesta se basará en la observación participante, la supervisión en el momento a través del diario de campo del docente y la supervisión de las rúbricas de recogida de información sobre los etnotextos que irán rellenando con cada uno de ellos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos tratado de exponer qué entendemos por tradición oral y cómo esta puede ser llevada al aula –en este caso concreto de Educación Primaria– para fomentar un enfoque etnopluricultural del hecho cultural en esta.

Esta, la tradición oral, está presente en todas las culturas. Todos los seres humanos disponen de un repertorio de literatura tradicional en la que se han ido posando las creencias, valores, saberes, etc. de las comunidades y, por tanto, es fácil reconocerla. Como señala Arizaleta (2003: 75): “escuchar cuentos, mitos y leyendas de distintas culturas contribuyen a la comprensión de similitudes y divergencias entre unas y otras formas de explicar los misterios de la existencia”.

Por otro lado, desde el enfoque educativo y de enseñanza de segundas lenguas, la tradición oral nos aleja de un concepto etnocentrista de la cultura en el aula, del monoculturalismo, de modelos asimiladores o aculturativos, entre otros.

Además, el llevar a las aulas elementos culturales de la diversidad de nuestro alumnado, redundan positivamente en la visión que este pueda tener de sí mismo y de los demás. El/la discente comprueba que sus diferencias culturales y lingüísticas son apreciadas por el/la docente y el centro provocando en él un sentimiento positivo y mejorará su autoestima; al mismo tiempo, servirá para que este –inversamente– acepte lo culturalmente diferente y lingüístico produciéndose, en definitiva, un verdadero diálogo intercultural. Qué duda cabe que entre el alumnado de más corta edad, todo esto incidirá positivamente en la construcción de una identidad en la que se aglutine los elementos culturales, decíamos en epígrafes superiores, poliédricamente. La niña- el niño no tienen que sentir que tenga que renunciar a nada, ni a la cultura de la que proviene, ni de la que se encuentran inmersos y construyendo experiencias vitales; por otro lado, al niño/ a la niña de la cultura del país de acogida no se les trasmite una idea supremacista de esta y, por tanto, colabora en ofrecer una visión identitaria más tolerante, abierta e inclusiva. En consecuencia, encaminemos al alumnado a construir una sociedad etnopluricultural.

Para terminar, desde el punto de vista más didáctico, dada la variedad de géneros y temas que trata la tradición oral (como lírica, prosa o temas históricos, leyendas, mitos, remedios medicinales tradicionales, creencias, valores, etc.), esta puede ser un material para trabajar transversalmente los contenidos de las diversas materias curriculares. Además, la propuesta favorecerá el desarrollo de las actividades comunicativas del estudiante de manera globalizadora, proporcionará un input significativo y servirá para trabajar la mediación en un sentido completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarne, A. y Thompson, S. (1961). "The types of the Folktale. A classification and bibliography" *FF Communication*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Albaladejo García, M. D. (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". *MarcoELE* 5. <http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> [Recuperado el 15/06/ 2018].
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Asensio Pastor, M. I. (2015a). *Cuentos jordanos de tradición oral: estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas*. Almería: Universidad de Almería. (tesis inédita)
- Asensio Pastor, M. I. (2015b). Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral. EN N. Ibarra, J. Ballester, L. Carrió y F. Romero (Eds). *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. Valencia: Universitat Politècnica de València. SDELL, 45-50. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/57649/RETOS%20EN%20LA%20ADQUISICION%20DE%20LAS%20LITERATURAS%20Y%20DE%20LAS%20LENGUAS%20EN%20LA%20ERA%20DIGITAL_6267.pdf?sequence=1#page=64 [Recuperado el 23/06/2018].
- Bacia Moreno, M. y Rodríguez Gallego, M. (2011). LA metodología en Educación Primaria. En B. Bermejo (Coord.) *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Ediciones Piámide, 181-212
- Banks, T. (2015). Teacher education reform in urban educator preparation programs. *Journal of Education and Learning*, Toronto, v. 4, n. 1, 60-71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075163.pdf> [Recuperado el 14/05/2018]
- Berná Gambín, E. (2013) *La cultura narrada: la leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. Trabajo Fin de Máster (en línea). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35655> [Recuperado el 9/04/2018].
- Bernabé Villodre, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11 junio, 67-76. <http://roderic.uv.es/handle/10550/47898> [Recuperado el 23/06/2018]

- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, 2001.
- Candelier, M. (Coord.) (2008). MAREP. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Centre européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe. http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf [Recuperado el 17/01/2019]
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D. F.: Fondo de Cultura Económico.
- Consejo de Europa (2002). (2001 [2002]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-ministerio de Educación Cultura y Deporte- Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Recuperado el 25/05/2018].
- Ferrada, D.; Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación, las voces del profesorado*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- García Abad, R. (2003). Un estado de la cuestión de las teorías de las migraciones. *Historia Contemporánea* 26, 329-351. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/view/5455> [Recuperado el 24/05/2018]
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gómez López, N. (2007). Talleres y aplicaciones didácticas. En M. del C. Aguirre; N. Gómez López y J. M. Pedrosa (Coords.) *La voz del viento: literatura tradicional recogida en La Cañada de San Urbano (Almería)*, 185-210.
- Gómez López, N. y Pedrosa, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en línea) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm [Recuperado el 17/04/2018]
- Jefatura del Estado (2013). *LOMCE* (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). «BOE» núm. 295, de 10/12/2013 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Recuperada el 04/05/2018]
- Jefatura del Estado (2006). *LOE* Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Recuperada el 04/05/2018]
- Kuek Muñoz, S. (2015). *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)*. Valencia: Universtitat de València. <http://roderic.uv.es/handle/10550/53029> [Recuperado el 5/04/2018]
- Lomas, C. Osorio, A y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- Lorenzo, F. (2006) Motivación y segundas lenguas. Madrid: Arco/libros.
- Maqueo, A. M., 2005. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México D. F.: Limusa.
- Massot Lafon, M. I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Miquel y Sans, 2004 Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera RedEle*, nº 0 (marzo) http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [Recuperado el 7/06/2018].
- Melero Abadía, P. (2004). Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato y Santos Gallado, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 689-714.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Morote Magán, P. (2010). Universalidad de la narrativa oral. En Pedro C. Cerrillo y C. Sánchez Ortiz (Eds) *Tradición y modernidad de la literatura oral (Homenaje a Ana Pelegrín)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 139-150.
- Morote Magán, P. (2008). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (en línea).
- Morote Magán, P. (2001). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera en ASELE. *Actas XII*, 143-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553258> [Recuperado el 03/05/2018]
- Olveira, M^a E, Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2005) Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. En S. Peiró i Gregori (Coord.) *Nuevos espacios y nuevos retos entornos de educación*. Alicante: Ecu, 165-183.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2018). Informe sobre las migraciones en el mundo 2018. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf [Recuperado el 29/07/2018]
- Pedrosa, J. M. (2003). Los géneros de la literatura tradicional. En N. Gómez López, y J. M. Pedrosa (Eds.) *Las voces son fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura contemporánea*. Almería: Universidad de Almería, 15-34.
- Pelegrín, A. (1989). *La aventura de oír, cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Ramírez, M. del R. (2009). *Tradición oral en el aula*. Centroamérica: Coordinación educativa y cultural centroamericana, CECC/SICA. unpan1.un.org/intradoc/groups/public/.../icap/unpan040436.pdf [Recuperado el 25/06/2018]

- Revueltas, E. y Pérez H. (1992). *Oralidad y Escritura*. México D. F.: Editorial Colegio de Michoacán.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986 [1988]). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sepúlveda, M. G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Toraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC. Editorial. Unión Europea (en línea). Inmigración <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00176> [Recuperado el 29/07/2018]
- Uther, H.-J. (2004). *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. FF Communications no. 284–286. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. (3 volúmenes)
- Widdowson, H. G. (1979). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón Gómez, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen, Madrid.