Aprender a aprender: la adquisición de competencias cultural, intercultural y sociolingüísticas a través del aprendizaje-servicio del español como lengua extranjera[1]

Mignette Garvida
Ryerson University

Myriam Martel
Ryerson University

Resumen

Este estudio pretende, por un lado, comprobar hasta qué punto el aprendizaje-servicio (una forma de aprendizaje de experiencia) influye en la adquisición de una LE (en nuestro caso, español). Por otro lado, demostrar que el intercambio cultural y sociolingüístico de los alumnos de E/LE con hispanohablantes desarrolla su conciencia social y enriquece su noción sobre la diversidad hispana de Toronto (Canadá).

1. Introducción

Ya sabemos que los alumnos aprenden una LE por diversos motivos. También intuimos que su actitud o capacidad de aprendizaje puede ser diferente. Por esta razón, los expertos en enseñanza/adquisición de LE y L2, siempre pendientes de las necesidades de los alumnos, desarrollan continuamente metodologías y/o enfoques nuevos: el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, la enseñanza con fines específicos o la enseñanza de ELE a través de la Red. En todos ellos el alumno desempeña un papel muy importante, ya que lo que se pretende es desarrollar su competencia comunicativa (cultura e interacción). Sin embargo, esto no es suficiente porque la gran mayoría de los alumnos de E/LE tiene dificultad para transmitir un mensaje verbal o negociar el significado de un enunciado. Una de las razones es que los alumnos de LE pocas veces se exponen a situaciones, en un contexto sociocultural, en las que estén obligados a usar la lengua meta. Todos sabemos que la única oportunidad que tienen de practicar es en el aula, con el profesor y sus compañeros, y a veces las actividades que proponen los libros de texto están fuera de contexto.

Nuestra investigación se basa en las ideas sobre *"community of practice"* (Wenger 1998; Wenger, McDermott y Snyder 2002). Dichas ideas subrayan el hecho de que cada persona es un ser social, y esta misma condición es una característica importante en el aprendizaje, puesto que la comunicación, ya sea oral o por escrito, es un aspecto indivisible e intrínseco de la práctica social (Wenger 1998: 31 citado por Fraga-Cañadas 2006: 297). En el contexto de adquisición de una LE, Thorne (2011), en su estudio sobre

1. Agradecemos la ayuda del Learning and Teaching Office (Teaching Diversity Fund) y del Department of Languages, Literatures and Cultures de Ryerson University. Igualmente, agradecemos la colaboración de *On Your Mark! Tutoring Program* del Working Women Community Centre, y de los alumnos de E/LE que participaron en este estudio.

la comunidad como modelo del mundo, arguye que el propósito de comunicación entre los miembros de una comunidad encaja perfectamente con el objetivo que persigue la enseñanza de LE y L2: "the yoking together of community and communication resonates well within foreign language and L2 education" (p. 304), puesto que cada uno de nosotros pertenecemos a una comunidad (colegios, barrios, clubes, etc.), y nos comunicamos para organizarnos, expresar nuestras aspiraciones o preocupaciones. Por tanto, la participación de los alumnos de LE en la comunidad donde se habla la lengua meta facilita la adquisición de cierto nivel de enculturación (familiarizarse con las creencias, tradiciones, etc. de la comunidad) y de aculturación (asimilación de nuevos elementos culturales y sociolingüísticos).

Partiendo de esta tesis, creemos que la colaboración de nuestros alumnos universitarios de E/LE, a través del aprendizaje-servicio, con la comunidad hispanohablante puede ser una herramienta muy útil en el perfeccionamiento de la lengua meta. Nuestro propósito es comprobar, primero, hasta qué punto el aprendizaje-servicio puede influir en la adquisición de la LE de los estudiantes, y segundo, demostrar que esta forma de aprendizaje autónomo contribuye al desarrollo de su conciencia social y enriquece su conocimiento sobre la diversidad hispana de Toronto. Pensamos que en estos centros comunitarios, que prestan un servicio social a los inmigrantes en Canadá, nuestros alumnos de E/LE pueden encontrar un medio natural para practicar lo que aprenden en el aula, al tiempo que tienen la oportunidad de ahondar en su conocimiento cultural y sociolingüístico.

La inclusión del aprendizaje-servicio en la enseñanza/aprendizaje de LE y L2 beneficia recíprocamente a todos los involucrados. Por un lado, los alumnos de E/LE pueden desarrollar su competencia comunicativa al interactuar con los hispanohablantes de la comunidad. Por otro lado, pueden facilitar y hacer menos estresante el proceso de adaptación e integración de los inmigrantes hispanos en su país adoptivo (Canadá). De esta forma, al estar más activamente implicados, por el obvio hecho de estar mejores informados sobre las leyes y costumbres de su país, podrán explicar y negociar el significado de los enunciados en la lengua meta. Al mismo tiempo esperamos que los alumnos de E/LE no sólo desarrollen su competencia comunicativa, sino que también esta experiencia les ayude a adquirir un mayor sentido de la responsabilidad y les prepare para desempeñar un papel más activo en la sociedad, una vez finalizadas sus respectivas carreras universitarias.

Para comprobar la eficacia del aprendizaje-servicio, como una herramienta más de aprendizaje autónomo para los alumnos de E/LE, hemos formulado las siguientes preguntas:

- ¿Han aprendido nuevo vocabulario o estructuras gramaticales los alumnos de E/LE durante su interacción con hispanohablantes en el Centro Comunitario? ¿Utilizan correctamente ese nuevo léxico o estructuras?

- ¿Tienen más confianza a la hora de entablar una conversación con hispanohablantes? ¿Cómo negocian el significado de los enunciados? ¿Qué estrategias usan

para entender a sus interlocutores? ¿Traducen al inglés o recurren a frases o palabras sinónimas?

- ¿Ha cambiado su visión sobre los hispanohablantes y su diversa cultura?

2. Antecedentes

A partir de la década de los 70 comienzan a aparecer diferentes metodologías en el campo de la enseñanza de LE y L2. Del mismo modo, los profesores de LE tienen claro, que aunque sigan un enfoque comunicativo en el aula de ELE, los alumnos se toparán con muchas dificultades para entender todos los giros que existen en la lengua meta.

Para que las clases sean más dinámicas, los profesores de LE deben recurrir a diversos métodos y estrategias de enseñanza. Precisamente, una manera muy pragmática y enriquecedora de fomentar la participación activa de los alumnos y de hacerles conscientes de que el aprendizaje de una LE está estrechamente vinculado a una sociedad y a una cultura, es la incorporación del aprendizaje-servicio en el programa de enseñanza de ELE. Debemos subrayar que también se está prestando un servicio social a la comunidad donde se habla la lengua meta de los alumnos, ya que como afirmó Byrnes (2011: 291), "el aprendizaje de una lengua ya no es exclusivamente del aula y en el aula, sino que es con la comunidad y para la comunidad." No hay dudas de que el aprendizaje-servicio es un recurso muy valioso para la aculturación y enculturación de los alumnos en la lengua meta sin tener que salir de su comunidad, máxime si ésta se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística.

Cada vez son más las universidades norteamericanas que deciden incorporar el aprendizaje-servicio en sus programas de ELE (Bringle y Hatcher 2004; Chupp y Joseph 2010), por ser un recurso más a disposición del profesor de LE para que sus alumnos comprendan mejor el contenido del curso (Allen 2005). Se puede decir que este método de enseñanza democrático vigoriza la pedagogía, la investigación, el aprendizaje formal y el desarrollo comunitario (Swords and Kiely 2010: 148). El estudio realizado por Martinsen, Baker, Dewey, Brown y Johnson (2010), en el que analizaron los diversos contextos de adquisición de una LE: estudiar en el país donde se habla la lengua meta, el aprendizaje-servicio o la convivencia con una familia, concluyó que si al aprendizaje formal se le complementaba con el aprendizaje-servicio en la lengua meta, éste repercutía favorablemente sobre los alumnos de E/LE, puesto que se les presentaban más oportunidades de practicar el español en un contexto natural, y además aprendían más sobre la cultura y las costumbres de los hispanohablantes. Asimismo, el uso de la lengua meta en sus conversaciones, señalaron los autores, derivó en un propósito no lingüístico, es decir, prestar un servicio social a la comunidad. Por su parte, Fitzgerald (2009), que dirigió otro proyecto de aprendizaje-servicio, en el cual sus alumnos de E/LE ofrecían tutorías a los alumnos de inglés como segunda lengua en la Universidad de Texas, pudo corroborar la diversidad que existía en su propia universidad, y como esta institución educacional estaba estrechamente vinculada a la comunidad. Así que, para los alumnos universitarios que cursan diferentes especialidades, la inclusión del aprendizaje-servicio como requisito parcial en un curso de LE les provee de un con-

texto global perfecto para poner en práctica todo lo que han aprendido sobre lengua, cultura, inmigración e ideología (p. 218).

Sin duda, la enseñanza de ELE en el siglo XXI debería estar más enfocada hacia cómo preparar a los alumnos para una vida plurilingüe más allá del aula, donde la comunidad desempeñe un papel primordial. El aprendizaje-servicio recalca la importancia de comprender cómo se llevan a cabo las prácticas sociales fuera de una institución educativa, y qué significan éstas cuando las expresan tanto en palabras como en acciones (Thorne 2011: 306).

3. Metodología de Investigación

3.1. Participantes

Al principio, un total de (8) alumnos de E/LE se inscribieron en este estudio. Sin embargo, como su colaboración era de carácter estrictamente voluntaria, es decir, en ningún momento se consideraría un requisito para aprobar su curso de E/LE, dos (2) decidieron abandonar. Al final, tres (3) alumnos del nivel avanzado (C1/C2) y dos (2) del nivel intermedio (B1) hicieron el aprendizaje-servicio como tutores de alumnos de primaria y secundaria, todos ellos de origen hispano. Los participantes estuvieron bajo la supervisión de *On Your Mark! Tutoring Program* en el Working Women Community Centre de la ciudad de Toronto. Los (5) voluntarios acudían a este centro comunitario un día a la semana, por un mínimo de dos horas, y durante un semestre. Uno (1) de ellos también acompañó a un grupo de alumnos de secundaria que participaron en las actividades organizadas por la Universidad de Ryerson durante la celebración del día "Take Your Kids to Work". En esa jornada, los alumnos de secundaria tuvieron la oportunidad de experimentar durante un día la vida universitaria, e incluso presenciaron una clase de su futura carrera. Igualmente, otro voluntario ayudó como intérprete en un taller sobre el sistema escolar de la provincia de Ontario, organizado por el centro comunitario para los padres hispanohablantes. El sexto voluntario, de nivel intermedio (B1), asistió a un taller de una jornada completa (seis horas), organizado por el Toronto District School Board (TDSB) y el Toronto Catholic District School Board (TCDSB), durante la celebración del mes de herencia hispano-canadiense (Hispanic Canadian Heritage Month Family Celebration).

3.2. Datos recopilados

Los datos obtenidos en esta investigación se han analizado tanto de forma cualitativa como cuantitativa. Antes de empezar el aprendizaje-servicio, y con el fin de evaluar el conocimiento cultural, intercultural y sociolingüístico que tenían sobre las culturas hispanas y sobre los hispanos en Canadá, los voluntarios escribieron una redacción en español. En dicha prueba se evaluó también su competencia gramatical y el uso y riqueza de vocabulario. Posteriormente, los alumnos de nivel C1/C2 tuvieron que producir un texto en el que explicaban cómo había sido su experiencia al interactuar con hablantes nativos de español. Por su parte, los voluntarios de nivel B1 escribieron un diario. En esta etapa de evaluación se perseguía comprobar no sólo el conocimiento de lengua

(gramática y léxico) sino también se quería averiguar si los alumnos de E/LE habían aprendido algo nuevo (competencia pragmática, sociolingüística y cultural).

Por último, transcurridas unas cinco horas de aprendizaje-servicio, cada participante grabó una conversación de 10 minutos con un hispanohablante. En esta prueba analizamos la fluidez de los alumnos de E/LE y las estrategias que utilizaron para negociar el significado de los enunciados. Al concluir, rellenaron un cuestionario, adaptado de Purmensky (2009) y basado en la escala Likert, para evaluar su experiencia y la eficacia del aprendizaje-servicio en la adquisición de E/LE.

3.3. Análisis de datos y hallazgos

3.3.1. ¿Han aprendido nuevo vocabulario o estructuras gramaticales los alumnos de E/LE durante su interacción con hispanohablantes en el Centro Comunitario? ¿Utilizan correctamente ese nuevo léxico o estructuras?

Quizá, una de las dificultades más frecuentes para los alumnos anglófonos de E/LE al pronunciar y escribir una palabra, es saber dónde colocar exactamente el acento léxico y ortográfico. A pesar de explicarles que existen reglas de acentuación y pronunciación que deben saber para un uso correcto de la lengua, es una práctica muy extendida decirles a los alumnos, especialmente a los de nivel inicial, que al principio intenten memorizar los acentos ortográficos y prestar atención a cómo se pronuncia una palabra. Uno de los participantes del nivel C1 escribió que finalmente creía haber entendido las reglas de acentuación ortográfica y cómo se deberían pronunciar las palabras según su terminación. Por su parte, el voluntario de nivel B1 que participó en el taller durante el mes de herencia hispano-canadiense usó palabras que no había aprendido hasta entonces en clase: *educación prenatal*, *catedrática*, *psicoterapeuta*.

En general, después de un semestre de trabajo voluntario, se pudo apreciar en todos los participantes un esfuerzo y cierto progreso a la hora de escribir y hablar en español. Se puede decir que usaron más o menos correctamente las estructuras gramaticales que habían aprendido en clase: "*Me dijeron que fuera a esta escuela cada viernes...*", "*Pensé que era una buena oportunidad para obtener información*". Como era de esperarse, también cometieron algunos errores, unas veces por la influencia del inglés, y otras, por el francés.

(1) Nací en Canadá y mi idioma madre es el inglés. (*Nací en Canadá y mi lengua materna es el inglés.*[2])

(2) Les he ayudado a los niños con sujetos como lenguaje (leyendo y escribiendo). (*Les he ayudado a los niños con las asignaturas de Lenguas [lectura y redacción]*.)

(3) Les tomé los juguetes mientras los niños no estaban al escritorio. (*Les cogí los juguetes mientras los niños no estaban en el escritorio*.) (J'ai pris les jouets pendant que les enfants n'étaient pas dans le bureau.)

2.Corrección de los autores.

(4) He estado viviendo en Canadá desde hace ocho años y todavía estoy ajustando mi vida. (*Hace ocho años que vivo en Canadá, pero todavía me estoy adaptando a la vida de este país*.)

3.3.2. ¿Tienen más confianza a la hora de entablar una conversación con hispanohablantes? ¿Cómo negocian el significado de los enunciados? ¿Qué estrategias usan para entender a sus interlocutores? ¿Traducen al inglés o recurren a frases o palabras sinónimas?

Hay un esfuerzo consciente por parte de los alumnos de E/LE de hablar en la lengua meta todo el tiempo. No obstante, cuando los participantes no están seguros de la palabra correcta que deben usar recurren a su L1 para precisar lo que quieren decir, o el hablante nativo le ayuda y finalmente el alumno de E/LE lo confirma.

S: Primero estudié Social Work, pero no me *gusta*.
NSS: ¿No te *gustó*? ¿Por qué no te *gustó*?
S: Quiero estudiar, like, para *lawyer*.
NSS: Umm, quieres estudiar para una carrera en *el área legal*.
S: *Sí*, y necesito estudiar [..] more.

También se autocorrigen constantemente. Por ejemplo, cuando a uno de los voluntarios le preguntan sobre las oportunidades de trabajo una vez termine su carrera, responde:

> Muchos dicen que trabajando en un restaurante es buena manera para empezar, pero he trabajado allí y también me he ofrecido de *volun*... *voluntario* a muchos eventos en mi universidad y ningún hotel me han... ha contratado. Espero que después de *graduarse*... *graduármese*... *graduarme* sea más fácil encontrar un trabajo en un hotel.

Una participante, nacida en Canadá y de padres hispanos, admitió que nunca aprendió la lengua de sus progenitores. Ésta era, confesó, la razón de su inseguridad cada vez que hablaba español: "Antes de ir me al evento me sentía un poco nerviosa porque no sabía que exactamente esperar." Al principio de la grabación se escucha como repite o se autocorrige tratando de usar correctamente la gramática y las palabras más apropiadas. Pero transcurrido unos minutos se relaja y empieza a hablar con más confianza.

Los alumnos de E/LE no dudan en usar el inglés cuando no saben o no recuerdan una palabra en español, por ejemplo: "*placement*" y "*social work*". También traducen literalmente del inglés al español. Y aunque no usen el término correcto, tampoco es incomprensible: *real estate agent* - "agente de casas" (agente inmobiliaria o de bienes raíces). El hispanohablante entiende lo que quiere decir su interlocutor y está dispuesto a ayudarlo poniendo énfasis en la palabra correcta sin necesidad de corregirlo explícitamente. Así mismo, cuando alguno de los alumnos de E/LE no sabe la palabra o la frase correcta, no duda en preguntarle a su interlocutor "¿Cómo se dice?" o "¿Puedes repetir, por favor?

(1) NSS: ¿Dónde has ido de secundaria?
S: ¿Puedes repetir, por favor?
NSS: ¿Cuál escuela has ido de secundaria? Like high school.

(2) S: ¿Cómo se dice violence against women?
NSS: Ah, violencia contra las mujeres.

¿Tienen ahora una mejor visión sobre los hispanohablantes y sus diversas culturas?

Antes de empezar el aprendizaje-servicio, los alumnos de E/LE ya habían adquirido algún conocimiento general sobre el mundo hispano. Según ellos:

(1) Las razones para emigrar incluyen en busca de nuevos horizontes, políticas o guerras civiles en sus países...

(2) Vinieron a Canadá en busca de mejores oportunidades para ellos, persiguiendo el sueño norteamericano, como lo hacen muchos hispanos. Varios hispanos buscan lugares donde ya hay una comunidad hispana establecida como Toronto, Vancouver, y Montreal.

(3) Muchos de los hispanos que viven en Canadá son de la clase obrera... Los hispanos también son parte del grupo marginalizado porque son inmigrantes y no tienen la misma oportunidad en Canadá como el grupo dominante que habla inglés.

La percepción que tenían nuestros alumnos de E/LE sobre los hispanos no distaba tanto del estereotipo de los hispanos en general: mano de obra barata, pocos estudios, donjuanes, fiesteros y asiduos receptores de asistencia social (Jimeno-Ingrum, Berdahl y Lucero-Wagener 2009; Chang y Kleiner 2003; Faber, Oguinn y Meyer 1987).

Sin embargo, a medida que transcurrían las semanas acudiendo al centro comunitario y compartiendo con los padres de los niños sus temores, preocupaciones y aspiraciones, los voluntarios reconocieron sentirse impresionados porque los padres ponían mucho esfuerzo para que sus hijos salieran adelante en su nuevo país.

(1) Fue una gran experiencia para mí para llegar a conocer a algunos padres... Me conmovió por ellos, ya que es difícil para ellos inmigrar aquí, y la mayoría de ellos están trabajando con salarios muy bajos. Ellos quieren que sus hijos tengan éxito, que quieren dar a sus hijos más oportunidades para explorar el mundo.

(2) Los estudiantes son muy inteligentes y solamente necesitan alguien para sentar con ellos y enfocar en los estudios. En mis encuentros con los niños, mi meta es siempre facilitar el aprendizaje pero en muchas ocasiones aprendí de los niños. Cuando terminábamos nuestros sesiones, los niños y las madres eran muy agradecidos por mi ayuda y mi apoyo.

4. Discusión y conclusión

Nuestro primer objetivo era saber si el aprendizaje-servicio en un centro comunitario, que presta ayuda social a los hispanohablantes en Toronto, influye en la adquisición de la LE de los alumnos.

Sin duda, tendría que ser necesario un estudio longitudinal para tener una idea más clara de todos los beneficios del aprendizaje-servicio como recurso didáctico en la enseñanza/aprendizaje de ELE, pero los datos compilados apoyan nuestra hipótesis inicial: la reiterada interacción de nuestros de alumnos de E/LE con hispanohablantes en el centro comunitario podría crear un contexto de inmersión cultural y sociolingüístico fuera del aula.

Nuestro experimento reafirma la tesis de Wenger, McDermott y Snyder sobre *"community of practice"*. Es decir, realmente los alumnos de LE no necesitan estudiar y vivir en el país donde se habla la lengua meta. A través de un programa de colaboración entre la Universidad y un centro comunitario se puede facilitar a nuestros alumnos de LE un espacio para practicar la lengua meta, sin necesidad de salir de su zona de confort.

De igual manera, pudimos constatar que el aprendizaje-servicio ayudó a la autoestima de nuestros alumnos de E/LE: *"personal outcomes deal primarily with participants' thoughts and feelings about themselves or their motives or values, and their well-being. Examples include self-esteem, self-efficacy, and career development"* (Conway, Amel y Gerwein 2009: 234).

En cuanto a la competencia lingüística, los resultados desvelaron que nuestros alumnos de E/LE reforzaron las estructuras gramaticales que habían aprendido en el aula. Sin embargo, era de esperarse que cometieran algunos errores como en la concordancia entre el artículo, el adjetivo y el sustantivo; en el uso correcto de las preposiciones; y en los modos y tiempos verbales, pero, por experiencia, ya sabíamos lo difícil que resultan estos temas para la mayoría de los alumnos anglosajones de E/LE.

También notamos que ahora los voluntarios tienen más confianza cuando hablan y escriben en español, y que finalmente se han dado cuenta de que cometer errores forma parte del proceso de aprendizaje de una LE.

El segundo objetivo de nuestro proyecto era demostrar que el intercambio cultural y sociolingüístico de los alumnos E/LE con hispanohablantes desarrolla su conciencia social y enriquece su noción sobre la diversidad hispana de Toronto.

Nuestros alumnos de E/LE son conscientes de la riqueza multicultural de la ciudad de Toronto, y se sienten muy orgullosos de ello, sin embargo, como señalamos al principio, antes de empezar el aprendizaje-servicio la mayoría reconoció tener una imagen estereotipada sobre los hispanos: donjuanes, fiesteros...

Esta experiencia no sólo les ayudó a cambiar esa falsa imagen que se habían creado por lo que habían leído u oído de otras personas, sino que pudieron constatar la realidad

sobre algunos de los temas estudiados en clase, tales como inmigración, asentamiento, empleo y valores familiares.

En general, los voluntarios creen en la ventaja de incluir el aprendizaje-servicio en el programa de LE, no solo para potenciar su competencia comunicativa, sino también para familiarizarse con los desafíos que tienen que enfrentar los inmigrantes hispanos en la sociedad canadiense.

Referencias Bibliográficas

ALLEN, B. (2005): "Service learning: a guide to selected resources", *Collection Building*, 24: 4, 127-132. [Consulta: 12/6/2013].

BRINGLE, R. y HATCHER J. (2004): "International service learning", R. Bringle, J. Hatcher and S. Jones (eds.), *International service learning: conceptual framework and research*, VA: Stylus Publishing, 3-28.

BYRNES, H. (2011): "Perspectives", *Modern Languages Journal*, 95, ii, 291-307. http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/pdf/ [Consulta: 12/6/2013].

CHANG, S. y KLEINER, B. (2003): "Common racial stereotypes", *Equal Opportunities International*, 22, 3, 1-9. [Consulta: 23/5/2014].

CHUPP, M. y JOSEPH, M. (2010): "Getting the Most Out of Service Learning: Maximizing Student, University and Community Impact", *Journal of Community Practice*, 18, 190–212. http://www.tandfonline.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/doi/abs/10.1080/10705422.2010.487045 [Consulta: 15/6/2013].

CONWAY, J., AMEL, E, y GERWIEN, D. (2009): "Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes", *Teaching of Psychology*, 36, 233-245. http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00986283/v36i0004/233_talitsapsaco.xml [Consulta: 15/6/2013].

FABER, R., OGUINN, T. y MEYER, T. (1987): "Televised portrayals of Hispanics: A Comparison of Ethnic Perceptions", *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 155-169. http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/01471767/v11i0002/155_tpoh.xml [Consulta: 23/6/2014].

FITZGERALD, C. (2009): "Language and community: using service learning to reconfigure the multicultural classroom", *Language and Education*, 23, 3, 217-231. http://www.tandfonline.com.ezproxy.lib.ryerson.ca/doi/abs/10.1080/09500780802510159 [Consulta: 26/6/2013].

FRAGA-CAÑADAS, C. (2011): "Building communities of practice for foreign language teachers", *Modern Languages Journal*, 95: ii, 296-300. http://journals2.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00267902/v95i0002/296_bcopfflt.xml [Consulta: 26/6/2013].

JIMENO-INGRUM, D., BERDAHL, J. y LUCERO-WAGONER, B. (2009): "Stereotypes of Latinos and Whites: Do they guide evaluations in diverse work groups*?, Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol. 15, No. 2, 158 –164. http://search.proquest.com/docview/216509595?pq-origsite=summon [Consulta: 26/5/2014].

MARTINSEN, R., BAKER, W., DEWEY, D., BROWN, J. y JOHNSON, C. (2010): "Exploring diverse settings for language acquisition and use: Comparing study abroad, service learning abroad and foreign language housing", *Applied Language Learning*, 20: 1/2, 45-69.

PURMENSKY, K. (2009): *Service-Learning for Diverse Communities: Critical Pedagogy and Mentoring English Language Learners. Charlotte*, NC: Information Age Publishing. http://site.ebrary.com/lib/oculryerson/Doc?id=10441167&ppg=176 [Consulta: 26/7/2013].

SWORDS, A. y KIELY, R. (2010): "Beyond pedagogy", *Journal of Community Practice*, 18, 148-170.

THORNE, S. (2011): "Community formation and the world as its own model", *Modern Languages Journal*, 95, ii, 304-307. http://journals1.scholarsportal.info.ezproxy.lib.ryerson.ca/details/00267902/v95i0002/304_cfatwaiom.xml [Consulta: 26/6/2013].

WENGER, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

WENGER, E., MCDERMOTT, R. SNYDER, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.