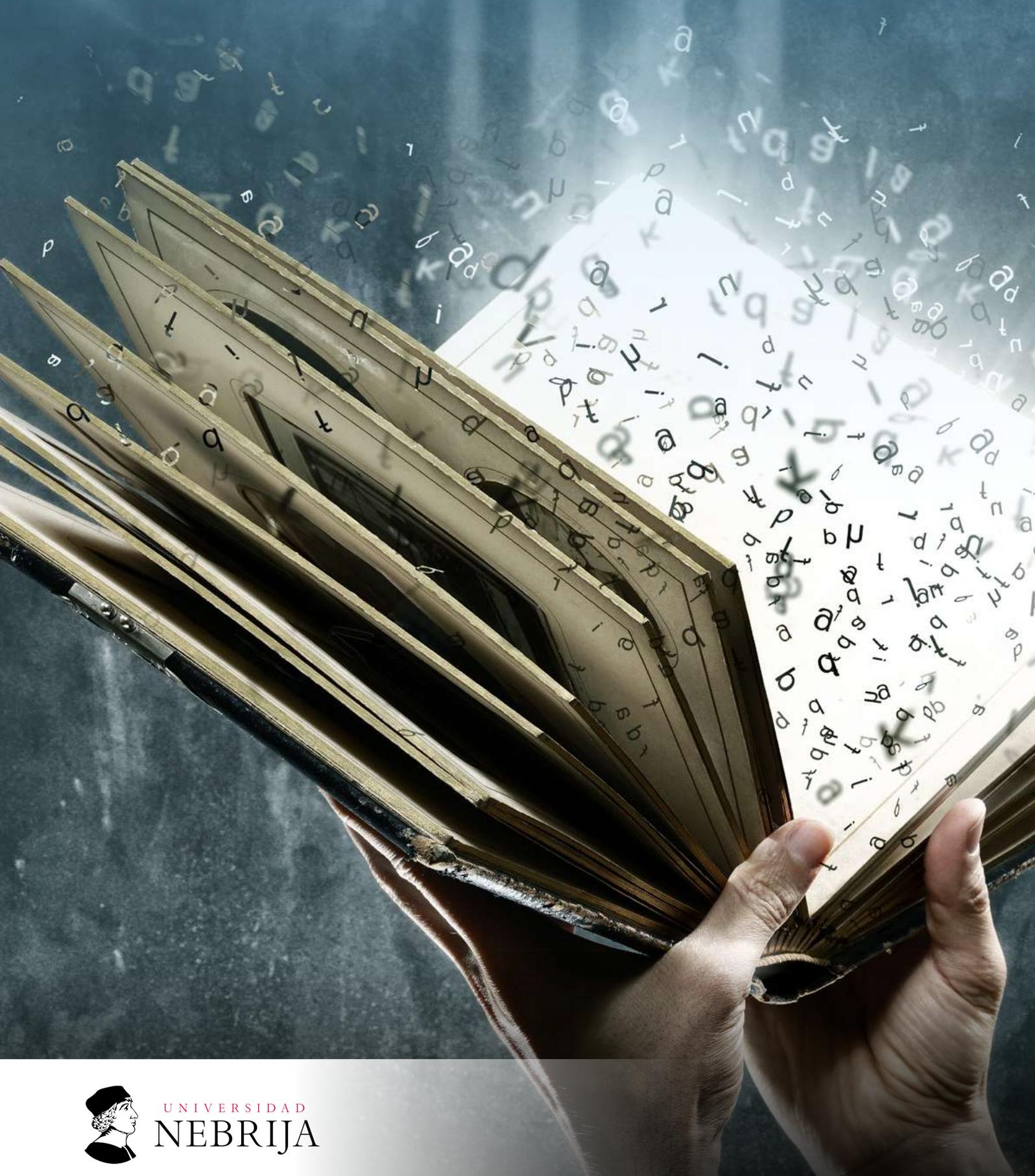


# TransferLAELE



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA

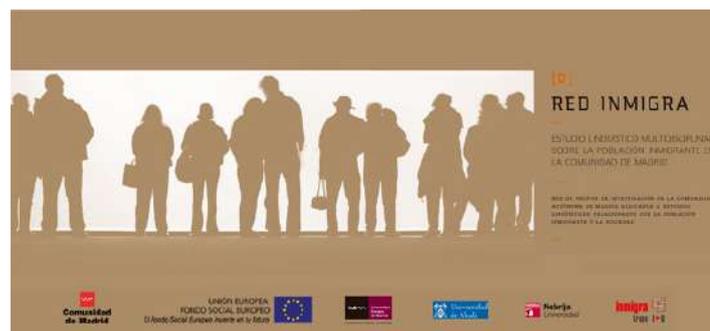
## PRESENTACIÓN

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación **TransferLAELE (ISSN 2792-3401)**, un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del **Proyecto EMILIA** [Ref.:058583184-83184-45-517], del **Proyecto INMIGRA3-CM** [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la **Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados**.



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español  
como Lengua de Migrantes y Refugiados

## COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Liceras

Dr. Kris Buyse

Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Dra. Mercedes Pérez Serrano

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Irimi Mavrou

Dra. Cristina Herrero Fernández

Dra. Clara Ureña Tormo

## COMITÉ EDITORIAL

Dra. Marta García Balsas

Dra. Teresa Simón Cabodevilla

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

UNIVERSIDAD  
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

**ISSN 2792-3401**

*Propuesta didáctica para trabajar la identidad, los prejuicios y los estereotipos desde una perspectiva de interculturalidad renovada para migrantes de Marruecos, Ucrania y Senegal con un nivel A2 en entorno de inmersión*

Autora: Silvia Raquel Martín Quero

---

**Número 1 Volumen V Año 2024**

Facultad de Lenguas y Educación

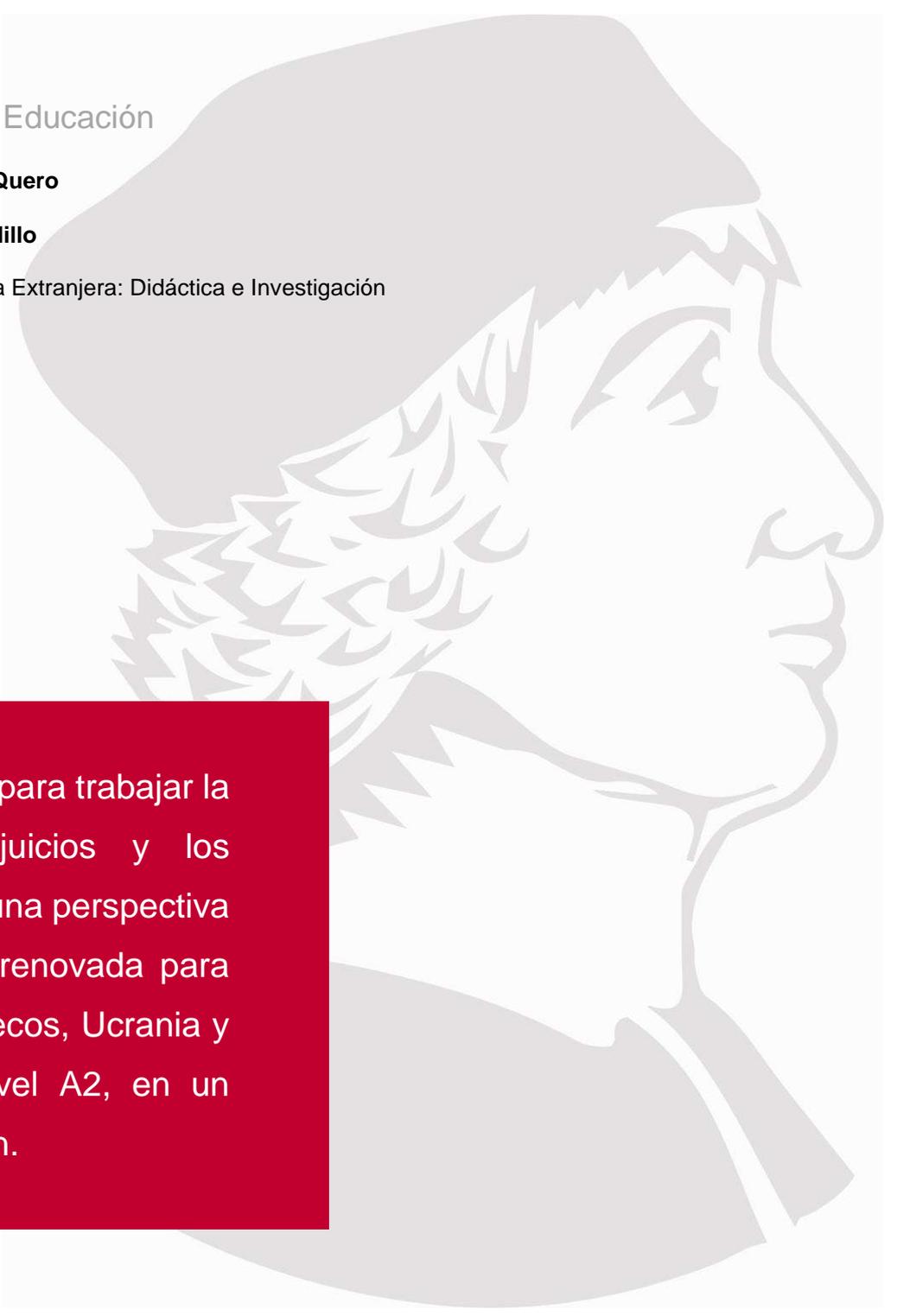
**Alumna: Silvia Raquel Martín Quero**

**Tutora: Dolores Coronado Badillo**

Máster en Español como Lengua Extranjera: Didáctica e Investigación

Propuesta didáctica para trabajar la identidad, los prejuicios y los estereotipos desde una perspectiva de interculturalidad renovada para migrantes de Marruecos, Ucrania y Senegal con un nivel A2, en un entorno de inmersión.

TFM



Autorización:

**Dña. Silvia Raquel Martín Quero autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.**

## ÍNDICE

<u>Índice de tablas</u>	<u>5</u>
<u>Índice de figuras</u>	<u>5</u>
<u>Resumen</u>	<u>7</u>
<u>Abstract</u>	<u>7</u>
<u>1. Introducción</u>	<u>8</u>
<u>2. Marco teórico</u>	<u>12</u>
2.1 Interculturalidad	12
2.1.1 Diferenciación entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad	13
2.1.2 Competencia Comunicativa Intercultural	15
2.1.3 Otros enfoques sobre la Competencia Comunicativa Intercultural	20
2.2 Interculturalidad Crítica	21
2.2.1 Los Estudios Críticos del Discurso	22
2.2.2 Interculturalidad Renovada	24
2.3 Identidad, Otredad, Estereotipos y Prejuicios	26
2.3.1 Identidad	26
2.3.1.1 Identidad nexa lengua –cultura	28
2.3.1.2 Enfoque no esencialista de la cultura	29
2.3.1.3 Identidad no es sinónimo de cultura	30
2.3.2 Otredad	31
2.3.2.1 Diferentes aproximaciones a la otredad	33
2.3.3 Estereotipos y prejuicios	34
2.4 Dificultades en la evaluación de la Competencia Intercultural	36

2.5 El papel del alumno y la mediación	38
2.5.1 El papel del alumno según el Plan Curricular del Instituto Cervantes	38
2.5.2 La mediación en el Marco Común Europeo de Referencia	40
2.5.2.1 Las actividades de Mediación	41
2.5.2.2 Las estrategias de Mediación	43
2.5.3 Mediación Intercultural: el tercer espacio	44
2.5.4 Mediación interna	45
<b>3. Estado de la cuestión</b>	<b>46</b>
<b>4. Propuesta Didáctica</b>	<b>53</b>
4.1 Descripción del contexto	53
4.2 Descripción de la propuesta didáctica	53
4.3 Ficha técnica	55
4.4 Guía Didáctica	67
4.5 Recomendaciones para su realización en clase	113
4.6 Sugerencias para trabajar después	113
4.7 Posibles limitaciones para la puesta en práctica	115
<b>5. Conclusiones</b>	<b>116</b>
<b>6. Anexo I</b>	<b>122</b>
<b>7. Anexo II</b>	<b>136</b>

## Índice de tablas

---

Tabla 1: Actividades de la mediación. (Elaboración propia a partir de la figura 14 VC del MCER, p. 105).....	43
Tabla 2: Estrategias de mediación. (Elaboración propia a partir de la figura 14 VC del MCER, p. 105). .....	44
Tabla 3: Ficha técnica. (Elaboración propia).....	55
Tabla 4: Guía didáctica. (Elaboración propia).....	67

## Índice de figuras

---

Figura 1: Comparación entre tres diferentes modelos teóricos de competencia comunicativa. (Elaboración propia a partir de la figura 1 de Iglesias y Ramos, 2020a). .....	17
Figura 2: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 2009, pág. 323). .....	19
Figura 3: Cuadro Ideológico de van Dijk. (Elaboración propia a partir de la figura de Atienza, 2023) .	23
Figura 4: Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2020, p. 45).....	40

## Abreviaturas utilizadas:

CC: Competencia Comunicativa

CCI: Competencia Comunicativa Intercultural

CI: Competencia Intercultural

ECD: Estudios Críticos del Discurso

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

## Resumen

---

En las últimas décadas, la globalización ha intensificado las relaciones internacionales, impulsadas por el comercio, la tecnología y los movimientos migratorios. Este aumento en las interacciones globales ha subrayado la importancia del desarrollo de la Competencia Intercultural (CI) en la enseñanza en general y, en particular, en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, hace falta aún un desarrollo de materiales didácticos que traten este tema sin caer en la superficialidad, evitando asociar la interculturalidad únicamente con aspectos folclóricos y generalizaciones que pueden ofrecer una visión sesgada de la cultura meta a los estudiantes. Este trabajo propone una estrategia didáctica para estudiantes de español como lengua extranjera de nivel A2, procedentes de Marruecos, Ucrania y Senegal, centrada en desarrollar la competencia intercultural desde una perspectiva crítica, abordando temas como la identidad, prejuicios y estereotipos.

Palabras claves: interculturalidad renovada, perspectiva crítica, identidad, prejuicios y estereotipos, marroquíes, senegaleses, ucranianos.

## Abstract

---

In recent decades, globalization has intensified international relations, driven by trade, technology, and migration. This increase in global interactions has highlighted the importance of developing intercultural competence in education in general, and particularly in language teaching. However, there is still a need for the development of teaching materials that address this topic without falling into superficiality, avoiding the association of interculturality solely with folkloric aspects and generalizations that may offer students a biased view of the target culture. This work proposes a didactic strategy for A2 level students of Spanish as a foreign language, coming from Morocco, Ukraine, and Senegal, focused on developing intercultural competence from a critical perspective, addressing issues of identity, prejudice, and stereotypes.

Keywords: critical perspective on interculturality, identity, prejudices, stereotypes, Moroccans, Senegalese, Ukrainians.

## 1. Introducción

---

Desde la década de 1970, ha habido un aumento significativo en las relaciones internacionales, impulsado por la globalización en general y, en particular, por el comercio, el desarrollo de tecnologías que nos permiten conectar con diferentes culturas, así como por los movimientos migratorios internacionales. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), se estima que en el año 2020, un 3,60% de la población mundial vivía en un país diferente al de su nacimiento, lo que equivale a unos 281 millones de migrantes (OIM, 2024). Estos cambios ponen de manifiesto la importancia cada vez mayor de desarrollar competencias interculturales en los ámbitos personales, profesionales y educativos, que nos ayuden en estas relaciones donde confluyen diferentes culturas (Iglesias y Ramos, 2020a).

En nuestro trabajo, nos centramos en el contexto de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) y, en especial, en la enseñanza a la población migrante procedente de Marruecos, Ucrania y Senegal, residente en Mijas y Fuengirola, dos municipios situados en la provincia de Málaga. Como señalan Atienza y García (2024), aún queda mucho camino por recorrer en la investigación y en la creación de materiales didácticos que incorporen actividades centradas en abordar la competencia intercultural desde una perspectiva crítica. Según los resultados del análisis realizado por Erlei Jin Wu (2021) en su Trabajo Fin de Máster, donde analiza tres manuales dirigidos específicamente a adultos migrantes en un nivel básico A1-A2, se encuentran actividades diseñadas para trabajar la competencia intercultural, sin embargo no representan más del 42% de las actividades. Asimismo, las actividades que se abordan generalmente se centran en la asimilación de conocimientos culturales y en la configuración de una identidad cultural plural, lograda a través del contraste y la interacción entre diferentes culturas.

No obstante, investigaciones como las de González Plasencia (2020) sugieren que el componente clave para enfocar la didáctica de la competencia intercultural es la identidad, en vez del de cultura. Asimismo, este mismo precepto es apoyado por autores como Borghetti que asegura que este reemplazo de poner el foco en la identidad en lugar de en la cultura, es la “construcción teórica principal en la educación lingüística intercultural” (Borghetti 2019, p. 35). Atendiendo a lo que sugieren autores como Atienza (2020) y Dervin (2012), habría que abordar la identidad atendiendo a la comprensión de la interseccionalidad y la diversidad, para que los estudiantes aprecien la complejidad de las identidades. Es por eso que nuestra propuesta se fundamenta en este precepto central, enfocándose en actividades diseñadas

específicamente para desarrollar la conciencia sobre la diversidad y variabilidad de la identidad.

Por otro lado, también se abordarán los estereotipos y prejuicios, elementos claves para trabajar el concepto de otredad. Como señala Holliday (2018), es importante evitar la (sobre)generalización y el reduccionismo superando estereotipos y prejuicios, tomando conciencia de la diversidad intranacional y la hibridación cultural. En la búsqueda de manuales dirigidos a estudiantes similares a los que va dirigida la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo, no hemos encontrado ningún ejemplo en el que los estudiantes tengan que trabajar sobre sus propios estereotipos o prejuicios que puedan tener sobre otras culturas. Como apuntan Coronado et al. (2023) “debemos favorecer situaciones en las que la reflexión y la experimentación sean capaces de desarrollar la conciencia crítica intercultural,...siendo conscientes de los estereotipos y de los prejuicios que todos nosotros tenemos”.

La motivación para abordar estos temas en el Trabajo Fin de Máster (TFM) se originó tras ver una charla ofrecida por la Dra. Encarna Atienza en esta misma universidad en noviembre, durante la IX Jornada Lengua y Migración. A partir de esta charla, se decidió enfocar el trabajo en los conceptos de identidad y otredad, abordando también los estereotipos y prejuicios para trabajar la interculturalidad desde una perspectiva crítica.

En Mijas, se percibe que gran parte de la población migrante no se siente parte de la cultura local, lo que refleja un desafío significativo en términos de inclusión y pertenencia cultural, así como tampoco son percibidas como parte de la cultura por parte de los residentes locales.

Además, se ha identificado una falta notable de materiales y recursos didácticos en la enseñanza de ELE diseñados específicamente para esta población desde una perspectiva de interculturalidad renovada. Estos materiales deberían no solo facilitar la adquisición del español, sino también promover un diálogo intercultural que contribuya a la comprensión mutua y a una integración más inclusiva. Este TFM pretende abordar esta carencia, desarrollando una propuesta didáctica que integre una visión intercultural en la enseñanza de ELE, adaptada a la realidad multicultural de Mijas, y que pueda ser aplicada en otros contextos de inmersión con las adaptaciones necesarias.

Así pues, el objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica que aborde la identidad, los prejuicios y los estereotipos desde una perspectiva de interculturalidad

renovada en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera para migrantes de Marruecos, Ucrania y Senegal con un nivel A2, en un entorno de inmersión.

Para alcanzar dicho objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Explicar la evolución de la Competencia Comunicativa a la Competencia Intercultural.
- Describir los diferentes enfoques de Competencia Intercultural.
- Especificar la pertinencia de abordar la identidad y la desmitificación de estereotipos y prejuicios para el desarrollo de la Competencia Intercultural desde una perspectiva crítica.
- Presentar la relación entre interculturalidad y mediación.
- Revisar propuestas didácticas existentes que se centran en los elementos fundamentales de este trabajo: identidad, estereotipos y prejuicios.
- Diseñar los materiales didácticos para la propuesta didáctica.

Este trabajo se estructura en dos apartados principales. La primera parte se divide en dos secciones: el marco teórico, que presenta los fundamentos teóricos que respaldan nuestra propuesta didáctica, basándonos en fuentes bibliográficas relevantes sobre el tema de la interculturalidad crítica; y el estado de la cuestión, que consiste en una revisión de las propuestas didácticas relacionadas con nuestro enfoque. La segunda parte se centra en nuestra propia propuesta didáctica, la cual ha sido diseñada utilizando los principios teóricos previamente discutidos y las revisiones de las propuestas existentes.

El marco teórico se divide a su vez en cuatro secciones. La primera sección introduce el concepto de interculturalidad, diferenciándolo de los términos multiculturalidad y pluriculturalidad según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). A continuación, se explicará la evolución de la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) a la competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997), junto con diferentes enfoques de competencia intercultural como el de Chen y Starosta (1996), entre otros.

La segunda sección profundiza en la competencia intercultural desde una perspectiva crítica o renovada, siguiendo a autores como Holliday (2018), Dervin (2012) y Atienza (2020). Nos

enfocaremos en abordar la pertinencia de trabajar la interculturalidad desde la identidad, la otredad los estereotipos y los prejuicios.

En la tercera sección, se comentarán las dificultades a la hora de evaluar la competencia intercultural, así como los diferentes puntos de vista sobre si es aconsejable evaluar o no esta competencia.

Finalmente, en la cuarta sección, se abordará el papel del alumno como mediador, destacando la importancia de su rol según el MCER, incluyendo las actividades y estrategias de mediación, la mediación intercultural como el tercer espacio, y la mediación interna.

Para diseñar nuestra propuesta de manera efectiva, ha sido fundamental realizar un análisis previo de investigaciones y propuestas educativas relacionadas con nuestra propuesta. Durante esta fase de revisión, nos centraremos en analizar tres trabajos académicos y dos manuales de la editorial Difusión, todos ellos publicados recientemente. Este análisis nos ayudará a reconocer las ventajas, desventajas y oportunidades de mejora, asegurando que nuestra propuesta esté fundamentada en un conocimiento sólido del contexto educativo actual.

En la segunda parte, se desarrollará una propuesta didáctica fundamentada en los principios teóricos previamente expuestos. Primero, se definirá el grupo meta, el nivel de los estudiantes, la duración de la propuesta, los objetivos pedagógicos y los contenidos lingüísticos a abordar. Seguidamente, se presentará una guía didáctica que incluirá toda la información necesaria para que el docente pueda llevar a cabo las actividades en el aula. Asimismo, se proporcionarán sugerencias para continuar el trabajo después de la implementación de la propuesta en el aula y se identificarán posibles limitaciones que podrían surgir durante su aplicación.

Finalmente, se presentarán las conclusiones obtenidas durante la elaboración de este trabajo, así como las referencias bibliográficas utilizadas para llevar a cabo el mismo.

## 2. Marco teórico

---

### 2.1 Interculturalidad

Desde la década de los 80, el mundo ha experimentado una acelerada globalización. Este fenómeno, junto con un mayor movimiento transnacional y el desarrollo de la conectividad virtual, ha propiciado un notable incremento en las relaciones multiculturales y ha evidenciado la permeabilidad de las barreras culturales (Iglesias y Ramos, 2020a). Aunque esta diversidad cultural enriquece nuestras comunidades, también presenta desafíos significativos en términos de entendimiento mutuo y respeto. Por ello, autores como Byram (1997) y Kramsch (1998) han subrayado la necesidad de adaptar el enfoque en la enseñanza de idiomas para abordar esta nueva realidad, dando lugar a un enfoque intercultural.

Pero, ¿qué implica exactamente la interculturalidad? Según el Diccionario de Términos Clave del Instituto Cervantes (Martín Peris et al., 2008), la interculturalidad se refiere a la relación intencional entre dos culturas en condiciones de respeto y equidad. Este proceso dinámico y bidireccional implica un intercambio profundo de conocimientos, valores, prácticas y perspectivas entre individuos de diferentes culturas, fomentando la convivencia y el entendimiento mutuo. No se busca homogeneizar las identidades culturales, sino fortalecerlas y enriquecerlas de manera creativa y solidaria.

Dada la creciente relevancia de la interculturalidad en el panorama actual, su integración en los currículos educativos y en instituciones internacionales se ha vuelto imperativa. Un ejemplo de ello es la importancia que le otorga la UNESCO (2017) en su documento *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. En este documento, se destaca que “los individuos no nacen interculturalmente competentes; se vuelven competentes a través de la educación y de las experiencias vitales” (Leeds-Hurwitz, 2017, pág. 40). Para esta organización encargada de promover la colaboración internacional en materia de educación, ciencia, cultura y comunicación, la competencia intercultural es clave para promover la paz, la comprensión mutua y la cohesión social en un mundo cada vez más diverso.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) reconoce que la consciencia intercultural es un componente integral del proceso de aprendizaje de idiomas. Esta consciencia involucra no solo entender, percibir y comprender las similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la cultura del idioma objeto de estudio, sino que también abarca la diversidad regional y social en ambos contextos. Al entender y

apreciar una amplia gama de culturas más allá de la lengua materna y la segunda lengua, los individuos pueden situar estas lenguas en su contexto adecuado. Además, la consciencia intercultural implica reconocer cómo la comunidad es percibida desde el punto de vista de los demás, que a menudo está moldeado por estereotipos culturales. Este enfoque promueve una comprensión más profunda y respetuosa de la diversidad cultural, fundamental en un mundo cada vez más interconectado.

En el contexto actual, se requiere que los estudiantes adquieran competencias interculturales para interactuar de forma eficaz con individuos de distintos trasfondos socioculturales y prevenir conflictos interculturales. Esto implica desarrollar una profunda conciencia de los valores y creencias del interlocutor, independientemente de su origen (Raigón-Rodríguez, 2016).

### 2.1.1 Diferenciación entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Antes de profundizar en la competencia intercultural, conviene explicar la diferencia entre los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, ya que a menudo son confundidos o no se delimitan adecuadamente. De hecho, si consultamos el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, observamos que trata los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad como sinónimos. No obstante, cada uno de estos términos aborda diferentes aspectos de la coexistencia e interacción entre culturas, por lo que es esencial definirlos claramente y entender sus matices.

El Consejo de Europa, en el MCER, sí realiza una distinción entre ambos términos. Según el volumen complementario MCER (2020), el multilingüismo representa “la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual” (p. 39) y el plurilingüismo “el repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un/a usuario/a y/o aprendiente” (p. 39). Es decir, el plurilingüismo y el multilingüismo se distinguen en su enfoque y alcance. El multiculturalismo, según el MCER, se refiere a la coexistencia de diversas lenguas y culturas en una misma sociedad. Esta coexistencia puede observarse en la diversificación de lenguas en el sistema educativo y la promoción del aprendizaje de varios idiomas extranjeros, aunque no necesariamente implica una profunda interacción entre las diferentes culturas presentes. Por otro lado, el pluriculturalismo, tal como lo describe el MCER, enfatiza una experiencia más integrada y dinámica. El pluriculturalismo implica que, a medida que una persona experimenta diferentes entornos lingüísticos y culturales, desarrolla una competencia comunicativa que no separa mentalmente estas lenguas y culturas. En cambio, se nutre de todos los conocimientos y

experiencias lingüísticas, permitiendo a la persona utilizar diferentes partes de esta competencia de manera flexible para comunicarse eficazmente en diversas situaciones (Consejo de Europa, 2002). Es decir, mientras que el multiculturalismo se enfoca en la presencia simultánea de múltiples culturas, el pluriculturalismo subraya la interacción activa y la integración de experiencias culturales, fomentando una competencia comunicativa más holística y adaptable.

Por otro lado, atendiendo al concepto de interculturalidad, el MCER menciona que:

Las destrezas y habilidades interculturales incluyen la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera,..., la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. (Consejo de Europa, 2002, p. 103).

En este sentido, la interculturalidad va más allá de la mera coexistencia o interacción y se centra en el diálogo y la construcción conjunta entre culturas.

El PCIC también enfatiza la importancia de la conciencia intercultural en el aprendizaje de lenguas. La conciencia intercultural se refiere a la comprensión y el conocimiento de las similitudes y diferencias entre la cultura nativa del estudiante y las culturas de habla hispana, evitando la perpetuación de estereotipos. Este enfoque promueve que los alumnos actúen como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos, capaces de establecer puentes entre culturas (Instituto Cervantes, 2008).

Desde una perspectiva crítica, Walsh (2009) destaca que la interculturalidad implica una relación interdependiente y dialógica entre los miembros de diferentes culturas, promoviendo el enriquecimiento mutuo y la transformación social: "la interculturalidad busca generar un espacio de encuentro y diálogo entre culturas diversas, donde se promueva el respeto, la comprensión y la colaboración mutua" (Walsh, 2009, p. 78). Este enfoque también implica un compromiso activo con la equidad y justicia social, facilitando el desarrollo de competencias interculturales que permiten superar estereotipos y malentendidos culturales (Byram, 1997).

Investigadores como Holliday, Hyde y Kullman (2010) amplían esta perspectiva al argumentar que la interculturalidad no solo implica el intercambio de culturas, sino también la negociación y reconstrucción continua de identidades culturales en interacción. Este proceso dinámico reconoce las complejidades y variabilidades dentro de cada cultura y la capacidad de los

individuos para adaptarse y transformarse a través del contacto intercultural. De igual modo, Dervin (2016) subraya la importancia de una “interculturalidad crítica” que desafía las percepciones simplistas y esencialista de la cultura. Propone un enfoque que enfatiza el poder, el contexto y la historicidad en las relaciones interculturales, promoviendo una comprensión más matizada y reflexiva de las dinámicas culturales.

Estos últimos enfoques, en los que la interculturalidad se centra en una perspectiva más crítica, serán en los que se basen este trabajo. Por ello, más adelante se profundizará en estos modelos.

### 2.1.2 Competencia Comunicativa Intercultural

Antes de abordar más detenidamente el enfoque intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en el siguiente apartado se realizará un repaso sobre la evolución del concepto de competencia comunicativa hacia una perspectiva intercultural. Con ello, se pretende destacar los distintos enfoques y modelos que han ganado mayor aceptación en los últimos tiempos y, a su vez, comprender las diferentes perspectivas en torno a la competencia intercultural.

Para adentrarnos en el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), es esencial entender primero el significado del concepto de Competencia Comunicativa (CC) y su desarrollo a lo largo del tiempo. La evolución del concepto de CC hacia un enfoque intercultural se enmarca en un amplio proceso de reflexión y ampliación de las teorías lingüísticas y pedagógicas iniciadas por Noam Chomsky en 1965. A este autor se le atribuye la diferenciación entre los términos competencia (“*competence*”) y actuación (“*performance*”), refiriéndose al conocimiento y uso de la lengua, respectivamente. La competencia se refiere al conocimiento lingüístico o gramatical que posee el hablante-oyente de la lengua, es decir, un conocimiento mental de las reglas del lenguaje. Por otro lado, la actuación se refiere a los procesos de codificación y decodificación, en otras palabras, la aplicación práctica y contextual del conocimiento lingüístico en la comunicación real (Chomsky citado por Hymes, 1972).

Unos años después de la formulación de la teoría lingüística de Chomsky, Dell Hymes emerge como una figura clave al introducir el concepto de CC. Desde una postura crítica hacia la teoría chomskiana, Hymes (1972) cuestionó tanto la diferencia entre competencia y actuación como la noción de un hablante ideal en un contexto lingüístico que carece de diversidad. Sostuvo que esta visión simplificada pasaba por alto las importantes influencias

socioculturales que moldean nuestra expresión externa y nuestra comprensión interna del lenguaje.

Para Hymes (como se citó en Iglesias y Ramos, 2020a), la CC abarca diversas perspectivas: la gramatical, que evalúa la posibilidad formal de expresión; la psicolingüística, que analiza la viabilidad de la expresión en términos cognitivos; la sociocultural, que examina la adecuación de la expresión dentro del contexto social y cultural; y la probabilística, que considera la probabilidad de que la expresión se manifieste en la práctica dentro de una comunidad lingüística.

Hymes buscó evidenciar que la competencia lingüística en un idioma trasciende la mera adquisición de léxico y normas gramaticales. Destacó la necesidad de poseer otros conocimientos no lingüísticos, intrínsecamente vinculados a formas de expresión verbal o no verbal, que se ajusten a convenciones sociales y creencias culturales. Es decir, subrayó que comprender un idioma implica también comprender las complejidades socioculturales que lo rodean. Al omitir estos elementos en el análisis, según Hymes, se limita la comprensión completa del fenómeno comunicativo (Fajardo, 2012).

A partir de la propuesta de Hymes, se desarrollaron otros modelos de CC en la enseñanza de idiomas. Canale y Swain (1980) propusieron un modelo de CC articulado que se estructura en tres componentes fundamentales: la competencia gramatical, que incluye la comprensión y el uso de las norma gramaticales; la competencia sociolingüística, que hace referencia a la habilidad de emplear el idioma de manera apropiada en distintos entornos sociales, abarcando las normas socioculturales en el uso de la lengua y las reglas del discurso; y la competencia estratégica, que se refiere a la utilización de técnicas para comunicarse de manera efectiva, permitiendo a los hablantes superar dificultades y limitaciones durante la interacción. Más tarde, Canale (1983) añadió una cuarta competencia, la discursiva, que se enfoca en la habilidad para estructurar y comprender textos de manera coherente y cohesiva.

Estas últimas cuatro competencias fueron incorporadas al modelo de Jan van Ek (1986), quien incluyó la competencia sociocultural, que se refiere a comprender cómo usar el idioma en el entorno cultural, lo que va más allá de solo conocer las reglas gramaticales y vocabulario. Dominar esta competencia implica entender las normas, valores y prácticas asociadas con la comunidad de habla. Además, incluyó la competencia social, que comprende la habilidad y disposición para entablar relaciones interpersonales de forma eficaz, incluyendo aspectos como la motivación, la actitud, la confianza en uno mismo, la empatía y la habilidad para manejar diversas circunstancias sociales.

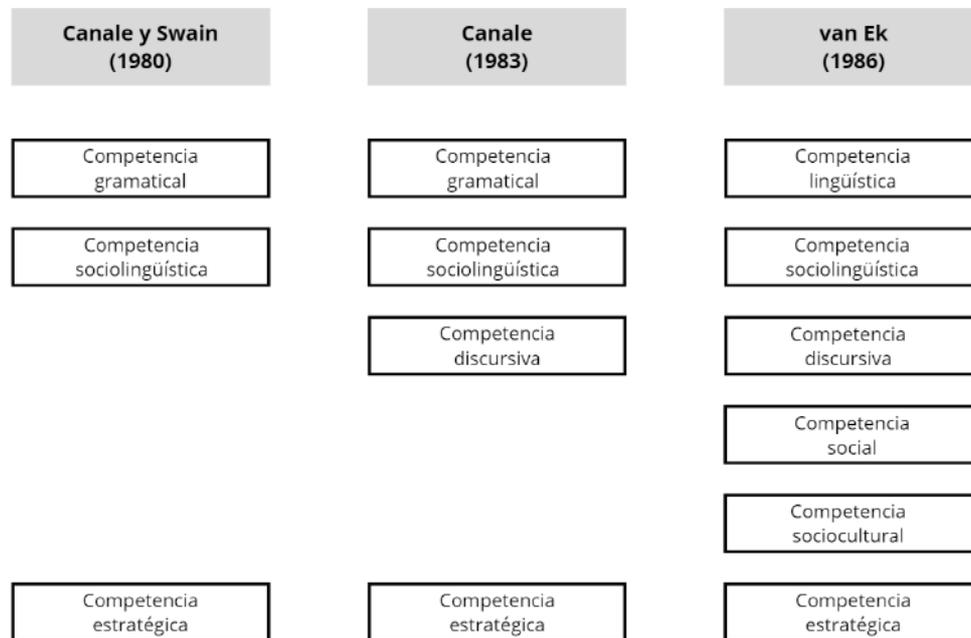


Figura 1: Comparación entre tres diferentes modelos teóricos de competencia comunicativa. (Elaboración propia a partir de la figura 1 de Iglesias y Ramos, 2020a).

Sin embargo, a finales del siglo XX, se comienza a cuestionar el concepto de competencia comunicativa. Byram (1997) critica el modelo propuesto por Hymes, que emplea el paradigma de la adquisición de la lengua materna como referencia para el estudio de lenguas extranjeras. Según Byram, tener como modelo al hablante nativo puede resultar engañoso e ignorar las identidades sociales y la competencia cultural del aprendiente en la interacción intercultural. Byram argumenta que la habilidad para comunicarse eficazmente va más allá de la corrección gramatical y la adaptación contextual. Por ello, enfatiza la importancia de una “actitud positiva que promueva el intercambio de información sobre creencias, valores y significados” (como se citó en Iglesias y Ramos, 2020a).

Debido a la necesidad de cambio de enfoque, Byram y Zarate (1994) introducen la noción de competencia intercultural (CI). Esta competencia se entiende como la habilidad para comunicarse de manera efectiva con otros, buscando modos de interacción que sean satisfactorios para todos los implicados, mostrando apertura a diferentes puntos de vista y siendo consciente de las diferencias culturales.

En su análisis, Byram (1997) parte del modelo propuesto por van Ek, el cual considera más detallado que el presentado por Canale y Swain. Byram destaca que van Ek subraya la importancia de considerar no solo el desarrollo de habilidades comunicativas en la enseñanza de idiomas extranjeros, sino también el crecimiento personal y social del estudiante. Este

enfoque incorpora aspectos como la competencia social, el estímulo de la autonomía y el cultivo de la responsabilidad social, los cuales no son centrales ni están explícitos en otros modelos de la competencia comunicativa como el de Canale y Swain. Sin embargo, Byram también critica que el modelo de van Ek también otorga cierta importancia a la figura del hablante nativo, especialmente en lo que respecta a la competencia lingüística y sociolingüística, lo que puede resultar problemático o limitante para los aprendices.

Es por ello que Byram (1997) amplía el modelo de van Ek para incluir la CI junto con otras subcompetencias esenciales. Esta perspectiva ampliada reconoce la complejidad de interactuar en entornos culturales diversos y destaca la importancia de habilidades, conocimientos y actitudes específicas para una comunicación efectiva en contextos interculturales. Este nuevo enfoque que propone se compone de cuatro subcompetencias principales: la lingüística, la discursiva, la intercultural y la sociolingüística. Cada una de estas subcompetencias desempeña un papel crucial en la habilidad de comunicarse eficazmente en entornos interculturales.

Cabe señalar que el modelo propuesto por van Ek se desarrolló como parte de una iniciativa del Consejo de Europa para crear el MCER. En este mismo proyecto, Byram y Zarate (1994) colaboraron, centrándose en la definición de competencia sociocultural. Los dos autores identificaron cuatro áreas esenciales de conocimiento: el saber, que implica comprender aspectos culturales, históricos y sociales relevantes para la interacción intercultural; saber comprender, que permite entender y adaptarse adecuadamente a las actitudes, comportamientos y normas culturales; saber aprender/hacer, que capacita para aprender y actuar eficazmente en entornos interculturales; y saber ser, que refleja una disposición positiva hacia la diversidad cultural y la voluntad de interactuar con personas de diferentes trasfondos culturales. Estas dimensiones fundamentales ofrecen una visión holística de cómo interactuamos con el mundo y los demás a través del lenguaje.

Más tarde, Byram agrega otro aspecto llamado “saber comprometerse”, que se relaciona con el pensamiento crítico sobre los valores y comportamientos de la propia sociedad, inspirado en la educación alemana (*politische Bildung*) (como se citó en Holguín, 2021). En el contexto del aprendizaje de idiomas, esto se realiza a través del estudio comparativo de otras sociedades: “In foreign language education, this is done through a comparative study of other societies” (Byram, 2009, pág. 323).

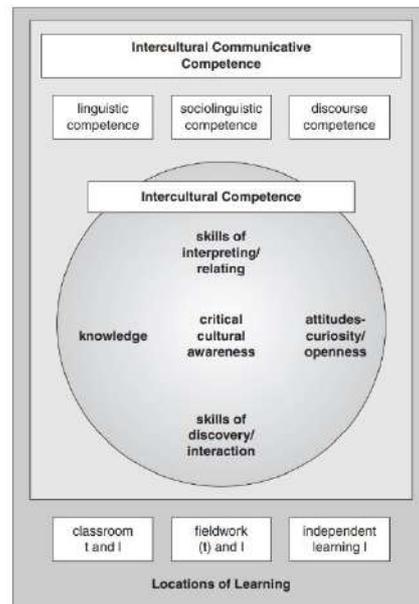


Figura 2: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 2009, pág. 323).

No obstante, existe discrepancia y diversas posturas en cuanto a la relación entre CC y la CI. Algunos autores, como Byram (1997), como se ha desarrollado en las últimas líneas, entienden la CC como parte de un concepto más amplio de CI. Por otro lado, otros investigadores, como Balboni (2006), interpretan que la CI es una más de las competencias de la CC. Mientras tanto, Deardorff (2006), al analizar diversas perspectivas culturales, presenta una visión más compleja del tema. Mientras que, en Occidente, especialmente en EE. UU., se tiende a concebir la CI como una habilidad individual, en contraste, en Asia se pone el énfasis en el papel del grupo o las relaciones interpersonales, en lugar del individuo, como unidad de análisis en el estudio de la CC. Por ello, Deardorff argumenta que estas competencias pueden existir de manera independiente y no necesariamente se superponen, destacando especialmente que, en Asia, la CC no está necesariamente relacionada con la CI.

La teoría de Byram ha sido ampliamente discutida y debatida, pero aun así ha logrado consolidarse como un referente en la comunidad académica para abordar el aspecto cultural e intercultural en la enseñanza de idiomas. La participación activa de Byram con el Consejo de Europa en la creación de documentos oficiales ha consolidado su rol como una figura central en el campo de la interculturalidad y la enseñanza de idiomas. Su modelo establece una clara conexión entre la CI y la CCI, sin embargo, a menudo se confunden ambos términos y, como ya se mencionó anteriormente, no todos los autores tienen la misma perspectiva con respecto a la CI.

### 2.1.3 Otros enfoques sobre la Competencia Comunicativa Intercultural

Como se ha mencionado anteriormente, la diversidad de perspectivas y la interdisciplinariedad en la investigación sobre la CCI han resultado en una falta de consenso sobre su conceptualización. En este apartado se van a exponer diferentes enfoques y perspectivas sobre la CCI.

Según Iglesias y Ramos (2020a), varios autores coinciden en identificar tres dimensiones esenciales para facilitar una CI eficaz. Estas tres dimensiones son: la cognitiva, la afectiva y la comportamental o procedimental. Entre otros autores, Chen y Starosta (1996) destacan estas dimensiones como la comprensión básica requerida para interactuar efectivamente en contextos interculturales, como entender las costumbres y normas de comunicación, tales como los rituales y hábitos comunicativos, así como la habilidad para manifestar y recibir respuestas emocionales positivas en el transcurso de las interacciones interculturales.

En la dimensión cognitiva, se enfatiza la importancia de comprender los rituales, hábitos comunicativos y convenciones culturales que influyen en la comunicación. Esta conciencia cultural se relaciona con el reconocimiento de las similitudes y diferencias entre culturas, así como con la capacidad de adaptarse a contextos interculturales. Rodrigo Alsina (1999) la denomina competencia comunicativa cognitiva, y la entiende como la percepción y comprensión de las características culturales personales y cómo se expresan en la comunicación, además del entendimiento de cómo se manifiestan las características y procesos comunicativos en otras culturas.

“La dimensión afectiva se vincula a la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales” (Iglesias y Ramos, 2020a, pág. 104). Según Chen y Starosta (1996), desarrollar una sensibilidad intercultural implica proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, así como tener una actitud de respeto, apertura mental y adaptabilidad hacia las diferencias culturales (como se citó en Iglesias y Ramos, 2020).

Por último, la dimensión procedimental se refiere a la eficacia en la comunicación intercultural, destacando la importancia de comportamientos verbales y no verbales que faciliten una interacción afectiva. La habilidad para adaptarse al contexto, manejar la interacción y utilizar habilidades verbales y no verbales son aspectos clave de esta dimensión (Chen y Starosta, 1996).

Vilà Baños (2005), además de estas tres dimensiones, considera otras competencias o factores personales que facilitan el desarrollo de la CI y una comunicación efectiva. Entre

estos factores, la autora resalta el autocontrol, la autoestima, la credibilidad, la percepción de autoridad y confianza, el carisma y el dinamismo (p.168).

En la misma línea, el modelo de Deardorff (2004) define la CI en términos de “la capacidad de comunicarse eficaz y apropiadamente en situaciones interculturales basándose en el conocimiento, habilidades y actitudes interculturales” (p. 184). Este enfoque resalta la importancia de ciertos factores personales, específicamente las actitudes, como el fundamento sobre el cual se desarrollan los otros componentes de la competencia intercultural. Según esta perspectiva, las actitudes y valores de respeto, apertura y curiosidad, que forman parte del componente afectivo, son esenciales como punto de partida para el desarrollo de la CI, ya que “sirven de base para este modelo e influyen en todos los demás aspectos de la competencia intercultural” (Deardorff, 2009, p. 479).

Asimismo, algunos modelos incluyen una cuarta dimensión, pero relacionada con la conciencia crítica. Esta dimensión implica un compromiso activo con la reflexión sobre la propia identidad cultural, las prácticas culturales y las implicaciones políticas y sociales de la comunicación intercultural. Como ya se citó anteriormente, Byram inspirado en la educación alemana, añade un último componente dentro de la competencia intercultural, el saber comprometerse. En los siguientes años, el autor sigue desarrollando esa idea. Byram (2012) enfatiza que hay que desarrollar una conciencia intercultural con la que se asuma un enfoque crítico respecto a la propia identidad cultural, a las prácticas de la comunidad de origen y de la ajena, y a cómo se manifiestan estos aspectos en la lengua y en la comunicación. Asimismo, hay otros autores, como Holliday (2011), Dervin (2016), Atienza (2020) y González Plasencia (2019), proponen una mirada crítica comprometida con una perspectiva educativa y política en la dimensión de la CCI. Esta perspectiva más profunda y crítica será la base de este trabajo. Por ello, en los siguientes epígrafes nos centraremos en el modelo propuesto por la interculturalidad crítica.

## 2.2 Interculturalidad Crítica

Cada vez son más notorios los problemas sociales relacionados con el racismo y la discriminación en nuestra sociedad cada vez más cosmopolita. Este fenómeno conlleva a que no conozcamos a los demás por quienes realmente son, sino que nos acercamos a ellos a través de estereotipos y prejuicios internalizados. Por ello, varios autores insisten en la importancia de fomentar una actitud crítica para preparar a nuestros estudiantes a cuestionar y a enfrentar estos problemas de manera ética y responsable (Atienza y Aznar, 2020).

Como se mencionó anteriormente, Byram introdujo una perspectiva crítica poco después de presentar su modelo de competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, algunos autores consideran que, en su modelo, el concepto de cultura está asociado con idioma y nación, especialmente debido a la popularidad y difusión de dicho modelo en la enseñanza de idiomas (Matsuo, 2012; Atienza, 2020; Atienza y Aznar, 2020). Desde una perspectiva crítica, se intenta evitar asociar el concepto de interculturalidad a “tradicón floklórica” o a una visión estrecha de la cultura ligada exclusivamente a la noción de nación (Atienza, 2020).

Se puede diferenciar tres vertientes principales en el campo de la interculturalidad crítica: la interculturalidad crítica desde una perspectiva de Latinoamérica, los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y la interculturalidad desde una perspectiva crítica o interculturalidad renovada.

La perspectiva de Latinoamérica sobre la interculturalidad crítica, propuesta por Walsh (2009), se enfoca en desafiar las estructuras de poder colonial y racial que perpetúan la desigualdad. Este enfoque busca transformar las instituciones y relaciones sociales para crear condiciones de equidad y justicia, destacando la importancia de una conciencia crítica que refleje y respete las voces y necesidades de las comunidades indígenas. En el presente trabajo no se desarrollará esta vertiente por alejarse de nuestro objetivo. Sin embargo, si se presentarán los enfoques de los ECD y la interculturalidad renovada, los cuales servirán de base para el desarrollo de la propuesta didáctica que se expondrá más adelante.

### 2.2.1 Los Estudios Críticos del Discurso

Los ECD, desarrollados principalmente en Europa, examinan las complejidades de la interculturalidad, resaltando el papel crucial del lenguaje en la formación de identidades y relaciones de poder. Estas perspectivas adoptan un enfoque interdisciplinario para analizar el uso del lenguaje en diversos contextos sociales, políticos y culturales, destacando cómo el discurso contribuye a la creación, perpetuación y legitimación de relaciones de poder, ideologías y desigualdades en la sociedad van Dijk, (2005).

En este sentido, los ECD no se limitan únicamente al análisis de la estructura lingüística, sino que también exploran cómo el lenguaje refleja, perpetúa y desafía las estructuras de poder. Las obras de van Dijk son fundamentales en este campo, destacando la producción y comprensión de los discursos ideológicos, así como la adquisición de ideologías por parte de los grupos y sus miembros (van Dijk, 2005).

Este enfoque busca desarrollar una actitud crítica que permita descubrir las ideologías ocultas en los discursos, prestando especial atención a cómo se construyen histórica, social y lingüísticamente (Atienza, 2020). La ideología se define como el sistema básico de creencias de un grupo social, el cual define su identidad, sus valores, objetivos y acciones. Estas creencias se manifiestan en el uso del lenguaje dentro de los textos, evidenciándose en todos los niveles del lenguaje, pero especialmente a través de estrategias retóricas. Estas estrategias desempeñan un papel crucial en la construcción de ideologías dentro del discurso. Las técnicas utilizadas por hablantes y escritores incluyen la legitimación de ciertos puntos de vista y la banalización de hechos, lo que puede llevar a la invisibilización y naturalización de ciertos aspectos sociales. Atienza (2020) destaca cómo estas estrategias pueden ocultar las causas y agentes motivadores detrás de los fenómenos, perpetuando así las ideologías dominantes.

Las ideologías, como sistemas básicos de creencias de los grupos sociales, son la base de las actitudes grupales y otras creencias, influyendo en la producción y percepción del discurso ideológico. La teoría de van Dijk arroja luz sobre cómo las ideologías se manifiestan discursivamente y cómo se relacionan con el conocimiento. Se destaca que, si bien no todas las estructuras del discurso están controladas ideológicamente, la comprensión crítica de las ideologías es esencial para un análisis riguroso del discurso (van Dijk, 2005).

Una tendencia común en la configuración de las ideologías es la centralización en la autoimagen positiva y la caracterización negativa del “otro”. Esta dinámica, descrita por van Dijk (2016) como el “Cuadro Ideológico”, muestra cómo se exageran las virtudes del grupo propio y se minimizan las del grupo externo. Sin embargo, es notable cómo las deficiencias internas suelen ser minimizadas o ignoradas, al igual que las virtudes del “otro”. Con ello lo que se consigue es perpetuar la polarización y la discriminación.

Nosotros (endogrupo)	Ellos (exogrupo)
<b>Enfatizar lo positivo</b>	Desenfatizar lo positivo
Desenfatizar lo negativo	<b>Enfatizar lo negativo</b>

Figura 3: Cuadro Ideológico de van Dijk. (Elaboración propia a partir de la figura de Atienza, 2023)

No obstante, se advierte que no todas las estructuras discursivas están sujetas a control ideológico, y que ninguna estructura discursiva cumple únicamente funciones ideológicas. Todo depende del contexto, definido aquí como los modelos mentales subjetivos que representan propiedades relevantes de situaciones comunicativas (van Dijk, 2005).

Los ECD desempeñan un papel crucial en la comprensión de cómo el lenguaje y el discurso moldean nuestras percepciones y estructuras sociales. La conciencia crítica de las ideologías subyacentes en el discurso es fundamental para desafiar las desigualdades y promover una comunicación más equitativa y democrática.

### 2.2.2 Interculturalidad Renovada

En los años más recientes, autores como Holliday (2011) y Dervin (2016), proponen un enfoque crítico hacia la interculturalidad, reconociendo la carga ideológica inherente a la cultura. Desde la perspectiva de la interculturalidad renovada (Holliday, Hyde y Kullman 2010; Dervin 2016) se propone una revisión crítica de estos términos, enfocándose en cuestionar y reformular las realidades existentes como parte esencial de las CI, coincidiendo con la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2007).

La interculturalidad renovada, al igual que desde los ECD, pretende superar la visión reduccionista de la cultura, que a menudo la equipara con el término de nación o la aborda desde una perspectiva ideológica centrada en las diferencias con otras culturas. Asimismo, también intenta promover un espacio de diálogo constructivo que incluya críticamente al "otro" (exogrupo) y permita un distanciamiento reflexivo del "nosotros" (endogrupo) y, por ende, de nuestra propia identidad.

Sin embargo, plantear la interculturalidad desde la perspectiva de la diversidad puede tener sus desafíos. Identificar siempre lo diverso como "el otro" puede llevar a una visión etnocéntrica que, aunque pretende respetar al "otro", en realidad lo segmenta en sus particularismos culturales, perpetuando así la hegemonía cultural occidental. Este enfoque puede incluso fomentar el aislamiento y la segregación de los diferentes grupos culturales, dando lugar a la creación de guetos y la invisibilización de estos grupos (Žižek, 1998).

Además, el respeto a la diversidad se fundamenta en el relativismo cultural, que sostiene que cada cultura debe ser evaluada según sus propios estándares y significados. Desde algunas posturas relativistas, se argumenta que la coexistencia pacífica entre culturas implica no

juzgar las prácticas culturales propias de cada una, lo que puede llevar a la idea de que todas las convicciones morales son igualmente válidas (Atienza y Aznar, 2020). Sin embargo, el relativismo cultural mal entendido y llevado al extremo puede generar conflictos, ya que puede justificar cualquier comportamiento cultural sin considerar valores éticos o morales. En todo caso, según Estañ (2015), es importante subrayar que el relativismo cultural no debería confundirse con el relativismo moral. En este sentido, Bauman (1996) señala que expresiones como “en mi cultura” o “en nuestra cultura” se utilizan estratégicamente para respaldar comportamientos que difícilmente se sostendrían con una argumentación razonada. Para Bayart (2002), esta interpretación de la cultura, denominada también culturalismo, presenta tres errores: la idea de que la cultura es inmutable y no se evoluciona, la creencia en límites claros entre culturas y la suposición de que la cultura está respaldada por orientaciones políticas coherentes.

Por su parte, para Dervin (2016) enfatiza la importancia de tres conceptos clave en la cultura y la interculturalidad: identidad, representación y otredad. La identidad, según Dervin, es un constructo dinámico influenciado por una red de relaciones interconectadas. Este enfoque reconoce la naturaleza múltiple de la identidad y la importancia de la interseccionalidad, concepto introducido por Crenshaw (1989), que considera el cruce de diferentes marcadores identitarios en la formación de la identidad individual.

Por otro lado, Holliday (2018) resalta la necesidad de enfocarse en la otredad, destacando la importancia de reconocer la diversidad intranacional y la hibridación cultural. Este enfoque busca evitar la simplificación y la (sobre)generalización, así como superar los estereotipos y prejuicios. Este razonamiento ya lo defendía Kramsch (1998) quien también aboga por una comprensión más profunda de la otredad, promoviendo un diálogo intercultural que trascienda las barreras culturales. En cuanto a la representación, se plantea la importancia de cuestionar y visibilizar los discursos poderosos que perpetúan ideas preconcebidas. Para ello, se puede hacer uso de las herramientas que ofrecen los ECD para hacer un análisis crítico del discurso y promover una variedad de voces y perspectivas en el discurso público.

Cabe mencionar que, desde esta perspectiva crítica, se utiliza intencionalmente el término de competencias culturales en plural. Con esto se pretende reflejar “lo inestable e impredecible de un proceso inacabable, que busca apreciar las diversidades diversas del otro y de uno mismo” (Atienza y Aznar, 2020, p.1). Es decir, al emplear este concepto en plural, no se limita a una suma reducida de conocimientos, sino que se deja abierta la posibilidad de incluir una variedad amplia y diversa de saberes, reconociendo que las competencias interculturales no

pueden delimitarse completamente, sino que deben considerarse de manera expansiva y flexible.

Asimismo, desde este enfoque, no se aboga por el uso del término “competencia comunicativa intercultural” por varias razones. En primer lugar, ya que un buen dominio de una lengua extranjera no garantiza necesariamente un mismo nivel de competencias interculturales, ni viceversa. Esta distinción subraya la importancia de reconocer que las habilidades lingüísticas y las competencias interculturales son áreas relacionadas pero distintas, cada una con sus propios desafíos y requerimientos. Dervin y Liddicoat (2013) destacan la necesidad de desarrollar la comunicación intercultural desde una perspectiva lingüística, reflexionando sobre el uso del idioma y utilizándolo como herramienta de comunicación. Sin embargo, enfatizan que los aspectos lingüísticos deben estar al servicio de lo intercultural. Además, se reconoce la imposibilidad de proporcionar una técnica infalible para una comunicación exitosa, ya que el desarrollo de las competencias interculturales está sujeto a realidades cambiantes, contradictorias e inestables, como todo fenómeno social (Dervin, 2016). Por lo tanto, el término “competencias interculturales” refleja mejor la complejidad y la amplitud del proceso, abarcando una variedad de saberes y habilidades que van más allá de la mera comunicación lingüística.

## 2.3 Identidad, Otredad, Estereotipos y Prejuicios

La propuesta didáctica, basada en el estudio teórico de este trabajo, trata de fomentar una perspectiva crítica a partir de actividades centradas en la identidad, la otredad y los estereotipos y prejuicios. Estos tres pilares serán desarrollados en los párrafos siguientes. Como se ha señalado anteriormente, la interculturalidad renovada promueve abordar la interculturalidad desde la identidad, la otredad y la representación. No obstante, esta última no será abordada en este marco teórico, ya que no se incluye en la propuesta didáctica.

### 2.3.1 Identidad

En las últimas décadas, la identidad ha adquirido una posición central en la lingüística aplicada. Según Norton Peirce (1995) es crucial desarrollar una teoría completa de la identidad social que considere tanto al aprendiz de la lengua como al contexto en el que se aprende dicha lengua. Esta idea ha sido ampliamente aceptada por investigadores en antropología lingüística, sociolingüística y aprendizaje de segundas lenguas, lo que ha dado lugar a numerosas investigaciones que sitúan la identidad en el centro de los debates sobre

el aprendizaje y uso del lenguaje, especialmente en estudios sobre bilingüismo y multilingüismo (Block, 2007). Desde entonces, se ha intensificado la investigación sobre las identidades de aquellos que utilizan, aprenden o estudian un idioma (Borghetti, 2019). Citando a Giddens (1991) y Bauman (1992), entre otros, Block destaca un movimiento en las ciencias sociales hacia la primacía de la agencia individual y un alejamiento de versiones esencialistas y fijas de categorías demográficas como raza, etnicidad, género y edad, adoptando una perspectiva constructivista que considera estas categorías como más fluidas e inestables (Block, 2007).

Desde esta perspectiva, en la que se describe la identidad como “múltiple”, “híbrida”, “fluida”, “dinámica” y “contextual”, se presentan tres enfoques diferentes. El primero es propuesto por Norton (2006, 2012), el segundo por Bucholtz y Hall (2005) y el tercero por Zimmerman (1998).

Norton (2006) desarrolla una teoría integral sobre la identidad en el aprendizaje de idiomas, delineando cinco características de lo que denomina “una concepción sociocultural de la identidad” (2006, pp. 24-25). Según Norton, la identidad es:

1. “dinámica y en constante cambio a través del tiempo y el espacio”
2. “compleja, contradictoria y multifacética”: la identidad se construye socialmente, por lo que es a menudo contradictoria y dinámica;
3. “marcada por relaciones de poder que pueden ser coercitivas o colaborativas”;
4. se relaciona con las actividades en clase cuando se promueve la reflexión personal entre los alumnos;
5. “construida por el lenguaje”: la lengua no es la expresión de la identidad, sino que la identidad se construye en la interacción con otros.

Esta última característica, que establece una relación estrecha entre identidad y lenguaje, es fundamental en el modelo de Bucholtz y Hall (2005), quienes también consideraban que la identidad se genera en la interacción. Este segundo modelo se fundamenta en diversas investigaciones de disciplinas como la psicología social, antropología lingüística y análisis del discurso, y sintetiza cinco principios clave para la comprensión de la identidad:

1. Las identidades se construyen a través de la interacción discursiva, no existen previamente a ella. En la perspectiva posmoderna, el lenguaje no se considera tanto como el medio por el cual se expresa la identidad, sino más bien es el espacio donde se construyen las identidades.

2. “La identidad se manifiesta en el discurso a través de los roles y orientaciones temporales que los participantes adoptan, como evaluador, contador de chistes u oyente comprometido” (Bucholtz y Hall, 2005, p. 591). Estos roles afectan las normas y expectativas de interacción, contribuyendo a la construcción de la identidad.
3. Las identidades están asociadas a estructuras ideológicas más amplias, como son los discursos dominantes sobre ciertos grupos, que se reflejan en las elecciones lingüísticas.
4. Las identidades se forman en relación con otras identidades disponibles en el entorno. Por ejemplo, en un entorno escolar, las identidades están influenciadas por los roles institucionales, como el maestro y el estudiante.
5. Las identidades siempre son parciales debido a su ubicación específica en un contexto dado e influenciadas por las dinámicas de interacción y los marcos ideológicos.

Zimmerman (1998) había introducido un tercer enfoque que diferencia entre identidades "discursivas", "situacionales" y "transportables". Las dos primeras dimensiones están alineadas con los principios explorados por Bucholtz y Hall (2005), mientras que la tercera se refiere a aspectos de la identidad como la nacionalidad o el género, relevantes en diversos contextos. Aunque más estables que las identidades discursivas y situacionales, las identidades transportables están estrechamente ligadas con el uso del lenguaje en la interacción y no siempre se consideran relevantes en contextos específicos. Los interlocutores no siempre discuten activamente qué identidades transportables son pertinentes, lo que puede resultar en identidades atribuidas y resistidas. No obstante, los individuos suelen ajustar su discurso para expresar y mantener su identidad local a través del lenguaje (Borghetti, 2019).

#### 2.3.1.1 Identidad nexo lengua –cultura

La idea de que lengua y cultura están inseparablemente conectadas está profundamente enraizada en la concepción popular. Sin embargo Risager (2007), después de analizar diversos estudios sobre educación lingüística intercultural, indica que la relación entre lengua y cultura “no emerge claramente” (p. 127), es “contradictoria” (p. 147) o resulta “heterogénea y conflictiva” (p. 156).

Risager (2006, 2007) presenta uno de los marcos más integrales para entender la relación entre lengua y cultura en la educación lingüística intercultural. Ella menciona que la estrecha relación entre idioma y cultura presenta desafíos debido a la creciente internacionalización y

globalización, que incrementan la influencia recíproca entre idiomas y culturas. Sin embargo, para Risager esto no niega el vínculo entre lengua y cultura.

La autora pretende demostrar el vínculo entre la cultura y la lengua y, para ello, distingue dos perspectivas: comprensión genérica y comprensión diferencial. Desde una comprensión genérica, lengua y cultura son fenómenos universales compartidos por toda la humanidad, donde cada individuo posee la capacidad de lenguaje y de participación cultural. En la comprensión diferencial, se considera a las lenguas como entidades separadas (alemán, español, chino, etc.) y se estudia su relación con fenómenos culturales específicos. Para la Risager (como se citó en Borghetti, 2019), no tiene sentido separar estos dos conceptos a nivel genérico, ya que la cultura siempre incluye el lenguaje y viceversa. Sin embargo, al tomar en cuenta estas discrepancias, se logra un análisis más profundo y enriquecedor, ofreciendo una comprensión más precisa y compleja de la relación entre lengua y cultura.

De las conclusiones de los estudios de Risager, Borghetti (2019) destaca dos aspectos relevantes para la perspectiva que se presentará más adelante sobre la asociación entre cultura e identidad. En primer lugar, la conexión entre lenguaje y cultura es inseparable y está cargada de valores e ideología, lo cual puede llevar a ocultar inconsistencia y contradicciones. Por otro lado, Risager relaciona la interacción entre lenguaje y cultura con una visión posmoderna de la identidad.

### 2.3.1.2 Enfoque no esencialista de la cultura

La forma en que Risager conceptualiza los diversos lazos entre lengua y cultura está profundamente ligada a una visión de la cultura que evita el esencialismo, siendo fundamental para una Educación Lingüística Intercultural (ELI) que se centra en la identidad. Esta perspectiva contemporánea de la cultura está creciendo en relevancia, facilitando así una transición hacia un enfoque más orientado a la identidad.

En la década de 1990, la interculturalidad solía basarse principalmente en un enfoque “culturalista” o “esencialista” de la cultura (Holliday, 2011). La “cultura” se definía como el conjunto de características materiales, sociales o subjetivas que comparten los miembros de una comunidad nacional o étnica particular, incluyendo elementos como la historia y tradiciones, las prácticas sociales y de comunicación, la religión y el sistema de valores. Esta conceptualización se basaba en la concepción tradicional del vínculo lengua-cultura, donde

una comunidad lingüística específica se entendía como un grupo nacional o étnico (Borghetti, 2019).

En tiempos recientes, esta definición de “cultura” ha perdido relevancia descriptiva debido a los efectos de la globalización, como la migración, el turismo masivo e internet, que han diversificado internamente las sociedades (Kramsch, 2009). La facilidad de contacto entre personas hoy en día permite una mayor “libertad” para elegir los grupos culturales en los que se desea participar, resultando en culturas menos coherentes y más dinámicas (Hannerz, 1992).

Dentro del enfoque no esencialista y conforme a las ideas de Risager (2006, 2007), la cultura se define como el conjunto de atributos en evolución que los integrantes de un grupo humano identifican como propio, mientras que la identidad se comprende como un proceso personal, dinámico y contextual de vinculación con distintos grupos.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, reconocer que cualquier grupo humano puede constituir una cultura es fundamental para que los estudiantes comprendan que su identidad personal puede estar vinculada con múltiples culturas. Un enfoque no esencialista subraya, además, que la conexión con una cultura no siempre resulta crucial para los individuos, ya que estos pueden sentir identificaciones cambiantes dependiendo de varios factores presentes en una situación comunicativa particular. El uso del lenguaje es esencial para expresar la identidad que una persona desea que se le reconozca. Por último, este enfoque advierte a los estudiantes que no perciban la cultura como algo separado del poder, ni consideren las identidades como elecciones ilimitadas disponibles para todos los individuos (Borghetti, 2019).

### 2.3.1.3 Identidad no es sinónimo de cultura

Basado en lo mencionado anteriormente, emerge un movimiento hacia una concepción de identidad en lugar de cultura, motivado por razones que subrayan la necesidad de adoptar visiones no esencialistas de la cultura. Este cambio paradigmático reemplaza el enfoque en comparaciones entre culturas nacionales por la comprensión de las identidades como construcciones dinámicas y multifacéticas (Borghetti, 2019).

En el contexto específico de la enseñanza de idiomas, cambiar el término “cultura” por “identidad” como un constructo teórico implica adoptar perspectivas de cultura que no sean esencialistas. Esto implica que se puede liberar la evaluación del valor educativo del

aprendizaje y la enseñanza de idiomas de las comparaciones entre culturas nacionales, las cuales a menudo perpetúan estereotipos (McConachy, 2018).

Como apunta Ros I Solé, para una formación lingüística y cultural centrada en la identidad, es crucial crear escenarios con personajes cultural y lingüísticamente diversos, como los multilingües (Ros I Solé, 2003). Esto incluye destacar diversas dimensiones de diversidad como socioeconómica, generacional y relacionada con el género a través del idioma meta.

El primer objetivo es enseñar a los estudiantes a observar de manera crítica cómo las personas utilizan los idiomas, incluyendo el idioma que están aprendiendo, para expresar una variedad infinita de identidades. En segundo lugar, se anima a los estudiantes a reconocer y manifestar su propia diversidad a través del nuevo idioma, permitiéndoles adoptar identificaciones que pueden cambiar tanto en el aula como fuera de ella.

Esta propuesta de cambio puede enfrentar desafíos significativos, ya que comúnmente las culturas y las identidades culturales son vistas como realidades sólidas y fijas (Dervin, 2012; Holliday, 2011). Esto es así debido a varios factores específicos del contexto, como razones ideológicas que vinculan el contacto lingüístico con discursos políticos, la persistencia de visiones tradicionales arraigadas en construcciones políticas del pasado, y la influencia poderosa de la comercialización del lenguaje (por ejemplo, la promoción del español a través de su asociación con las festividades y el ocio).

Este Trabajo de Fin de Máster sigue las ideas de estos últimos autores como son Dervin y Borghetti, considerando que la construcción y la reflexión sobre la identidad son fundamentales para trabajar la interculturalidad. Se propone abordar la interculturalidad desde la identidad sin asociarla directamente con la cultura, entendiendo que la identidad es un proceso negociado y dinámico, construido a través de la interacción.

### 2.3.2 Otredad

Como se mencionó anteriormente, surge el cuestionamiento sobre si la cultura debe limitarse exclusivamente a la nación, ya que esta perspectiva tiende a simplificar y homogeneizar la diversidad cultural de un país determinado. Esta visión puede crear “fronteras psicológicas” (Dervin 2007, p. 69) entre individuos, donde el otro es percibido a través de estereotipos culturales preconcebidos (Garfinkel, 1967).

En el ámbito educativo, es común abordar las características culturales de otros grupos nacionales con la intención de facilitar una mejor comunicación y entendimiento entre interlocutores de diferentes naciones. Sin embargo, la solidificación del yo y del otro

representa una visión estática y rígida de las identidades y las culturas, ignorando la dinámica y complejidad de las interacciones interculturales (Dervin, 2007). Identificar al otro por su cultura conlleva a referencias que suelen ser estereotipadas, etnocéntricas y parciales, ocultando así otros aspectos de las personas y sus identidades (Dervin, 2016).

Además, en la actualidad las personas no se limitan a una única cultura o identidad. Existe una tendencia creciente a moverse entre diversas culturas, algunas veces contradictorias. Estas culturas pueden ser generacionales, profesionales, educativas o derivadas de los medios de comunicación. Asimismo, los individuos suelen participar en múltiples grupos sociales, o tribus, experimentando una variedad de identidades complejas interconectadas (Dervin, 2007). Esta interacción constante y mezcla cultural conduce a una continua creación cultural y a una constante redefinición de las identidades.

En este dinámico entorno de interacciones interculturales, es crucial reconocer cómo nuestras percepciones del otro están moldeadas por estereotipos arraigados y cambiantes, los cuales suelen simplificar la complejidad de las identidades individuales (Guernier, 2001; Dervin, 2007). La tendencia a reducir al otro a estos estereotipos se ve influenciada por diversos factores, incluidos los medios de comunicación, la educación formal, y las narrativas transmitidas por familiares, amigos y personas de otras culturas. Este fenómeno refleja cómo las identidades nacionales, a menudo evocadas en contextos interculturales, pueden actuar como simplificadores discursivos en lugar de representaciones precisas y completas de la diversidad humana.

Simultáneamente, los individuos tienen una inclinación natural a construir narrativas sobre su propia identidad en diversos contextos (personales, sociales, culturales e internacionales) y ante diferentes interlocutores. Esta tendencia se explica por el hecho de que nuestra identidad y nuestras percepciones tanto de nosotros mismos como de los demás se configuran predominantemente a través de la interacción social (Taylor, 1998). Este proceso de “auto-solidificación” (Dervin 2007, p. 70), refleja cómo nuestras identidades se construyen a través de interacciones constantes y no pueden ser completamente predichas ni estáticas (Dervin, 2007). Esta comprensión desafía la noción de un yo auténtico y unificado, sugiriendo en cambio que nuestra identificación se forma a través de influencias interpersonales y contextuales (Dervin, 2007).

En la comunicación intercultural, fortalecer la percepción del otro y del yo fomenta la continua creación de imaginarios interculturales a través del discurso.

### 2.3.2.1 Diferentes aproximaciones a la otredad

Dentro de las múltiples corrientes que estudian la interacción cultural, se encuentran dos enfoques que pueden categorizarse como culturalista e interculturalista. Estos conceptos se basan en las definiciones de Gudykunst y Nishida (1989) sobre enfoques objetivistas/subjetivistas así como en la distinción que hace Ogay (2000) entre enfoque anglófonos y francófonos.

Para comprender las diversas epistemologías abordadas por ambos enfoques, es pertinente citar a Abdallah-Preteuille (2001, como se citó en Dervin, 2007, p. 71), quien plantea que el inicio de la exploración de la otredad o alteridad a menudo comienza con la pregunta sobre qué necesitamos saber del otro para relacionarnos eficazmente con ellos. Esta esencia del enfoque culturalista hacia la comunicación intercultural implica estrategias que facilitan la interacción efectiva entre personas de diferentes culturas, al proporcionar conocimientos sobre culturas meta (Dervin, 2007; Ogay, 2000). No obstante, los culturalistas a menudo se centran exclusivamente en la interacción individual, lo cual puede llevar a una visión determinista y esencialista de la alteridad, sin reconocer la diversidad dentro de los grupos sociales (Dervin, 2006).

Según Dervin (2007), algunos autores se autodenominan interculturalistas y su enfoque presenta la comunicación intercultural como un encuentro entre dos “culturas estáticas” (p. 72), sin reconocer la fluidez y complejidad de los individuos. En su uso del término intercultural, estos enfoques enfatizan más la diferencia cultural que la creación conjunta de una interculturalidad entre los interlocutores. En ocasiones, esto se asemeja a lo que Keesing (1989) describe como “comercio de exotismo” (p. 459), donde se mercantiliza la alteridad. En este enfoque, la cultura puede eclipsar la individualidad y la fluidez (Winkin, 1994).

Otra aproximación a los encuentros interculturales se resume en otra interrogante que lanza Abdallah-Preteuille (2001, como se citó en Dervin, 2007, p. 72): “¿Cómo utilizan los individuos su propia cultura y la de sus interlocutores, o más precisamente, fragmentos de estas culturas para comunicarse?”. Esta esencia del enfoque interculturalista reconoce la complejidad de los individuos y evita imponer identidades fijas o características culturales. Los interculturalistas investigan cómo las personas desarrollan sus identidades (es decir, cómo se definen a sí mismas) en diferentes entornos socioculturales y a lo largo de su vida.

Para comprender mejor los prejuicios, preocupaciones y discursos que nos conducen a la otredad, Dervin (2010) propone varias estrategias:

1. Evitar subestimar a las personas basándonos en conceptos culturalistas y evitar caer en “trampas raciales y sexistas” (p.10).
2. Ser conscientes de que nuestras interacciones con los demás están fuertemente influenciadas por el entorno en el que nos comunicamos y nuestras propias preocupaciones.
3. Reflexionar sobre nuestras propias inquietudes para entender la respuesta que recibimos de personas de otros contextos.
4. Evitar guiarnos por experiencias previas y lo “exótico” (p.10).
5. Controlar nuestro propio lenguaje y ser conscientes de los discursos culturalistas dañinos que podríamos estar promoviendo o manteniendo.

Como se puede apreciar, el concepto de otredad está estrechamente relacionado con los conceptos de estereotipos y prejuicios. Estos mecanismos contribuyen a la creación y perpetuación de la otredad al simplificar y reducir la percepción de los grupos diferentes. Es por ello que el siguiente epígrafe se desarrollará en mayor profundidad estos dos conceptos.

### 2.3.3 Estereotipos y prejuicios

Según la Real Academia Española, un estereotipo es una “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”, es decir, una representación fija que un grupo crea sobre otro. Esta definición conlleva a menudo connotaciones negativas, ya que implica un juicio previo antes de conocer a las personas. No obstante, los estereotipos también cumplen una función como mecanismos de ahorro cognitivo, permitiendo a las personas simplificar la realidad según sus creencias (Stangor, 2009; Coronado et al., 2023). Esta simplificación puede reducir la carga mental, aunque también puede perpetuar visiones limitadas que refuerzan valores y creencias personales, un proceso simbólico difícil de transformar. Modificar estos estereotipos implica un esfuerzo activo de neuroplasticidad, es decir, la capacidad del cerebro para adaptarse y cambiar (Byram y Fleming, 1998).

Sin embargo, los estereotipos no siempre son negativos. Como señala Del Olmo (2005, p. 16): “los estereotipos no tienen por qué ser siempre negativos, puede tratarse de ideas neutras o de valoraciones positivas”. Por ejemplo, considerar que todos los italianos cocinan muy bien sería un estereotipo positivo, mientras que la asociación entre el sur de Italia y la mafia sería un estereotipo negativo. Un estereotipo neutro podría ser la percepción de que los italianos son morenos.

Por otro lado, debemos tener clara la diferencia entre los términos “estereotipo” y “prejuicio”, ya que a menudo son confundidos o no se delimitan bien. Según Del Olmo (2005), los prejuicios, al igual que los estereotipos, no tienen por qué ser siempre negativos, pueden ser asimismo, tanto positivos como neutros. Sin embargo, existen diferencias clave:

- Los estereotipos se dirigen a grupos de personas, mientras los prejuicios se dirigen a individuos.
- Los estereotipos son un conjunto de ideas que nos proporcionan una imagen sobre el grupo, mientras que los prejuicios son ideas preconcebidas sobre una persona basadas en su pertenencia a un grupo.
- Los estereotipos suelen describir la relación que uno tiene con el otro grupo, señalando las diferencias que se tienen con este. En cambio, los prejuicios se aprenden desde pequeños y no están determinados por la personalidad de uno (Del Olmo, 2005).
- Por ejemplo, la cultura española puede ser percibida como muy organizada por personas procedentes de países como Senegal o Marruecos; sin embargo, personas de Alemania pueden tener la percepción de que en España se es menos organizado.

Como apuntan Chenoll, Junguito y Coronado (2023, p. 2): “En la enseñanza de lenguas extranjeras tanto los prejuicios como los estereotipos poseen un papel fundamental en la construcción de la cultura meta de la misma manera que lo tienen en la construcción de la competencia lingüística”. Aunque lengua y cultura son separables, muchos estudiantes pueden no tener claros estos límites. Transmitir esta idea a los estudiantes a través de mensajes declarativos no produce un impacto directo y profundo en su proceso de organización mental (Morgado-Bernal, 2005; Coronado et al., 2023).

Por todo ello, se requiere proporcionar a los estudiantes experiencias que les permitan experimentar y reflexionar, potenciando su conciencia crítica. Esto le permitirá explorar las culturas asociadas al idioma que aprenden y desarrollar una competencia intercultural objetiva, siendo conscientes de los estereotipos y prejuicios que puedan tener. Para ello, se propone trabajar en el aula con imágenes culturales, especialmente las negativas, para deconstruir esos estereotipos y reflexionar sobre el proceso cultural de su creación. Esto ayudará a relativizarlas e interpretarlas como herramientas de construcción y no como representaciones de la realidad (Coronado et al., 2023).

## 2.4 Dificultades en la evaluación de la Competencia Intercultural

A pesar de que la competencia intercultural ha ganado relevancia en los últimos años, sigue existiendo un debate sobre la necesidad de evaluarla. Según González Plasencia (2020), autores como Secu y Fantini defienden evaluar la competencia intercultural por dos razones principales. En primer lugar, argumentan que los estudiantes tienden a percibir como menos relevante aquello que no se evalúa. En segundo lugar, sostienen que lo que se evalúa influye en qué y cómo se enseña, ya que los docentes tienden a prestar más atención a lo evaluable.

Por otro lado, Borghetti (2017, p.17) propone no evaluar la competencia intercultural por cuatro razones fundamentales:

Four issues which appear problematic in the assessment of intercultural competence from conceptual and ethical perspectives:

- The weaknesses of the existing models of IC with respect to assessment;
- The relationship between IC and interculturally competent performance;
- The context-based and relational nature of IC;
- The affective dimension of IC.

Es decir, se hace complejo evaluar debido a la falta de modelos de evaluación efectivos, la dificultad para medir la relación entre competencia y desempeño intercultural, la naturaleza contextual y relacional de la CI, y la complejidad ética de evaluar su dimensión afectiva, que involucra emociones, actitudes y percepciones. Además, Borghetti, citando a Broadfoot y Black (2004), considera que no evaluar esta competencia, puede ayudar a los estudiantes a comprender que no todo lo importante necesita ser evaluado. Borghetti (2017) afirma: "leaving IC assessment out can convey a crucial, indirect message to students, namely that not everything must be proved and assessed to be valuable; and this may will represent a new, challenging educational aim in the present 'assessment era'" (p. 18).

Con respecto a los instrumentos que se utilizan para evaluar la IC, Deardorff (2016) destaca la necesidad de utilizar múltiples métodos y enfoques en la evaluación de la CI, enfocándose más en el desarrollo que en los resultados finales: "assessment of intercultural competence should adopt a multimethod, multiperspective approach that is focused more on the process of intercultural competence development than on an end-result" (Deardorff, 2016, p. 122). Por otro lado, Sercu (citado por González, 2020) menciona los problemas que surgen al intentar entender los componentes conceptuales de la CI, como la dificultad para interpretar si la falta

de expresión clara de habilidades por parte de los estudiantes significa que no las dominan o simplemente que no las consideran necesarias en ese momento. También cuestiona si hay valores universales que son adecuados en todas las situaciones de comunicación y si tiene sentido evaluar actitudes, considerando hasta qué punto la educación puede imponer normas al respecto.

Sin embargo, González Plasencia (2020) aclara que la medición de la competencia intercultural no se limita a fines evaluativos, sino que también contribuye a la investigación. Este enfoque permite identificar aspectos comunes de la CI entre diferentes grupos culturales y entender qué componentes son destacados según la percepción de los interlocutores.

La investigación realizada por González Plasencia (2020) con el instrumento desarrollado por él mismo, la Escala de Recursos Interculturales (ERI), arrojan unos resultados que apoyan la idea de que los estudiantes pueden identificar y utilizar correctamente los recursos procedimentales, cognitivos y afectivos en la CI. En esta investigación realizada, se identificaron 9 componentes clave respecto a la estructura de la CI. Estos componentes fueron:

- la conciencia sobre la identidad cultural,
- la disposición hacia la interacción cultural,
- la apertura hacia la comunicación intercultural,
- la autoconfianza en la comunicación intercultural,
- los conocimientos sobre la cultura comunicativa,
- la empatía hacia otras culturas,
- las estrategias de afrontamiento emocional en la interacción,
- las estrategias de planificación de la comunicación y,
- las estrategias de descentramiento en la interacción.

En las conclusiones de la investigación de González Plasencia (2020) se destaca que la conciencia sobre la identidad cultural es el componente más informativo, sugiriendo que la investigación y la didáctica de la CCI deben enfocarse desde el concepto de identidad en lugar del de cultura. Además, los estudiantes no perciben el dominio de conocimientos factuales no comunicativos como una parte intrínseca de la CCI, en contraste con la importancia de los recursos afectivos. Es decir, los estudiantes no consideran el dominio de la “cultura material” o “referentes culturales”, como parte esencial de la CI. En contraste, destacan la importancia de los recursos afectivos, sugiriendo la necesidad de enseñar explícitamente actitudes

interculturales en la enseñanza de lenguas como sugieren varios autores (Abdallah-Preteceille, 1999; Dervin, 2008).

Sin embargo, González Plasencia (2020) reconoce algunas limitaciones en su investigación, como la incapacidad de la ERI para capturar adecuadamente la dimensión procedimental y la representatividad limitada de los informantes. Por ello, González Plasencia (2020) recomienda la combinación de métodos mixtos, como autobiografías, portfolios, incidentes críticos o role plays, y la replicación del estudio como sugieren otros autores (Deardorff, 2016; Borghetti, 2017).

Dada la complejidad de evaluar la competencia intercultural, y la ausencia de una escala descriptiva específica en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), a diferencia de otros contenidos didácticos que sí tienen una evaluación diferenciada por niveles, en la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo se empleará principalmente una evaluación directa. Se dedicará un tiempo y espacio específicos durante varias sesiones para plantear preguntas reflexivas y fomentar la discusión con toda la clase.

## 2.5 El papel del alumno y la mediación

En la enseñanza-aprendizaje de idiomas, y en particular en el desarrollo de la competencia intercultural, el estudiante desempeña diversos roles en el intercambio comunicativo, los cuales se abordan en los siguientes epígrafes. Como se ha mencionado en secciones anteriores, el movimiento transnacional y el aumento de las relaciones interpersonales no solo incrementan la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, sino que también resaltan la importancia de la figura del mediador. Este mediador actúa como intermediario en la comunicación entre interlocutores de diferentes culturas que requieren asistencia para poder comunicarse eficazmente. El papel del mediador, junto con los roles del estudiante en estos contextos, será abordado en los siguientes epígrafes.

### 2.5.1 El papel del alumno según el Plan Curricular del Instituto Cervantes

En los objetivos generales del PCIC se señala que para que exista un análisis efectivo del lenguaje desde la perspectiva comunicativa se debe considerar las diversas dimensiones implicadas en el intercambio comunicativo o experiencia de aprendizaje, en las que, no solo se implica la adquisición de un código nuevo, sino también la comprensión de un nuevo modo de percibir el mundo. Desde la óptica del alumno, y de todo aprendiz de una nueva lengua, la

dimensión del uso social es fundamental debido a la naturaleza misma del lenguaje como instrumento de comunicación (PCIC, 2006).

La evolución desde la definición de los niveles de competencia lingüística en la serie del nivel umbral desde mediados de los años 70 hasta la publicación del MCER en 2001 ha permitido profundizar en la reflexión sobre el uso social del lenguaje, el concepto de competencia comunicativa y la necesidad de ampliar los objetivos en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. El MCER avanza en este sentido al fundamentar su marco conceptual en el plurilingüismo y pluriculturalismo, explorando ampliamente las competencias de los hablantes más allá de lo meramente lingüístico.

El PCIC (2006) diferencia tres dimensiones que configuran el perfil del alumno aprendiente de español:

- El alumno como agente social: El alumno debe comprender los elementos del sistema lingüístico y debe ser capaz de desenvolverse en las situaciones comunes de interacción social.
- El alumno como hablante intercultural: En este caso, el alumno debe poder identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del idioma español, estableciendo conexiones entre su propia cultura y la de los países de habla hispana.
- El alumno como aprendiente autónomo: El alumno debe asumir gradualmente la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, teniendo la autonomía necesaria para continuar su desarrollo en el conocimiento del español más allá del currículo formal, en un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

El enfoque integrador del PCIC destaca cómo cada dimensión contribuye al perfil del alumno: el agente social se centra en intercambios y relaciones sociales según las necesidades del alumno. El hablante intercultural abarca habilidades como la sensibilidad cultural, conocimiento de valores compartidos, y capacidad de aprender de manera abierta. El aprendizaje se enfoca en la autonomía, con el alumno controlando su proceso y participando activamente en entornos educativos para facilitar el aprendizaje (PCIC, 2006).

Aunque el PCIC no menciona explícitamente al alumno como mediador, se puede observar que muchas de las actividades descritas tanto para el alumno como hablante intercultural como aprendiente autónomo coinciden con las que realiza el alumno como hablante mediador.

En los próximos subepígrafes introduciremos el concepto de mediador intercultural, que está más relacionado con la visión del alumno en nuestro trabajo.

### 2.5.2 La mediación en el Marco Común Europeo de Referencia

Tradicionalmente, las destrezas lingüísticas se componían de la comprensión oral y escrita, y la expresión oral y escrita. Sin embargo, en 2001, el MCER introduce el concepto de mediación lingüística, otorgándole una relevancia equivalente a las actividades de producción, percepción e interacción. Desde esta nueva perspectiva, se puede observar en la siguiente figura la relación entre todas las destrezas:

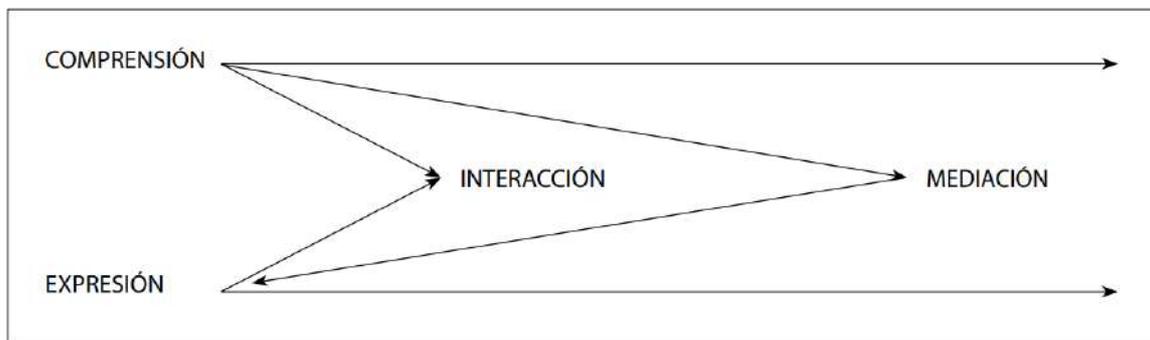


Figura 4: Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2020, p. 45).

El MCER (2001) explica qué se entiende por mediación:

“Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Sección 2.1.3 del MCER de 2001).

El MCER (Consejo de Europa, 2002) destaca dos conceptos clave: la coconstrucción del significado en la interacción y el continuo movimiento entre los niveles individuales y sociales en el aprendizaje de idiomas. Este enfoque reconoce al estudiante como agente activo y enfatiza la figura del mediador como facilitador entre interlocutores. Sin embargo, este

concepto ha resultado ser un poco confuso y, por ello, habitualmente ha sido reducido a la simple interpretación y traducción (Consejo de Europa, 2020).

Para abordar esta confusión, el Volumen Complementario del MCER presenta una visión más amplia y profunda de la mediación, aclarando que en este proceso un participante actúa como intermediario social, facilitando la transferencia de significados entre interlocutores que no tienen acceso directo a la información. Esta transferencia puede ocurrir dentro del mismo idioma (mediación intralingüística), entre distintas formas de comunicación lingüística (por ejemplo, de la lengua hablada a la lengua de señas), o entre diferentes idiomas (mediación interlingüística) (Consejo de Europa, 2020).

La mediación se centra en el uso del lenguaje para crear ambientes y condiciones óptimas para la comunicación y el aprendizaje, colaborar en la construcción de nuevos significados, asistir a otros en la comprensión o creación de nuevos conceptos, y transmitir información de manera efectiva. Estos principios son centrales en el desarrollo del concepto de mediación, tal como se presenta en el Volumen Complementario al MCER (Consejo de Europa, 2020), donde el lenguaje desempeña un papel crucial al establecer espacios y condiciones para la comunicación, motivar la participación y transmitir información de manera efectiva.

En el Volumen Complementario, se abandona el término de *hablante nativo* en favor de *hablante de la lengua meta* o por *usuario competente*. Este cambio refleja un nuevo enfoque donde el objetivo no es alcanzar un dominio lingüístico idealizado como de hablante nativo, sino que el hablante es visto como un agente social que establece conexiones y contribuye a la construcción y transmisión de significados, tanto en su propio idioma (mediación intralingüística), como entre diferentes idiomas (mediación translingüística) (Iglesias y Ramos, 2020b).

#### 2.5.2.1 Las actividades de Mediación

Según el Volumen Complementario (2020), la mediación, aunque abarca diversos aspectos, todos ellos comparten ciertas características en común. Un ejemplo de esto es que la mediación se centra en expresar las necesidades, ideas y perspectivas de los interlocutores involucrados, dejando de lado las propias formas u opiniones. Además, quien participa como mediador necesita contar con una inteligencia emocional desarrollada, o estar dispuesto a desarrollarla, para empatizar con los puntos de vista y estados emocionales de los demás participantes en la comunicación. Asimismo, la mediación también define el proceso social y

cultural que facilita la comunicación y la cooperación, gestionando y, si es necesario, neutralizando situaciones delicadas y tensiones que puedan surgir. En el contexto de enseñanza de idiomas, además de poseer estas competencias sociales y culturales, el mediador debe tener habilidades en varios idiomas.

Las escalas de mediación se agrupan en tres categorías que describen cómo se lleva a cabo este proceso.

1. Mediación textual: Implica transferir el contenido de un texto a otra persona que no puede acceder a él debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. Esta forma de mediación se centra en facilitar la comprensión de textos a través de diferentes idiomas y culturas, y se aplica cada vez más en programas educativos internacionales.
2. Mediación conceptual: Se refiere a ayudar a otros a entender y acceder al conocimiento y los conceptos que no pueden alcanzar por sí mismos. Esto es crucial en contextos educativos, de tutoría y de formación, donde se fomenta el intercambio y desarrollo de conocimientos. El Volumen Complementario (2020) distingue en la mediación de conceptos dos diferentes circunstancias: en colaboración con el grupo o liderando el grupo.
3. Mediación comunicativa: Tiene como objetivo facilitar la comprensión y mejorar la comunicación entre individuos que pueden tener diferentes perspectivas socioculturales, sociolingüísticas o intelectuales. El mediador influye positivamente en la dinámica de las relaciones, no solo facilitando la comunicación efectiva, sino también mitigando conflictos y promoviendo la colaboración.

A continuación se presenta una tabla que recoge todas las actividades de la mediación según sean textual, conceptual o comunicativa:

Tabla 1: Actividades de la mediación. (Elaboración propia a partir de la figura 14 VC del MCER, p. 105).

Actividades de mediación			
Mediar textos	Mediar conceptos		Mediar comunicación
	Colaborar con un grupo	Liderar un grupo	
Transmitir información específica Explicar datos Resumir y explicar textos Traducir un texto escrito Tomar notas Expresar una reacción personal a textos creativos Analizar y criticar textos creativos	Facilitar la comunicación colaborativa entre compañeros  Colaborar en la construcción de conocimiento	Gestionar la interacción  Facilitar el discurso para construir conocimiento	Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural  Actuar como intermediario/a  Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo

Estas formas de mediación no se limitan a contextos educativos o profesionales específicos, sino que son relevantes en una variedad de situaciones sociales y laborales donde la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo son fundamentales.

### 2.5.2.2 Las estrategias de Mediación

Asimismo, en Volumen Complementario del MCER (2020) también se recoge una serie de “estrategias de mediación adecuadas según las convenciones, condiciones y limitaciones del contexto comunicativo” (p. 130). Esto se debe a que el aprendiente no solo necesita competencia lingüística en los idiomas utilizados, sino también la habilidad de aplicar dichas estrategias en diversos contextos.

Estas estrategias de mediación son técnicas que ayudan a clarificar significados y a facilitar la comprensión. Como mediador, el aprendiente puede tener que interactuar con personas, textos, tipos de discurso y diferentes idiomas, dialectos o modalidades, según el contexto de mediación. Las estrategias que presenta el Volumen Complementario (2020), son formas de

comunicación que ayudan a las personas a entenderse mutuamente durante el proceso de mediación. En el siguiente cuadro, se puede observar cómo divide el MCER estas estrategias:

Tabla 2: Estrategias de mediación. (Elaboración propia a partir de la figura 14 VC del MCER, p. 105).

Estrategias de mediación	
Estrategias para explicar un concepto nuevo	Estrategias para simplificar un texto
Relacionar con el conocimiento previo	Ampliar un texto denso
Adaptar el lenguaje	Condensar un texto
Desglosar información complicada	

### 2.5.3 Mediación Intercultural: el tercer espacio

A partir de lo expuesto en el MCER sobre la mediación, se entiende que en esta, el hablante, actuando como mediador, comparte la responsabilidad de crear entornos de comunicación propicios y de promover la interculturalidad. La idea central es que la mediación no solo facilita la comprensión entre diferentes lenguas, sino que también fomenta la creación de un espacio donde las culturas puedan interactuar y transformarse mutuamente.

En este sentido, Casmir (1993) propone la creación de una "tercera cultura" como respuesta a la diversidad fundamental de las sociedades contemporáneas, facilitando la comunicación intercultural mediante ajustes conductuales en contextos comunicativos específicos. Esta "tercera cultura" representa un espacio donde las culturas pueden coexistir y colaborar, creando nuevas identidades y formas culturales.

Investigaciones más recientes, como la de Sobre-Denton (2017), amplían esta teoría, proponiendo una integración de diversas influencias culturales que trasciende la mera coexistencia de dos culturas diferentes. Desde la perspectiva de la antropología social, Lie (2003) examina los espacios donde las culturas convergen y colaboran en la formación de nuevas identidades y culturas. Según Lie, este proceso puede evolucionar a través de etapas que incluyen la coexistencia cultural, la negociación intercultural y la transculturalidad híbrida.

Desde la lingüística aplicada, Kramersch (2011) destaca cómo la expansión de tecnologías globales ha complejizado y problematizado la comunicación intercultural. En este contexto, Kramersch propone la idea de un “tercer espacio”, donde los hablantes nativos de una lengua y cultura (L1/C1) y los aprendientes de una segunda lengua y cultura (L2/C2) pueden interactuar de manera significativa. Este “tercer espacio” no es simplemente un punto intermedio, sino un lugar de creación y transformación cultural. Asimismo, la autora aclara que la “tercera cultura debe verse menos como un lugar que como un proceso simbólico de creación de significado que ve más allá de las dualidades de lenguas nacionales (L1-L2) y culturas nacionales (C1-C2)” (Kramersch, 2011, p. 3).

Holliday (2018) también utiliza el concepto de “tercer espacio” de Kramersch, promoviendo una perspectiva cosmopolita crítica que sugiere un espacio de investigación creativa y abierta. Según esta visión, todos los individuos pueden transformarse en híbridos culturales y enriquecerse mutuamente. Este “tercer espacio” facilita la interacción entre diferentes culturas, permitiendo que las identidades se desarrollen de manera dinámica y flexible. En este contexto, como ya se ha desarrollado previamente en el epígrafe sobre la identidad, se reafirma que las identidades no son fijas; se encuentran en constante evolución y renegociación, integrando diversas influencias culturales (Iglesias y Ramos, 2020b).

La mediación intercultural y la idea del “tercer espacio” no solo facilitan la mediación intercultural, sino que también es esencial para la construcción de identidades híbridas y enriquecidas. Al promover un entorno donde las diferencias culturales son reconocidas y valoradas, se permite que las identidades sean inclusivas y adaptativas, reflejando la diversidad y multiplicidad de experiencias interculturales (Iglesias y Ramos, 2020b).

#### 2.5.4 Mediación interna

Según Holguín (2021), tras el análisis de los datos de su investigación, aborda la mediación desde una perspectiva nueva que, hasta donde la autora conoce, no está recogida en los modelos teóricos de interculturalidad ni en los marcos de referencia existentes. A esta nueva forma de mediación la llama “mediación interna” y la entiende como la habilidad para gestionar “las diversas posturas e identidades a través de la autoobservación, autocríticas o autocorrecciones (sustitución, eliminación o matización)” (Holguín 2021, p. 333).

En el desarrollo de la competencia intercultural, se vio la importancia de abordar la conciencia sobre la construcción de las identidades, en plural, que se construyen a través de la interacción. Es decir, el hablante se enfrenta a múltiples identidades y posturas, que bien

podrían ser contradictorias. A partir de este enfoque, se puede argumentar que la mediación intercultural tiene lugar tanto entre individuos, en un nivel interpersonal, como también en un nivel intrapersonal como una forma de manejar los múltiples yos o las diversas manifestaciones de la identidad que pueden surgir en la comunicación o en la reflexión (Borghetti, 2019). En otras palabras, la mediación interna implica gestionar las identidades o posturas que surgen durante un encuentro intercultural no con otro hablante, sino con otro yo interno o yo transformado (Holguín, 2021). Como ejemplo, la autora ofrece frases de sus estudiantes tales como : “es un poco mal, no me gusta esto, que ahora voy a decir que este chico por ejemplo es fan de fútbol y le gusta pegar porque tiene tatuajes, pero es un poco...mal...de mí, no sé” o “a veces me doy cuenta a mí misma que estoy juzgando y no es justo y a veces estoy muy equivocada, eh...cuando vi por la primera vez y pienso de una manera y después conozco a esta persona y después es muy diferente desde que yo pensé desde primero” (Holguín, 2021, pp. 333-334).

Cabe destacar que la autora pone en relieve que la mediación interna no es simplemente tener una mirada descentralizada (Byram et al., 2002; Holguín, 2021). Esto quiere decir, que no es simplemente relativizar los valores, creencias o posturas propias desde un punto de vista externo, sino que además, implica tener una conciencia sobre los valores, creencias y comportamientos propios. Este diálogo interno que experimentan los estudiantes, puede llevar a “una clarificación de los posicionamientos propios, una resolución de los dilemas personales o una toma de decisiones sobre actuaciones concretas” (Holguín, 2021, p. 334).

Esta perspectiva de la mediación interna es particularmente relevante en la propuesta didáctica que desarrolla en este Trabajo Fin de Máster. En cada secuencia se incluirá una actividad de reflexión donde todos los estudiantes analizarán los conceptos de identidad, estereotipos, prejuicios y otros temas relacionados, expresando además las conclusiones propias obtenidas tras realizar las actividades.

### 3. Estado de la cuestión

---

Para contextualizar este trabajo, ha sido esencial revisar propuestas previas que aborden la interculturalidad desde una perspectiva crítica, enfocándose en la identidad, estereotipos y prejuicios. Como bien apuntan Atienza y García (2024), la integración de una perspectiva crítica en la enseñanza de lenguas sigue siendo un área relativamente poco explorada tanto en la creación de materiales como en la investigación académica. En este sentido, las investigaciones y propuestas de Atienza (2020) y Holguín (2021), así como la propuesta de

Sánchez (2020), han sido de gran ayuda al elaborar nuestro trabajo. Atienza, en particular, ha influido significativamente en nuestro diseño, con su enfoque en la reflexión crítica. Estas propuestas se han seleccionado por su profundidad en el análisis de identidad, estereotipos y prejuicios, además de basarse en investigaciones recientes, como las de Atienza y Holguín que se basan en sus propias investigaciones. Además, hemos analizado los manuales “Campo Sur” (2022) y “C de C1” (2022) de la editorial Difusión, los cuales han aportado valiosas ideas didácticas, aunque con enfoques distintos. La reciente publicación de estos manuales en 2022 garantiza que las actividades y perspectivas ofrecidas sean contemporáneas y pertinentes.

A continuación se expone cada uno de estos trabajos, sus puntos fuertes y su relación con el nuestro.

Uno de los trabajos más relevantes para nuestra propuesta es la tesis doctoral de Denise Paola Holguín Vaca, titulada “La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes: Aportaciones desde la Investigación Educativa Basada en Diseño”, realizada en la Universitat de Pompeu Fabra de Barcelona. Esta tesis ha sido citada repetidamente en el marco teórico de nuestro trabajo debido a su exhaustivo análisis de la interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua para adultos migrantes.

Holguín (2021) ofrece un análisis detallado de cómo la interculturalidad influye en el aprendizaje del español entre los adultos migrantes, destacando la importancia de un enfoque educativo basado en el diseño para crear ambientes de aprendizaje inclusivos y culturalmente sensibles. Su trabajo proporciona un marco teórico sólido que guía nuestra integración de perspectivas críticas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Existen similitudes significativas en el enfoque y la metodología utilizada por Holguín y nuestra propuesta. Ambos promueven una perspectiva intercultural crítica en la enseñanza de idiomas a migrantes, enfocándose en que la educación lingüística no solo facilite la integración social, sino también fomente la participación ciudadana. En este sentido, ambos trabajos aspiran a una interculturalidad real, donde todas las culturas sean valoradas equitativamente y no jerarquizadas.

Además, como señala Holguín (2021), uno de los mayores retos en la educación lingüística en español para migrantes es la persistencia de estereotipos sobre esta población. Según Villa y Hernández (2010), “al inmigrante se le suele definir en términos de carencias: no tiene, no sabe, no es, no puede” un enfoque que ambos trabajos rechazan. Ambos consideran a los migrantes como aprendientes capaces y completos, con igual potencial para el aprendizaje

que cualquier otro estudiante, tal y como sugiere Llorente (2018) “la enseñanza a inmigrantes debe regirse por idénticos principios que la enseñanza general de segundas lenguas” (pag.19).

Asimismo, ambos trabajos coinciden en evitar una visión asistencialista y compensatoria en la educación de migrantes. Como señalan varios autores, muchos programas se enfocan en suplir las necesidades básicas de los migrantes, reforzando estereotipos de carencia y limitando la enseñanza a niveles básicos de lengua (Holguín, 2021; Villalba, 2019; Llorente, 2018). Esta perspectiva reduccionista limita el desarrollo pleno de los estudiantes migrantes al enfocarse solo en competencias lingüísticas básicas, sin considerar su potencial para un aprendizaje más avanzado y significativo. Nuestra propuesta también rechaza esta visión, buscando ofrecer un aprendizaje integral y enriquecedor que aborde no solo necesidades inmediatas, sino que también fomente una participación activa y crítica en la sociedad.

Cabe destacar también que ambos trabajos abordan la identidad, los estereotipos y los prejuicios para desarrollar la competencia intercultural, reconociendo que desafiar y deconstruir estos conceptos es crucial para una educación intercultural auténtica y efectiva.

A pesar de estas similitudes, existen diferencias significativas entre ambos trabajos en cuanto a enfoques y contextos. Una diferencia clave es el nivel de enseñanza: Holguín trabaja con un nivel B2, mientras que nuestra propuesta se enmarca en un curso puente que abarca del nivel A2 al B1. Esto implica variaciones considerables en objetivos, contenidos y métodos pedagógicos.

Además, la profundidad y amplitud del trabajo de Holguín, como tesis doctoral, supera a nuestra propuesta, que se enfoca principalmente en la identidad y los estereotipos. Holguín aborda además otros aspectos como el trabajo, las fiestas nacionales y la migración.

El contexto geográfico y social marca otra diferencia notable: Holguín realiza su investigación y propuesta en Barcelona, una gran ciudad con notable diversidad cultural y un entorno generalmente más progresista, mientras nuestra propuesta se desarrolla en Mijas y Fuengirola, localidades con dinámicas y expectativas distintas que pueden influir en la implementación y el impacto de las estrategias didácticas propuestas.

Otros de los estudios que hemos revisado es el de Ruth-Sara Sánchez Asún (2018-2020), titulado “La formación del pensamiento crítico en niveles iniciales de español como lengua extranjera: Propuesta didáctica”. Este trabajo, realizado en el marco del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona, aunque contextualizado en la universidad de Queensland, Australia. Se centra en la implementación

de una metodología didáctica innovadora que promueve el desarrollo de la identidad, la competencia intercultural y el pensamiento crítico en estudiantes de niveles iniciales de español.

Basándose en teorías críticas como la justicia social, la pedagogía crítica y el aprendizaje transformativo, Sánchez Asún propone eliminar gradualmente el uso de libros de texto tradicionales y adoptar enfoques más flexibles y creativos. Además, incorpora rutinas de pensamiento crítico del Project Zero de la Universidad de Harvard para estructurar actividades que desarrollen habilidades analíticas y reflexivas en los estudiantes.

La propuesta didáctica de este trabajo comparte varios puntos en común con el trabajo de Ruth-Sara Sánchez Asún. Ambos trabajos sitúan la identidad como un eje central y buscan desarrollar la competencia intercultural y el pensamiento crítico. Además, ambos trabajos se preocupan por visibilizar las realidades de grupos minoritarios (aunque desde diferentes perspectivas) y promover una reflexión crítica sobre las identidades y las relaciones interculturales.

No obstante, también encontramos varias diferencias significativas entre ambos trabajos. En primer lugar, mientras que Sánchez Asún se enfoca en estudiantes universitarios en un contexto de no inmersión de enseñanza del español (Australia), nuestra propuesta está dirigida a estudiantes migrantes que residen en Mijas o Fuengirola, España, lo que implica un contexto de inmersión más directa y las actividades están adaptadas en consecuencia.

Además, Sánchez Asún desarrolla su propuesta para estudiantes de nivel A1, centrando su metodología en la formación del pensamiento crítico desde las etapas iniciales del aprendizaje del español como lengua extranjera. En contraste, nuestro enfoque se dirige a un nivel algo más avanzado, considerando la preparación y adaptación necesaria para estudiantes que ya tienen cierta competencia en el idioma y que, además, al estar en un contexto de inmersión, buscan consolidar y mejorar sus competencias interculturales para desenvolverse en el entorno local.

Otra diferencia notable es el uso de herramientas digitales: Sánchez Asún hace un uso extensivo de tecnología y ofrece clases completamente en línea, aprovechando recursos digitales y plataformas educativas. En cambio, nuestra propuesta incluye un enfoque más equilibrado entre el aprendizaje presencial y el uso selectivo de herramientas digitales.

Finalmente, en cuanto al enfoque en la identidad, mientras Sánchez Asún utiliza imágenes de figuras hispanohablantes prominentes, como el Chojín, para explorar la identidad desde una perspectiva de justicia social, nuestra propuesta se centra en un enfoque más personalizado

y reflexivo sobre la identidad de los estudiantes migrantes, promoviendo una exploración profunda y crítica de las propias identidades.

El trabajo de Sánchez Asún aporta varias ideas valiosas que enriquecen nuestra propuesta didáctica. En primer lugar, su enfoque en teorías críticas proporciona un marco teórico robusto para profundizar la dimensión reflexiva del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes cuestionar y reevaluar sus creencias y estereotipos. La incorporación de rutinas de pensamiento crítico ofrece herramientas prácticas para estructurar actividades que fomenten el análisis y la reflexión. El rechazo de métodos tradicionales en favor de enfoques pedagógicos más flexibles y creativos inspira el diseño de actividades dinámicas e inclusivas.

Además, la visibilización de realidades minoritarias y la promoción de una conciencia de identidad global se alinean con nuestro objetivo de crear un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso con la diversidad cultural. En un mundo globalizado y multicultural, estos enfoques complementan y fortalecen nuestra propuesta, orientada a desarrollar una competencia intercultural crítica y un pensamiento reflexivo en los estudiantes.

Pero sin lugar a dudas, el trabajo de investigación-acción de la doctora Atienza, publicado en 2020 por la Universitat de Pompeu Fabra de Barcelona, ha sido la mayor fuente de inspiración para la realización de esta propuesta didáctica que aquí se presenta. La propuesta de Atienza se caracteriza por su enfoque en la implementación de una propuesta curricular abierta, donde se parte de las experiencias y reflexiones iniciales de los estudiantes sobre su entorno, en este caso, Barcelona, para generar una serie de puntos de interés que desarrollan a lo largo del curso.

Nuestra propuesta didáctica comparte varios puntos en común con la de Atienza, ya que está inspirada en ella. Al igual que en las dos propuestas anteriores, ambos trabajos sitúan la identidad como un eje central y buscan desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes, promoviendo una reflexión crítica sobre las identidades y las relaciones interculturales. En este punto, es importante remarcar que, a diferencia de las dos propuestas anteriores, nuestra propuesta aborda la identidad de forma similar a como lo hace Atienza (2020) en su trabajo, en la que se pretende “redefinir el concepto de identidad...” (pág. 37). Asimismo, en ambos trabajos se utiliza la reflexión crítica para fomentar que los estudiantes se hagan preguntas y busquen respuestas a través de diversas dinámicas y fuentes.

Sin embargo, también existen diferencias entre ambos trabajos. Mientras que Atienza trabaja con estudiantes universitarios que, al igual que nuestros estudiantes, se encuentran en contexto de inmersión (Barcelona), sus estudiantes proceden de EE. UU. y, se desplazan a

España para estudiar uno o más semestres en la universidad, lo cual difiere de nuestro grupo meta que reside en España desde hace años. Además, la propuesta de Atienza está dirigida a estudiantes con un nivel B2, mientras que nuestra propuesta se enfoca, como se ha citado anteriormente, en un curso puente para estudiantes que están en el nivel A2 y quieren avanzar al B1. Este cambio de nivel afecta tanto al contenido como la profundidad de las actividades, ya que nuestras actividades están diseñadas para ser más accesibles y progresivas, adaptándose a las habilidades y conocimientos de estudiantes de nivel intermedio bajo, en lugar de un nivel avanzado, como es su caso.

El trabajo de Atienza aporta varias ideas valiosas que enriquecen nuestra propuesta didáctica. Atienza (2020) destaca la importancia de basarse en la realidad local y concreta de los estudiantes, lo que ha inspirado, por ejemplo, la actividad de realizar un vídeo que muestre con qué se identifican nuestros estudiantes. La metodología de Atienza para fomentar la reflexión crítica y la problematización de temas ha sido de gran ayuda en el diseño de nuestras actividades didácticas asegurando que los estudiantes cuestionen y reevalúen sus creencias y estereotipos. En definitiva, nuestro trabajo está bastante influenciado por las propuestas que lanza Atienza.

Asimismo, también hemos encontrado dos manuales que trabajan la identidad y los estereotipos. Uno de ellos ha sido “Campo Sur” de la editorial Difusión (2022). Este manual aborda la identidad en la unidad 1 y los estereotipos en la unidad 3, centrándose principalmente en la cultura hispana.

La unidad 1 trabaja la identidad a través de la presentación de personajes hispanos conocidos, utilizando sus datos personales para enseñar aspectos culturales y lingüísticos. Aunque esta unidad introduce a los estudiantes a figuras importantes del mundo hispano, se centra más en el conocimiento de personalidades que en la exploración y reflexión sobre la propia identidad de los estudiantes, dejando de lado el tema de la flexibilidad en la identidad. Un aspecto positivo de esta unidad es la inclusión de un vídeo en el que un joven de la cultura otomí habla en su idioma natal. Este recurso añade valor al manual al destacar la riqueza de los idiomas minoritarios y la diversidad cultural, lo cual es un enfoque valioso y enriquecedor. Además, puede agregar valor a los idiomas minoritarios presentes en el aula.

En la unidad 3, dedicada a los estereotipos de los países hispanohablantes, sí que aparece alguna actividad para tratar los estereotipos de sus propios países, sin embargo, no se profundiza en ello. También hay una actividad en la que se utiliza un texto de input que promueve la reflexión crítica sobre los estereotipos, esto ayuda a tener esa perspectiva crítica que en nuestro trabajo también estamos buscando. No obstante, aunque la unidad lleve el

título “Estereotipos”, en la segunda parte se desvía de la temática para enfocarse en las acciones habituales y los gustos, lo que resulta, en nuestra opinión, en una pérdida de cohesión de la unidad.

Comparando “Campo Sur” con nuestra propuesta didáctica, encontramos varias similitudes y diferencias. Ambos trabajos comparten el objetivo de fomentar la competencia intercultural y la reflexión crítica en los estudiantes. Al igual que “Campo Sur”, nuestra propuesta incluye actividades que promueven la reflexión sobre estereotipos y la identidad. Sin embargo, nuestro enfoque difiere en varios aspectos clave. Mientras “Campo Sur” se centra principalmente en la cultura hispana y utiliza personajes hispanos conocidos para enseñar datos personales, nuestra propuesta se enfoca más en la identidad de los propios estudiantes migrantes, promoviendo una exploración más personalizada y reflexiva de sus propias identidades.

Además, aunque “Campo Sur” incluye una actividad inicial interesante sobre estereotipos, nuestra propuesta asegura una cohesión temática más fuerte a lo largo de las unidades, manteniendo el enfoque en la reflexión crítica sobre los estereotipos y la identidad de manera constante y profunda.

Otro manual que hemos investigado y ha ayudado de inspiración en la propuesta es “C de C1” también de la editorial Difusión (2022). En su unidad “i de identidad”, dedicada a las identidades, se abordan de manera integral tanto la imagen como los estereotipos. Esta unidad es particularmente interesante porque presenta actividades atractivas y utiliza input real, como un audio del programa de “Julia en la Onda”. Además, el contenido está cohesionado durante toda la unidad, integrando de manera efectiva diversos contenidos gramaticales, de léxico y de pronunciación entre otros.

Comparando esta unidad del manual con nuestra propuesta didáctica, observamos varias similitudes y diferencias. Ambas propuestas buscan fomentar la reflexión crítica sobre la identidad y los estereotipos. Sin embargo, “C de C1” se dirige a un nivel C1, lo que implica que los estudiantes ya tienen un dominio avanzado del idioma, permitiendo una exploración más compleja y detallada de estos temas. Nuestra propuesta, en cambio, se enfoca entre un nivel A2 y B1, adaptando las actividades para que sean accesibles y significativas para estudiantes con una competencia lingüística más básica.

Una de las principales diferencias es la profundidad y la cohesión del contenido. Mientras que “C de C1” logra una integración fluida de la gramática, la pronunciación, el léxico y el discurso dentro del tema de la identidad y los estereotipos, nuestra propuesta se centra más en la

propia identidad de los estudiantes y su contexto de inmersión, promoviendo una exploración más personalizada y contextualizada de la identidad y los estereotipos.

## 4. Propuesta Didáctica

---

### 4.1 Descripción del contexto

Este curso se desarrolla en una ONG ubicada en la localidad de Mijas, en la provincia de Málaga, España. Mijas es un municipio diverso donde convergen personas de diversas procedencias y culturas. El 33% de la población total de Mijas ha nacido fuera de España, lo que refleja un alto grado de internacionalización y migración. Asimismo, esa población extranjera representa al menos 125 nacionalidades diferentes ([epdata](#), 2024). Esta diversidad étnica y cultural enriquece el entorno educativo y social de la ONG, así como que pone de manifiesto la necesidad de desarrollar la competencia intercultural de nuestros estudiantes.

### 4.2 Descripción de la propuesta didáctica

En primer lugar, es importante señalar que esta propuesta corresponde a la última unidad de un curso de nivel A2, donde se han trabajado todos los contenidos lingüísticos de dicho nivel. En las actividades que se van a presentar, se utilizarán estructuras, léxico y gramática que ya se han abordado a lo largo del curso. Por lo tanto, en las páginas 7-8 de las hojas de trabajo, los estudiantes encontrarán un resumen con la gramática, el léxico y los recursos comunicativos que pueden ayudarles durante el desarrollo de las actividades.

Esta propuesta didáctica, titulada “¿Quién soy?”, está diseñada para cuatro sesiones de una hora y media cada una, organizadas en 6 bloques:

1. ¿Qué es la identidad?: Se explorará la interseccionalidad de la identidad.
2. ¿Cómo te ves, cómo te ven?: Se trabajará cómo cambia la percepción de la personalidad según quién te describa.
3. ¿Quiénes son?: Enfoque en la discusión y desafío de los prejuicios.
4. ¿Cómo vemos a los demás?: Abordaje de los estereotipos.
5. ¿Encajas?: Reflexión sobre el cambio de identidad motivado por vivir en otro país.
6. ¿Cómo me conecto?: Exploración de la conexión de la identidad con el lugar de residencia.

En la primera sesión, se explorará mediante diversas actividades la idea de que la identidad "se construye a partir de una red de relaciones, donde cada persona define la suya propia" (Atienza, 2020, p. 38). En la segunda sesión, continuaremos trabajando con el tema de la identidad, enfocándonos esta vez en cómo nos perciben los demás y las diferentes identidades que podemos tener según quién opine sobre nosotros. La segunda parte de esta sesión abordará los prejuicios a través de una actividad en la que los estudiantes describirán a personas basándose en su apariencia. En la tercera sesión, nos centraremos en los estereotipos. El objetivo de esta secuencia se fundamenta en la investigación de Coronado et al. (2023), donde se busca que los estudiantes, desde una perspectiva crítica, observen los estereotipos y prejuicios que ellos mismos pueden tener o las personas que son entrevistadas. Este es un ejercicio de otredad, donde se examinan las ideas o imágenes que tenemos de otros debido a su cultura de procedencia. Finalmente, en la cuarta sesión, primero abordaremos el posible cambio que afecta a la identidad al mudarse a otro lugar. El objetivo de esta secuencia es tomar consciencia de que somos un constructo de diferentes culturas y cómo experimentamos transformaciones en nuestras identidades cuando tenemos nuevas experiencias en contextos culturales diferentes (Block, 2007). Por último, trabajaremos el sentimiento de conexión con el nuevo lugar de residencia y se promoverá el diálogo con personas de otras culturas para facilitar el entendimiento y el aprendizaje mutuo.

La tarea final consistirá en la creación de un vídeo donde los estudiantes expliquen qué les une a su lugar de residencia. Este vídeo se proyectará durante un coloquio organizado por el ayuntamiento del municipio. Los encuentros semanales del ayuntamiento permiten discutir temas relevantes para la ciudadanía, y nuestra clase participará en el próximo coloquio titulado "Identidad y Territorio". Estos encuentros fomentan un ambiente de aprendizaje mutuo, donde cada ciudadano puede expresar su punto de vista sobre el tema en discusión, siempre desde el respeto y la disposición de entendimiento mutuo.

Consideramos que la competencia intercultural no debe limitarse al aula de español, sino que debe extenderse al desarrollo personal de cada ciudadano. Por esta razón, vemos este coloquio como una oportunidad para fomentar el intercambio de ideas y promover un entendimiento más profundo en lugar de enfocarnos únicamente en las diferencias. Además, valoramos la participación de personas que no forman parte del curso de español, ya que esto enriquecerá aún más la experiencia y la conexión con la vida real fuera del aula.

Además, este proyecto final se ha creado, para que tanto los estudiantes como los asistentes al encuentro reflexionen sobre el hecho de que la cultura del lugar es dinámica y se va creando

a través de las relaciones interpersonales de los residentes. Ya que, siguiendo la idea de Casmir (1993), en la comunicación intercultural, se van creando nuevos “espacios” en los que forman nuevas identidades y formas culturales.

Durante este evento, los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir lo que significa su lugar de residencia para ellos, lo cual puede ayudar a todos los participantes a identificarse y encontrar elementos comunes, aunque no sean idénticos, con el lugar.

En cuanto a la evaluación, después de las tres primeras sesiones, se dedicará aproximadamente 15 minutos para reflexionar con toda la clase sobre cada uno de los bloques de la propuesta: identidad e interseccionalidad, percepción de la identidad por otros, prejuicios y estereotipos.

La última tarea evaluable consistirá en que los estudiantes expliquen lo más relevante del coloquio a un vecino que no pudo asistir. La idea es evaluar si han desarrollado competencias interculturales a partir de la propuesta didáctica, basándose en la reflexión que hagan los alumnos. Para ello, se les formularán preguntas en el ejercicio que deberán responder, como por ejemplo: “¿Qué fue lo más interesante?”, “¿Qué te sorprendió más sobre los puntos de vista de las personas en el coloquio respecto a la identidad y el territorio?”.

Después de cada sesión, el docente tomará notas de todas las percepciones obtenidas durante las reflexiones, a modo de diario, para poder evaluar el desarrollo de la competencia intercultural.

### 4.3 Ficha técnica

Tabla 3: Ficha técnica. (Elaboración propia).

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>GRUPO META</b>	Se trata de un grupo de 12 alumnos: 4 senegaleses, 4 marroquíes y 4 ucranianos, 8 mujeres y 4 hombres. Los alumnos tienen edades comprendidas entre los 21 y los 46 años. Este es un curso general de español que se imparte en un contexto de inmersión de forma presencial en Mijas, Málaga. Todos viven en España desde hace más de dos años. Los alumnos han asistido previamente a clases de español en esta ONG donde se imparte

	<p>el curso, pero la mayoría no se conocían antes de este curso. Tienen un nivel intermedio bajo (A2-B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), especialmente en la expresión oral y escrita. En las tareas de comprensión auditiva y lectora, demuestran un nivel más avanzado. Pueden manejar conversaciones básicas y escribir textos sencillos, pero necesitan mejorar su fluidez y precisión.</p> <p>Los 12 alumnos estuvieron escolarizados en sus países de origen y al menos 4 de ellos tienen titulación universitaria. El idioma en común es el español, pero todos hablan al menos una segunda lengua, como francés o inglés. Todos están muy motivados, ya que quieren seguir aprendiendo español para mejorar sus oportunidades laborales. Asimismo, todos tienen dispositivos móviles con acceso a internet; 7 de ellos, además, tienen ordenadores personales y el resto tienen acceso a ordenadores que pone a disposición el ayuntamiento en las bibliotecas municipales, así como en la propia ONG.</p>
<b>NIVEL</b>	<p>Esta propuesta está enmarcada en dentro de un curso A2 que comenzó a principios del curso escolar y termina con el curso académico. Esta propuesta es la última unidad del curso.</p>
<b>TEMPORIZACIÓN</b>	<p>Esta propuesta está diseñada para un total de 4 sesiones de 1 hora y media cada una. Es decir, para 6 horas de clase, más dos horas de coloquio y el tiempo que necesiten los/las estudiantes para realizar algunas actividades en casa. Sin embargo, se considera que se puede extender más si el/la profesor/a considera necesario dedicar más tiempo a las actividades de reflexión. Las clases se imparten dos veces por semana: los lunes y jueves de 17:00 a 18:30h.</p>
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar y ampliar el léxico relacionado con la identidad y la cultura.</li> </ul>

- Dar opinión y participar en discusiones sobre la relación entre las categorías relacionadas con la identidad.
- Identificar y expresar qué categorías consideran más importantes tres personas para definir su identidad.
- Expresar qué categorías relacionadas con la identidad son significativas para cada estudiante en particular.
- Reflexionar y opinar sobre las categorías que más influyen en la definición de la propia identidad.
- Identificar y argumentar qué categorías influyen más en la definición de la propia identidad.
- Discutir cómo diferentes personas pueden tener perspectivas distintas sobre lo que constituye la identidad, que la identidad no es fija sino variable, y si nuestra cultura condiciona nuestra identidad.
- Expresar qué categorías eran importantes para ellos utilizando los pretéritos indefinido e imperfecto.
- Comunicar y discutir con los/las compañeros con qué personas del texto se identifican más y con quiénes menos.
- Localizar y diferenciar entre los adjetivos que expresen cualidades y los que expresen defectos.
- Justificar el uso de algunos adjetivos tanto para describir cualidades como para describir defectos.
- Identificar y comprender el significado de los adjetivos y sus antónimos.
- Ampliar el vocabulario de los estudiantes para hablar sobre el carácter.

- Comprender las expresiones comunicativas “me veo”, “me ve” y “me ven” en contexto y saber utilizarla.
- Contrastar las expresiones del español me veo, me ve, me ven con el idioma materno de los estudiantes.
- Solicitar y recibir información sobre el carácter de uno/a mismo/a.
- Escribir las descripciones recibidas por sus conocidos.
- Utilizar en contexto los adjetivos y las expresiones aprendidas en las actividades anteriores y, si fuera necesario, nuevo léxico personal.
- Usar la mediación para comunicar lo que piensan otras personas sobre ellos/as en un entorno plurilingüe y pluricultural.
- Leer y comprender las entradas escritas por otros/as compañeros/as sobre la descripción que han recibido.
- Escribir un comentario reflexivo sobre la descripción que ha recibido un/a compañero/a y expresar su opinión.
- Usar en contexto la expresión: “te veo”.
- Reflexionar y expresar su opinión sobre la imagen percibida a través de comentarios recibidos, promoviendo la autoconciencia y la autopercepción.
- Describir cómo creen que son percibidos a partir de los comentarios recibidos.
- Comparar y discutir la diferencia, si la hay, entre la imagen que se tiene de sí mismo/a y la imagen que otras personas tienen de ellos/as.
- Discutir sobre cómo su identidad puede ser percibida de manera diferente por personas de diferentes

contextos e incluso, como ellos/as mismos/as pueden considerar que su identidad cambia según con quién se relacionen.

- Expresar sus propias reacciones a las descripciones de sí mismos/as que han recibido.
- Escribir sobre la personalidad y cómo es la vida de algunas personas a partir de una imagen.
- Hacer hipótesis sobre la vida de una persona.
- Comparar y debatir las ideas que han escrito sobre la persona que ha elegido.
- Expresar acuerdo o desacuerdo entre las ideas que han tenido sobre esas personas.
- Buscar información y comprobar si sus descripciones a partir de una imagen coinciden con la realidad.
- Valorar y discutir sobre la pertinencia de hacer valoraciones por la imagen de una persona.
- Debatir en grupo a quién va dirigido un comentario escrito en su idioma y relacionar con las fotos.
- Discutir entre los hablantes de una misma lengua qué significa el texto escrito en su idioma y su significado en español.
- Escuchar frases en otros idiomas y expresar qué sensaciones perciben al escuchar esas lenguas.
- Explicar al resto de la clase el significado de la frase escrita en sus idiomas.
- Escuchar frases en otros idiomas y expresar qué sensaciones perciben al escuchar esas lenguas.
- Explicar al resto de la clase el significado de la frase escrita en sus idiomas.

- Comprender y analizar un gráfico que refleja la imagen de España en Latinoamérica, identificando los adjetivos.
- Expresar si se está de acuerdo con las valoraciones del gráfico sobre los españoles en Latinoamérica y justificar sus opiniones.
- Describir a los españoles utilizando otros adjetivos que consideren adecuados o que no estén incluidos en el gráfico.
- Exponer y argumentar cómo creen que personas de otras culturas describen el carácter de las personas de su cultura.
- Elaborar una lista con los diferentes adjetivos que ellos/as consideran que otras personas relacionan con su cultura.
- Exponer y argumentar qué piensan ellos mismos sobre el carácter de las personas de su país, así como el de los países de sus compañeros/as.
- Elaborar una lista con dichos adjetivos.
- Planificar y realizar una simulación de entrevista.
- Elaborar una lista de estructuras lingüísticas útiles para llevar a cabo entrevistas.
- Entrevistar a personas en la calle y recoger información sobre cómo ven a las tres culturas presentes en clase.
- Analizar y realizar comparaciones entre todos los datos recogidos.
- Discutir de manera crítica sobre las percepciones culturales reveladas por los datos recogidos.

- Expresar las conclusiones a de sus análisis y reflexiones sobre la encuesta.
- Exponer qué significa para ellos/as los términos de estereotipos y prejuicios.
- Exponer los estereotipos o prejuicios que han detectado durante la entrevista a las personas en la calle.
- Identificar y expresar sus propios prejuicios y estereotipos.
- Describir cómo los estereotipos y prejuicios observados en las entrevistas pueden afectar las interacciones entre personas de diferentes culturas.
- Discutir si las personas pueden tener prejuicios basados en la lengua que uno habla.
- Expresar cómo se sintieron al realizar las entrevistas y por qué experimentaron esos sentimientos.
- Buscar y negociar el significado de “encajar en la cultura”.
- Explicar y dar ejemplos de qué significa “encajar en la cultura”.
- Crear hipótesis sobre con qué no encaja Maddie ahora en su cultura.
- Comprobar las hipótesis que han realizado en el ejercicio anterior.
- Identificar y expresar qué quiere transmitir Maddie en el vídeo.
- Identificar y discutir qué es importante según Maddie para la identidad para los estadounidenses.

- Comprender y discutir el significado de la palabra “gringo” y si tiene una connotación positiva o negativa.
- Dialogar sobre por qué creen que Maddie utiliza la palabra “gringo” para referirse a los estadounidenses, siendo ella de EE. UU.
- Identificar y hacer una lista con otras palabras en español que se utilizan para referirse a personas de diferentes culturas, incluyendo la propia.
- Expresar si hay algunos aspectos con los que ya no se sientan identificados con su cultura.
- Comprobar y comparar si existen similitudes en los cambios que se han producido entre ellos/as.
- Identificar y hacer una lista de los elementos que les hace sentir conectado al lugar de residencia.
- Describir elementos que consideran importantes de su entorno.
- Reconocer la influencia de esos elementos en su identidad.
- Escribir por qué se sienten conectados/as con los elementos que han escrito en la actividad anterior, expresando sus propias experiencias y emociones en relación con su entorno.
- Expresar al resto de la clase qué elementos les une y por qué al lugar donde viven.
- Discutir juntos sobre lo que significa pertenecer al lugar.
- Mostrar y explicar oralmente los elementos con los que se sienten conectados/as.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar sus reflexiones y notas previas de forma coherente y breve.</li> <li>• Expresar de manera personal y creativa sus ideas y sentimientos.</li> <li>• Expresar y transmitir al resto de participantes sus reflexiones y sentimientos sobre su conexión con el lugar donde viven.</li> <li>• Escuchar y comprender las opiniones de los demás participantes respecto a la identidad y territorio.</li> <li>• Dialogar y debatir temas relacionados con la identidad y el territorio, facilitando el desarrollo del pensamiento crítico y respetando los demás puntos de vista.</li> <li>• Grabar un mensaje de voz sobre los puntos destacados del evento y seleccionar la información más relevante y significativa para compartir.</li> </ul> <p>Mediar en la transmisión de información del coloquio a Alberto, asegurando una comunicación clara y comprensible de las reflexiones y conclusiones expresadas durante el evento.</p>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la identidad: Palabras como familia, nacionalidad, religión, aficiones, etc.</li> <li>• Expresiones para describir y analizar imágenes: Frases como "En la imagen se puede ver...", "Representa..."</li> <li>• Expresiones para dar opinión: "Me parece que...", "Pienso que...", "Creo que...", etc.</li> <li>• Expresiones de confirmación: "Tienes razón", "Sí, es verdad..."</li> </ul>

- Expresiones para identificarse: "Me identifico como...".
- Conectores temporales: "antes", "ahora"...
- Adjetivos de carácter.
- Expresiones para hablar del carácter propio o desde el punto de vista de otras personas: "me veo como...", "me ven como...".
- Expresiones para reaccionar a un comentario recibido: "no estoy de acuerdo con..." / "es verdad que soy/era...".
- Expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo: "Pienso igual que tú", "Sí, es verdad...", "Estoy de acuerdo...".
- Expresiones para hipotetizar: "Yo creo que...", "Yo pienso que...".
- Vocabulario y expresiones adecuadas para realizar entrevistas: "Perdone,..." / "¿Podemos hacerle unas preguntas?".
- Vocabulario relacionado con los términos estereotipos y prejuicios.
- Vocabulario relacionado con las emociones: "me he sentido... triste/feliz/...".
- La expresión: "Encajar en la cultura".\*
- La palabra "gringo" y otros topónimos.
- Vocabulario relacionado con las expresiones para describir la relación con el lugar: "me siento conectado/a con... porque/ya que...".
- Vocabulario de la unidad sobre la identidad: "conexión" / "identidad" / "me siento conectado"...

- Vocabulario y expresiones para dar opiniones y sacar conclusiones: "yo creo" / "yo pienso".
- Vocabulario específico sobre eventos, presentaciones y discusiones: "coloquio" / "presentación" / "diálogo".

Gramaticales:

- El pretérito indefinido e imperfecto.
- Usos del pretérito indefinido e imperfecto para discutir los comentarios recibidos.
- Comparativos con adjetivos: más...que / tan...como / igual de...que / menos...que.
- La conjugación del verbo encajar.
- Conectores y marcadores discursivos para cohesionar el texto oral.
- Usos de los tiempos del pasado para relatar lo hablado en el coloquio.
- Uso del estilo indirecto para relatar los que otros participantes comentaron en el coloquio: "María preguntó..." / "Juan dijo que...".

Funcionales:

- Expresión de la opinión.
- Dar y pedir información.
- Expresión de aprobación.
- Uso de la partícula discursiva "pues" al inicio de frase para introducir la respuesta sobre el tema anterior en una conversación.
- Expresión de emociones y opiniones sobre los elementos del entorno.
- Expresión de opiniones personales sobre su conexión y pertenencia ("me siento conectado/a porque...").

- Descripción de elementos del lugar que les conectan emocionalmente.
- Explicación de las razones detrás de su conexión con el lugar.
- Expresión de opiniones personales y conclusiones sobre lo aprendido en la unidad.

Interculturales:

- Conciencia y reflexión sobre la propia identidad.
- Reflexión sobre cómo las interacciones con personas de diferentes culturas pueden influir en la percepción de uno mismo.
- Uso de al menos una lengua diferente del español para promover el bilingüismo/multilingüismo y la competencia intercultural.
- Sensibilización hacia las diferentes perspectivas de individuos que conocen al estudiante desde diferentes contextos.
- Desarrollo de la empatía hacia cómo los demás son percibidos por personas de diferentes culturas.
- Reflexión sobre cómo las percepciones e interpretaciones pueden variar según la cultura, el contexto o la interpretación individual.
- Reflexión sobre el papel personal en la perpetuación o la desmitificación de estereotipos culturales.
- Fomento de la curiosidad por las lenguas presentes en el aula y valoración de la diversidad lingüística.
- Promoción de la capacidad de transmitir significados y emociones a través de la traducción y explicación en diferentes idiomas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre las percepciones y estereotipos que otras culturas pueden tener sobre la propia.</li> <li>• Sensibilización y comprensión intercultural al considerar las diferencias y similitudes en las percepciones culturales.</li> <li>• Exploración crítica de generalizaciones y reduccionismos asociados a estereotipos culturales.</li> <li>• Reflexión personal sobre experiencias de adaptación cultural y cambios en la identidad personal.</li> <li>• Consideración de cómo los elementos del entorno influyen en la identidad personal y conexión con el lugar.</li> <li>• Reflexión sobre el sentido de pertenencia a una comunidad y su variabilidad entre individuos.</li> <li>• Apreciación de la riqueza que aporta la diversidad de orígenes y perspectivas.</li> </ul>
--	---

#### 4.4 Guía Didáctica

Tabla 4: Guía didáctica. (Elaboración propia).

<b>GUÍA DIDÁCTICA</b>	
<b>SESIÓN 1</b>	
<b>ACTIVIDAD 1. A</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar y ampliar el léxico relacionado con la identidad y la cultura.</li> <li>• Dar opinión y participar en discusiones sobre la relación entre las categorías identificadas (familia, religión, política, hobbies, etc.) y la propia identidad personal y cultural.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la identidad: Palabras como familia, nacionalidad, religión, aficiones, etc.</li> <li>• Expresiones para describir y analizar imágenes: Frases como "En la imagen se puede ver...", "Representa...".</li> <li>• Expresiones para dar opinión: "Me parece que...", "Pienso que...", "Creo que...", etc.</li> <li>• Expresiones de confirmación: "Tienes razón", "Sí, es verdad...".</li> </ul> <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de opinión.</li> <li>• Expresión de aprobación.</li> <li>• Habilidad para entender y captar la información relevante del audio.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>En parejas.</p> <p>Toda la clase.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En primer lugar, señale las imágenes y lea en voz alta el título de la actividad "¿Qué es la identidad?".</p> <p>Luego, pregunte a sus estudiantes qué pueden ver en las imágenes y pídales que, en parejas, rellenen el cuadro con los nombres de cada categoría, utilizando el andamiaje proporcionado en la parte inferior del cuadro.</p>

	<p>A continuación, corrija el ejercicio en clase abierta, fomentando la participación de los/las estudiantes. Finalmente, pregúnteles qué relación tienen esas imágenes con nuestra identidad y si añadirían otra categoría. Puede dar el siguiente ejemplo para guiar la reflexión: “Para mí, la educación está relacionada con la identidad porque nos ayuda a entendernos mejor a nosotros mismos y a descubrir lo que nos interesa”.</p> <p>Recuérdle los/las estudiantes que podrán encontrar más recursos comunicativos en la página 8 de sus hojas de trabajo.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes (ver anexo).</p>
<b>ACTIVIDAD 1. B</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y expresar qué categorías consideran más importantes tres personas para definir su identidad.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la identidad y las categorías que pueden influir en ella (por ejemplo, cultura, familia, profesión, valores, experiencias personales, etc.).</li> </ul> <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para entender y captar la información relevante del audio.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión oral.</p> <p>Expresión e interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Individual.</p> <p>Toda la clase.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p>

	<p>Proyectables.</p> <p>Audio.</p>
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En primer lugar, muestre a sus estudiantes el cuadro con los nombres de tres personas y explique que van a escuchar a estas personas hablar sobre las categorías que consideran importantes para definir su identidad. Pídales que tomen notas mientras escuchan sobre las categorías que son más importantes para ellas y el por qué. Reproduzca el audio al menos dos veces.</p> <p>Después de la primera escucha, los/las estudiantes compartirán sus respuestas en parejas. Después de la segunda escucha, realizarán una puesta en común para evaluar la comprensión.</p> <p>Si es necesario, los/las estudiantes podrán consultar la transcripción del audio en la página 13.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>
<b>ACTIVIDAD 1. C</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar qué categorías relacionadas con la identidad son significativas para cada estudiante en particular.</li> <li>• Identificar y argumentar qué categorías influyen más en la definición de la propia identidad.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la identidad y las categorías que pueden influir en ella (por ejemplo, cultura, familia, profesión, valores, experiencias personales, etc.).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones de para identificarse: “Me identifico...”,</li> </ul> <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la partícula discursiva "pues" al inicio de frase para introducir la respuesta sobre el tema anterior en una conversación.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de conciencia y reflexión sobre la propia identidad.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En grupos de tres. Toda la clase.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Proyectables.
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Primero, cada estudiante dispondrá de unos minutos para reflexionar sobre qué categorías son las más importantes para ellos. El/la profesor/a proporcionará el andamiaje que se encuentra en los proyectables: "Pues yo me identifico mucho con mi trabajo, para mí es muy importante ser enfermera".</p> <p>A continuación, se organizarán en grupos de tres para discutir y compartir qué categorías han elegido y por qué las consideran relevantes. Permita que los grupos tengan tiempo suficiente para la discusión y luego realice una puesta en común en clase, tomando notas en la pizarra de los aspectos que quiera destacar relacionados con la competencia intercultural.</p> <p>Durante la puesta en común, pregunte si alguien ha añadido alguna categoría que no aparezca en las imágenes.</p>

	Recuérdelo los/las estudiantes que podrán encontrar más recursos comunicativos en las páginas 13 y 14.
<b>ACTIVIDAD REFLEXIONAMOS 1</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir cómo diferentes personas pueden tener perspectivas distintas sobre lo que constituye la identidad, que la identidad no es fija sino variable, y si nuestra cultura condiciona nuestra identidad.</li> <li>• Expresar qué categorías eran importantes para ellos utilizando los pretéritos indefinido e imperfecto.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la identidad y las categorías que pueden influir en ella (por ejemplo, cultura, familia, profesión, valores, experiencias personales, etc.).</li> <li>• Conectores temporales: "antes", "ahora"...</li> </ul> <p>Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pretérito indefinido e imperfecto.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre los cambios experimentados a lo largo de los años en la percepción de la identidad propia.</li> <li>• Comprensión hacia las diferentes perspectivas sobre la identidad según las diferentes culturas presentes en el aula.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual. Toda la clase.

<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Pizarra.</p> <p>Se destinará un área específica y amplia del aula para sentarse en círculo y tener la discusión en clase abierta.</p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>20 minutos.</p>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Este apartado invita a los/las estudiantes a reflexionar sobre el tema de la secuencia. Se les pedirá a los/las estudiantes que tengan un diario o una parte de un cuaderno para esta actividad.</p> <p>Primero, déjeles leer las preguntas y darles unos minutos para una reflexión individual y que tomen notas en forma de diario de reflexión.</p> <p>A continuación, en aula abierta, permita que cada estudiante exprese su reflexión. Dado que van a hablar del pasado, indíqueles que pueden consultar los usos de los pretéritos indefinido e imperfecto en la página 8 de sus hojas de trabajo. Asimismo, haga referencia del andamiaje que aparece en el proyectable de la actividad y que se fijen en el uso de los conectores temporales “ahora” y “antes”: “Ahora me identifico mucho con mi familia, pero antes no. Cuando tenía 15 años, mis amigos eran más importantes porque...”</p> <p>Es importante que al final de los comentarios todos comprendan que la identidad no es fija, sino que se transforma y varía con el tiempo.</p> <p>Si no tienen tiempo suficiente para profundizar en esas preguntas, o si lo considera necesario, pídale a sus estudiantes que continúen respondiendo a esas preguntas de forma individual en casa por escrito o grabando un audio para enviarlo.</p>

<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Se evalúa la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propia identidad y reconocer cómo sus experiencias y antecedentes influyen en sus percepciones y categorías de identidad. Así como su capacidad para empatizar y comprender las diferentes perspectivas culturales en el aula.</p> <p>El/La profesor/a, dispondrá de un diario de evaluación donde recogerá las aportaciones y actitudes de cada estudiante al final de cada sesión en relación con la competencia intercultural. Además, en el anexo, se encuentra una rúbrica de evaluación para esta actividad.</p>
<b>ACTIVIDAD 2. A</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar y discutir con los/las compañeros con qué personas del texto se identifican más y con quiénes menos.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos de carácter.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión escrita.</p> <p>Expresión e interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Individual.</p> <p>En parejas.</p> <p>Toda la clase.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Texto “Cómo te ves, cómo te ven”.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Los/las estudiantes leerán el texto y comentarán en parejas con cuál de estas personas se identifican más y con cuál

	<p>menos, fundamentando sus elecciones con razones personales.</p> <p>Por último, se hará una puesta en común en clase abierta.</p>
<b>ACTIVIDAD 2. B</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar y diferenciar entre los adjetivos que expresen cualidades y los que expresen defectos.</li> <li>• Justificar el uso de algunos adjetivos tanto para describir cualidades como para describir defectos.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos de carácter.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión escrita.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En parejas.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Texto “Cómo te ves, cómo te ven”.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En parejas, los estudiantes deberán identificar y categorizar los adjetivos que describen cualidades y defectos del texto para completar el cuadro que se encuentra debajo. Finalmente, se corregirá la actividad y se les preguntará a los alumnos si consideran que algunos de los adjetivos pueden interpretarse tanto como cualidades como defectos y justificarlo con ejemplos.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>

<b>ACTIVIDAD 2.C</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y comprender el significado de los adjetivos y sus antónimos.</li> <li>• Ampliar el vocabulario de los estudiantes para hablar sobre el carácter.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos diferenciando antónimos.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En parejas.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p>
<b>DURACIÓN</b>	5 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En esta actividad, los estudiantes trabajarán en parejas para completar la lista de antónimos de los adjetivos que aparecen en la actividad. Posteriormente, se realizará una corrección en clase abierta.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes (ver anexo).</p>
<b>ACTIVIDAD 2.D</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender las expresiones comunicativas “me veo”, “me ve” y “me ven” en contexto y saber utilizarla.</li> <li>• Contrastar estas expresiones entre el español y el idioma materno de los estudiantes.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	Léxicos:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones para hablar del carácter de uno mismo o desde el punto de vista de otra/s persona/s: “me veo, me ve, me ven.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre si existen diferentes perspectivas para expresar la propia identidad cultural con las aportaciones recibidas de otras personas.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En grupos de tres, cada alumno de una nacionalidad distinta.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Proyectables.
<b>DURACIÓN</b>	5 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En grupos de tres, los/las estudiantes negociarán el significado de las expresiones “me veo”, “me ve” y “me ven”, relacionándolas con las imágenes que aparecen en la actividad.</p> <p>Seguidamente, cada estudiante indicará cómo se dice cada expresión en su idioma y si la traducción es literal o no, para reflexionar sobre las diferencias en la expresión de cada lengua.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>
<b>ACTIVIDAD 2.E</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar y recibir información sobre el carácter de uno/a mismo/a.</li> <li>• Escribir las descripciones recibidas por sus conocidos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar en contexto los adjetivos y las expresiones aprendidas en las actividades anteriores y, si fuera necesario, nuevo léxico personal.</li> <li>• Usar la mediación para comunicar lo que piensan otras personas sobre ellos/as en un entorno plurilingüe y pluricultural.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos calificativos para describir características físicas y de personalidad.</li> <li>• Expresiones para hablar del carácter de uno mismo o desde el punto de vista de otra/s persona/s: “me veo, me ve, me ven.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción con personas de diferentes ámbitos y la reflexión sobre cómo estas interacciones pueden influir en la percepción de uno mismo.</li> <li>• Uso de al menos una lengua diferente del español para comunicarse, promoviendo la competencia intercultural y el bilingüismo/multilingüismo.</li> <li>• Sensibilidad hacia las diferentes perspectivas y descripciones de individuos que conocen al estudiante desde diferentes contextos.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Interacción oral o escrita.</p> <p>Expresión escrita.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Padlet: <a href="https://padlet.com/sylvie_1984/c-mo-me-ven-mjnnuvuanp9h5djo">https://padlet.com/sylvie_1984/c-mo-me-ven-mjnnuvuanp9h5djo</a></p>
<b>DURACIÓN</b>	Sin determinar. Realizan esta actividad en casa.

<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Esta tarea se realizará en casa, ya que se requiere que los/las estudiantes pregunten a sus conocidos/as y no sería factible realizarla en clase.</p> <p>En primer lugar, los estudiantes pedirán a tres personas que los describan. Estas personas deben ser de diferentes ámbitos como familiares, amigos/as, compañeros/as de trabajo. No pueden ser compañeros/as de clase y al menos una de las personas debe conocerlos/as desde hace tiempo. Se busca que se comuniquen al menos con una de estas personas en otra lengua diferente del español.</p> <p>Después, escribirán en Padlet un texto similar al de la página 3 con las descripciones que reciban. Es importante que intenten expresar de manera fiel estas descripciones. Aún no escribirán cómo se perciben ellos/as mismos/as.</p>
<b>SESIÓN 2</b>	
<b>ACTIVIDAD 2.F</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y comprender las entradas escritas por otros/as compañeros/as sobre la descripción que han recibido.</li> <li>• Escribir un comentario reflexivo sobre la descripción que ha recibido un/a compañero/a y expresar su opinión.</li> <li>• Usar en contexto la expresión: “te veo”.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos para describir a una persona.</li> <li>• Expresión para expresar el carácter de otra persona: “..., yo te veo”.</li> </ul> <p>Funcionales:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la partícula “pues” al inicio de frase para introducir la respuesta sobre el tema anterior en una conversación.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la empatía y la comprensión hacia cómo los demás son percibidos por personas de diferentes culturas y otros contextos.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión escrita. Expresión escrita.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	Acceso a internet para trabajar en Padlet: <a href="https://padlet.com/sylvie_1984/c-mo-me-ven-mjnnuvuanp9h5djo">https://padlet.com/sylvie_1984/c-mo-me-ven-mjnnuvuanp9h5djo</a>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Primero, los/las estudiantes leerán los textos que han escrito sus compañeros en Padlet sobre cómo los/las ven personas de su entorno.  Después, elegirán a uno/a de ellos/as y les escribirán un comentario expresando qué les parecen las descripciones que han recibido sus compañeros y cómo los/las ven ellos/as.
<b>ACTIVIDAD 2.G</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar y expresar su opinión sobre la imagen percibida a través de comentarios recibidos, promoviendo la autoconciencia y la autopercepción.</li> <li>• Describir cómo creen que son percibidos a partir de los comentarios percibidos.</li> <li>• Comparar y discutir la diferencia, si la hay, entre la imagen que se tiene de sí mismo/a y la imagen que otras personas tienen de ellos/as.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones para reaccionar a un comentario recibido: “no estoy de acuerdo con...” / “es verdad que soy/ era...”.</li> </ul> <p>Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos del pretérito indefinido e imperfecto para discutir los comentarios recibidos.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad y reflexión sobre las diferentes percepciones de identidad presentadas por los compañeros.</li> <li>• Desarrollo de la empatía hacia opiniones y percepciones de los demás y reflexión de sus propias percepciones y su relatividad cultural.</li> <li>• Conciencia de la diversidad de percepciones y que la identidad puede ser vista de diferentes maneras por diferentes personas.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>En grupos de tres.</p> <p>Toda la clase.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	En primer lugar, se les dará unos minutos a los/las estudiantes para leer los comentarios que han recibido de sus compañeros/as y reflexionar sobre cómo difieren o no esos comentarios de la percepción que tienen ellos/as sobre sí mismos/as.

	<p>Seguidamente, en grupos de tres, discutirán entre sí cómo se ven ellos/as mismos/as y qué comentarios les han sorprendido más de todos los recibidos, ya sea de sus conocidos o de sus compañeros/as.</p> <p>Por último, se realizará una puesta en común en la que cada uno/a expresará a toda la clase sus reflexiones sobre la actividad.</p>
<b>ACTIVIDAD REFLEXIONAMOS 2</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre cómo su identidad puede ser percibida de manera diferente por personas de diferentes contextos e incluso, como ellos/as mismos/as pueden considerar que su identidad cambia según con quién se relacionen.</li> <li>• Expresar sus propias reacciones a las descripciones de sí mismos/as que han recibido.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar opinión y reacción ante las opiniones de otros sobre nosotros.</li> <li>• Mostrar acuerdo o desacuerdo justificándolo.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de que las percepciones de identidad pueden variar según el contexto cultural y social.</li> <li>• Desarrollo de la empatía y la sensibilidad intercultural al considerar cómo se sienten los demás al recibir comentarios sobre su identidad.</li> <li>• Análisis y reflexión de las diferencias entre la auto-percepción y la percepción externa, y cómo estas diferencias pueden influir en las relaciones interpersonales y la comunicación intercultural.</li> </ul>

<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Toda la clase.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Se destinará un área específica y amplia del aula para sentarse en círculo y tener la discusión en clase abierta.</p>
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En este apartado se invita nuevamente a los/las estudiantes a reflexionar sobre el tema de la secuencia. Primero, se dejará que cada estudiante lea las preguntas y tenga unos minutos de reflexión individual. A continuación, se les preguntará si todas las personas opinan igual sobre ellos/as y si creen que son iguales con todas esas personas. Después, se les preguntará cómo se han sentido al recibir esos comentarios y, en caso de no estar de acuerdo con alguno de ellos, si creen que eso afecta a la comunicación con esa persona. Con esta actividad se trabaja nuevamente la variabilidad de la identidad.</p> <p>Si no tienen tiempo suficiente para profundizar en estas preguntas, o si lo considera necesario, pídeles a sus estudiantes que continúen respondiendo a estas preguntas de forma individual en casa por escrito o grabando un audio para enviarlo.</p> <p>El/La profesor/a, dispondrá de un diario de evaluación donde recogerá las aportaciones y actitudes de cada estudiante al final de cada sesión en relación con la competencia intercultural. Además, en el anexo, se encuentra una rúbrica de evaluación para esta actividad.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Se evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre cómo se perciben a sí mismos en</li> </ul>

	<p>comparación con las percepciones que otros tienen de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La empatía y el respeto intercultural.</li> <li>• La comprensión de la variabilidad de la identidad y la habilidad para manejar las diferencias culturales.</li> </ul> <p>El/La profesor/a, además, dispondrá de un diario de evaluación durante todo el curso donde recogerá las aportaciones y actitudes de cada estudiante al final de cada sesión en relación con la competencia intercultural.</p> <p>Asimismo, en el anexo se encuentra disponible una rúbrica de evaluación para esta actividad.</p>
<b>ACTIVIDAD 3.A</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir sobre la personalidad y cómo es la vida de algunas personas a partir de una imagen.</li> <li>• Hacer hipótesis sobre la vida de una persona.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la personalidad, el carácter, la familia, las profesiones, los gustos, aficiones, etc.</li> </ul> <p>Adjetivos y sustantivos descriptivos.</p> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la actitud de empatía. Ponerse en el lugar de otras personas.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Expresión escrita.</p> <p>Interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo.

	Proyectables.
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Se proyectarán las imágenes de las cuatro personas que aparecen en la actividad y se pedirá a los estudiantes que elijan una de ellas y escriban notas sobre cómo creen que es, qué carácter tiene, sus gustos, su familia, su profesión, etc.</p> <p>Si algún estudiante conoce a alguna de esas cuatro personas, se le pedirá que elija a otra.</p>
<b>ACTIVIDAD 3.B</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar y debatir las ideas que han escrito sobre la persona que ha elegido.</li> <li>• Expresar acuerdo o desacuerdo entre las ideas que han tenido sobre esas personas.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones para hablar de acuerdo y desacuerdo: “Pienso igual que tú”, “Sí, es verdad...”, “Estoy de acuerdo...”.</li> </ul> <p>Expresiones para hipotetizar: “Yo creo que...”, “Yo pienso que...”.</p> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de cómo las percepciones e interpretaciones pueden variar según la cultura, el contexto o la interpretación individual.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>En parejas o en grupos de tres.</p> <p>Toda la clase.</p>
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo.

	Hoja de recursos comunicativos.
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Se pedirá a los/las estudiantes que se reúnan en parejas o en grupos de tres con los/las compañeros/as que hayan elegido a la misma persona. Todos los/las estudiantes deberán estar en algún grupo. Se les dará unos minutos para que compartan lo que cada uno/a ha escrito sobre esa persona. Se les recordará que pueden encontrar recursos comunicativos tanto en el andamiaje incluido en la actividad como en la página 7 de sus hojas de trabajo.</p> <p>En una discusión abierta en clase, se explorarán las similitudes y diferencias en las descripciones que han hecho sobre las mismas personas, así como los motivos que piensan que hay detrás de estas variaciones.</p>
<b>ACTIVIDAD 3.C</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar información y comprobar si sus descripciones a partir de una imagen coinciden con la realidad.</li> <li>• Valorar y discutir sobre la pertinencia de hacer valoraciones por la imagen de una persona.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario para describir a las personas y sus vidas.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre cómo los estereotipos pueden influir en la percepción y el tratamiento de diferentes grupos culturales.</li> <li>• Reflexión sobre nuestro papel personal en la perpetuación o la desmitificación de estos prejuicios</li> </ul>

	a través de nuestras acciones, palabras y creencias.
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Comprensión oral y escrita. Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En parejas o grupos de tres.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Proyector. Acceso a internet.
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Los/las estudiantes, en parejas o en grupos de tres, buscarán en internet información sobre la persona que hayan elegido. Seguidamente, compartirán esa información en clase abierta. Se les preguntará si la información encontrada coincide con lo que habían escrito previamente sobre esas personas y si alguna de las informaciones les ha sorprendido y que expliquen por qué. Se pretende que los estudiantes reflexionen sobre cómo se generan y perpetúan los prejuicios y estereotipos, así como de nuestro papel como receptores o transmisores de los mismos.</p> <p>Es importante señalar que se eligieron estas cuatro personas debido a que hay información disponible sobre ellas en internet, y representan a diferentes colectivos que suelen ser objeto de prejuicios, ya sea por su orientación sexual, discapacidad o forma de vestir.</p>
<b>ACTIVIDAD 3.D</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debatir en grupo a quién va dirigido un comentario escrito en su idioma y relacionar con las fotos.</li> <li>• Discutir entre los hablantes de una misma lengua qué significa el texto escrito en su idioma y su significado en español.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerzo de factores afectivos como son la autoconfianza, la seguridad y la motivación de los/las estudiantes al sentir que ayudan en la comunicación intercultural.</li> <li>• Desarrollo de la curiosidad por las lenguas presentes en el aula y promoviendo así, la valoración de la diversidad.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En grupo de 4, todos del mismo país.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Primero, se preguntará a los/las estudiantes en clase abierta si reconocen los idiomas en los que están escritas las frases de la actividad. A continuación, se informará a la clase que tres de las personas del ejercicio A han recibido comentarios en sus respectivos idiomas. El/la profesor/a quiere saber el significado de esos comentarios, por lo que los/las estudiantes se agruparán con sus compañeros/as del mismo país para discutir a quién va dirigido cada comentario y qué expresa cada uno de ellos.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>
<b>ACTIVIDAD 3.E</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar frases en otros idiomas y expresar qué sensaciones perciben al escuchar esas lenguas.</li> <li>• Explicar al resto de la clase el significado de la frase escrita en sus idiomas.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmisión de significados y emociones a través de la traducción y explicación de las frases en sus propios idiomas.</li> <li>• Reflexión sobre cómo interpretamos como positivo o negativo lo que se dice en otro idioma debido a la manera que suena para nosotros.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En grupo de 3 estudiantes, cada uno de una nacionalidad diferente.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Los estudiantes se agrupan con dos compañeros/as de distinta nacionalidad. Primero, cada uno leerá las frases en su propio idioma. Los otros dos compañeros intentarán averiguar qué dice la frase y comentarán si creen que es un comentario negativo o positivo, explicando sus razones. Finalmente, cada estudiante explicará el significado de la frase en su idioma al resto del grupo.
<b>SESIÓN 3</b>	
<b>ACTIVIDAD 4.A</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y analizar un gráfico que refleja la imagen de España en Latinoamérica, identificando los adjetivos.</li> <li>• Expresar si se está de acuerdo con las valoraciones del gráfico sobre los españoles en Latinoamérica y justificar sus opiniones.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir a los españoles utilizando otros adjetivos que consideren adecuados o que no estén incluidos en el gráfico.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos de carácter diferenciándolos entre cualidades y defectos.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre la imagen que se tiene en Latinoamérica sobre los españoles y se comparan estas percepciones con sus propias opiniones.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Interacción oral.</p> <p>Expresión escrita.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>En parejas.</p> <p>Toda la clase.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Pizarra.</p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>10 minutos.</p>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En primer lugar, se les pedirá a los/las estudiantes que observen el gráfico y que digan qué muestra el gráfico.</p> <p>Luego, en parejas, comentarán qué opinan de la imagen que tienen en Latinoamérica de los españoles y si ellos/as coinciden con esa imagen. Además, tendrán que hacer una lista con los adjetivos que para ellos/as describen a los españoles.</p> <p>Por último, en clase abierta, en la pizarra se recogerán todos los adjetivos, diferenciándolos entre cualidades y defectos, así como el número de veces que se repiten.</p>

<b>ACTIVIDAD 4.B</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer y argumentar cómo creen que personas de otras culturas describen el carácter de las personas de su cultura.</li> <li>• Elaborar una lista con los diferentes adjetivos que ellos/as consideran que otras personas relacionan con su cultura.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos de carácter diferenciándolos entre cualidades y defectos.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre las percepciones y estereotipos que pensamos que otras culturas tienen de la nuestra.</li> <li>• Reflexión crítica al pedir a los grupos que expliquen por qué creen que otros perciben ciertos adjetivos sobre su cultura.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Todos los/las estudiantes de un mismo país.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Pizarra.
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Se formarán tres grupos, uno por cada nacionalidad presente en el aula. Los/las estudiantes tendrán que realizar una lista con los adjetivos que ellos creen que otras personas relacionan con su cultura.

	Por último, se recogerá en la pizarra lo que cada grupo cree que otras personas opinan sobre su cultura y se les preguntará a los grupos, por qué creen que los ven así.
<b>ACTIVIDAD 4.C</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer y argumentar qué piensan ellos mismos sobre el carácter de las personas de su país, así como el de los países de sus compañeros/as.</li> <li>• Elaborar una lista con dichos adjetivos.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos de carácter diferenciándolos entre cualidades y defectos.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se promueve la sensibilidad y comprensión intercultural al considerar las diferencias y similitudes en las percepciones sobre el carácter cultural.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Todos los/las estudiantes de una mismo país.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Pizarra.
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En la misma agrupación que en ejercicio anterior, esta vez los/las estudiantes tendrán que rellenar la tabla que aparece en este ejercicio con lo que ellos/as piensan sobre el carácter de las personas de su propia cultura y de las culturas de sus compañeros/as, diferenciando entre cualidades y defectos.</p> <p>Después, en clase abierta, anotarán todas las ideas recogidas.</p>

<b>ACTIVIDAD 4.D</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar y realizar una simulación de entrevista.</li> <li>• Elaborar una lista de estructuras lingüísticas útiles para llevar a cabo entrevistas.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario y expresiones adecuadas para realizar entrevistas: “Perdone,...” / “¿podemos hacerle unas preguntas?”.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Expresión escrita.</p> <p>Interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En parejas.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hojas de trabajo.</p> <p>Papel y bolígrafo.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Primero, explique a sus estudiantes que van a realizar entrevistas a personas en la calle, pero antes de salir, van a simular un dialogo y harán una lista con las estructuras que les puedan ayudar a realizar las entrevistas. Muéstrole el andamiaje de la actividad como ejemplo: “- “Hola, perdone, ¿podemos hacerle unas preguntas?, estamos haciendo una encuesta para nuestro curso de español....”.</p> <p>El/la profesor/a irá pasando por las mesas para ayudar y responder a las dudas que les puedan ir surgiendo.</p>
<b>ACTIVIDAD 4.E</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistar a personas en la calle y recoger información sobre cómo ven a las tres culturas presentes en clase.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	Léxicos:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivos de carácter.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y sensibilidad intercultural al explorar cómo diferentes personas perciben las cualidades y defectos de individuos de las culturas presentes en el aula.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En parejas.
<b>MATERIALES</b>	Papel y bolígrafo. Pizarra.
<b>DURACIÓN</b>	20 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Los/las estudiantes, dispondrán de unos 20 minutos para, en parejas, salir a la calle a entrevistar a al menos 6 personas. Deberán averiguar qué adjetivos para describir cualidades y defectos relacionan los entrevistados con las personas de las tres culturas presente en el aula.</p> <p>Después volverán al aula y compartirán en aula abierta los datos recogidos. En este punto, en la pizarra vienen recogidos los datos que serán de ayuda para realizar la siguiente actividad.</p>
<b>ACTIVIDAD 4.F</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar y realizar comparaciones entre todos los datos recogidos.</li> <li>• Discutir de manera crítica sobre las percepciones culturales reveladas por los datos recogidos.</li> <li>• Expresar las conclusiones a de sus análisis y reflexiones sobre la encuesta.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparativos con adjetivos: más...que / tan...como / igual de...que / menos....que.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y la sensibilidad intercultural al considerar las diferentes perspectivas y percepciones sobre las nacionalidades representadas en el aula.</li> <li>• Reflexión crítica sobre las generalizaciones y reduccionismos asociados a los estereotipos culturales.</li> <li>• Desarrollo de una perspectiva crítica ante los estereotipos culturales, estimulando el debate y la reflexión sobre la diversidad cultural y las percepciones interculturales en un contexto globalizado.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Interacción oral.</p> <p>Expresión escrita.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>En grupos de 4 personas.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Pizarra.</p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>10 minutos.</p>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Los/las estudiantes se agruparán en grupos de 4 y analizarán juntos los datos que se han recogido entre toda la clase. Después, escribirán al menos 6 reflexiones sobre lo que han discutido en grupo de los datos obtenidos, teniendo en cuenta todas las tres nacionalidades.</p> <p>Por último, en clase abierta, cada grupo expondrá sus reflexiones y se discutirá entre todos/as, cuáles son las conclusiones tienen más peso para todos ellos/as.</p>

	<p>Es importante señalar que, con esta actividad se pretende que los/las estudiantes desarrollen una perspectiva crítica ante los estereotipos que se pueden tener hacia determinados grupos culturales. Si hasta el momento no se ha comentado el reduccionismos y la (sobre)generalización que se hace al tener estereotipos y prejuicios, se sugiere que el docente lance la pregunta: “¿Creéis que existen estereotipos o prejuicios que puedan englobar a todas las personas de una misma cultura?”</p>
<p><b>ACTIVIDAD REFLEXIONAMOS 3</b></p>	
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer qué significa para ellos/as los términos de estereotipos y prejuicios.</li> <li>• Exponer los estereotipos o prejuicios que han detectado durante la entrevista a las personas en la calle.</li> <li>• Reflexionar y expresar sus propios prejuicios y estereotipos.</li> <li>• Identificar y expresar sus propios prejuicios y estereotipos.</li> <li>• Fomentar la autoconciencia y la autocrítica respecto a cómo estas percepciones pueden afectar las interacciones interpersonales y culturales.</li> <li>• Describir cómo los estereotipos y prejuicios observados en las entrevistas pueden afectar las interacciones entre personas de diferentes culturas.</li> <li>• Discutir si las personas pueden tener prejuicios basados en la lengua que uno habla.</li> <li>• Expresar cómo se sintieron al realizar las entrevistas y por qué experimentaron esos sentimientos.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con los términos estereotipos y prejuicios.</li> <li>• Vocabulario relacionado con las emociones: “me he sentido...triste/feliz/...”.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y discusión sobre posibles estereotipos presentes en las interacciones diarias y en las opiniones individuales.</li> <li>• Exploración de los estereotipos hacia las culturas representadas en el aula y hacia las lenguas que se hablan.</li> <li>• Fomento del pensamiento crítico en los estudiantes sobre las generalizaciones culturales.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Toda la clase.
<b>MATERIALES</b>	<p>Proyectables.</p> <p>Se destinará un área específica y amplia del aula para sentarse en círculo y tener la discusión en clase abierta.</p>
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Primero, se dejará que cada estudiante lea las preguntas y tenga unos minutos de reflexión individual. Seguidamente, se sentarán todos los/las estudiantes en círculo y se les preguntará si saben qué significan los términos prejuicios y estereotipos y si pueden explicarlos. Asimismo, se les preguntará si han observado durante la entrevista que las personas tengan estereotipos de las culturas presente en clase y por las lenguas que hablan.</p>

	<p>Por último, también se les hará una reflexión sobre si creen que ellos mismos/as tienen estereotipos o prejuicios.</p> <p>Si no tienen tiempo suficiente para profundizar en esas preguntas, o si lo considera necesario, pídeles a sus estudiantes que continúen respondiendo a esas preguntas de forma individual en casa por escrito o grabando un audio para enviarlo.</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>Se evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• si los/ las estudiantes comprenden correctamente los términos estereotipos y prejuicios.</li> <li>• las reflexiones críticas sobre las entrevistas y la percepción de estereotipos o prejuicios ante personas de otras culturas.</li> <li>• la autoevaluación de sus propios prejuicios y estereotipos. Si fueron capaces de identificar y discutir si tienen o no estereotipos, y si influyen en sus interacciones interculturales.</li> <li>• la autopercepción de las emociones en interacciones interculturales.</li> </ul> <p>Si no les da tiempo a terminar la actividad o si lo considera apropiado, les puede pedir a sus estudiantes que sigan reflexionando en casa, que lo recojan en un audio o en papel y se lo envíe por escrito o en un audio.</p> <p>El/La profesor/a, además, dispondrá de un diario de evaluación donde recogerá las aportaciones y actitudes de cada estudiante al final de cada sesión en relación con la competencia intercultural. Además, en el anexo, se encuentra una rúbrica de evaluación para esta actividad.</p>

<b>SESIÓN 4</b>	
<b>ACTIVIDAD 5.A</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar y negociar el significado de “encajar en la cultura”.</li> <li>• Explicar y dar ejemplos de qué significa “encajar en la cultura”.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <p style="text-align: center;">“Encajar en la cultura”.</p> <p>Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La conjugación del verbo encajar.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión escrita (si buscan la información en internet).</p> <p>Interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Grupos de tres.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En primer lugar, en clase abierta se preguntará a los/las estudiantes si saben qué significa encajar. Después de compartir sus comentarios y de tener una pequeña discusión sobre lo que significa el término, los/las estudiantes se agruparán en grupos de 3 y negociarán el significado de “encajar en la cultura” y buscarán ejemplos de ello. También se les pedirá que busquen cómo se conjuga el verbo "encajar", cuando nos referimos a la cultura.</p> <p>Por último, entre toda la clase se explicará la expresión encajar en la cultura y se expondrán los ejemplos.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>

<b>ACTIVIDAD 5.B</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear hipótesis sobre con qué no encaja Maddie ahora en su cultura.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de la empatía al tratar de entender los sentimientos y retos que enfrentan esa chica al regresar a su país.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Toda la clase.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Proyectables.
<b>DURACIÓN</b>	5 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Se proyectará la imagen de Maddie y se les explicará a los estudiantes que la chica que ven ha estado viviendo unos años en España y al volver a EE. UU. no se siente identificada con ciertos aspectos de su cultura. En una discusión abierta en clase, los estudiantes harán sus hipótesis sobre qué aspectos creen que ya no encajan con la chica en su cultura.
<b>ACTIVIDAD 5.C</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobar las hipótesis que han realizado en el ejercicio anterior.</li> <li>• Identificar y expresar qué quiere transmitir Maddie en el vídeo.</li> <li>• Identificar y discutir qué es importante según Maddie para la identidad para los estadounidenses.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “No (me) encajo...”</li> </ul>

	<p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía y reflexión personal al ponerse en el lugar de Maddie y reflexionar sobre experiencias personales similares o conocidas.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión oral.</p> <p>Interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Toda la clase.</p> <p>En parejas.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Vídeo:</p> <p><a href="https://www.tiktok.com/@maddies_mundo/video/7319948944992128299">https://www.tiktok.com/@maddies_mundo/video/7319948944992128299</a></p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>10 minutos.</p>
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En primer lugar, se leerán las preguntas que vienen en la actividad para que cuando se vea el vídeo, los/las estudiantes sepan a qué deben prestar atención.</p> <p>Se reproducirá el vídeo de Maddie una vez y, seguidamente, en parejas, compararán qué han respondido a las preguntas de la actividad. Después, se volverá a ver el vídeo y se corregirá en clase abierta. Mientras se realiza la corrección, se aconseja visionar de nuevo el vídeo, pausándolo para analizar exactamente juntos lo que dice Maddie.</p> <p>Después de ver el vídeo, se les puede preguntar a los/las estudiantes si se han dado cuenta de algún pequeño error en el uso del verbo “encajar”. Si nadie da la respuesta, se les dirá que Maddie usa el verbo encajar como si fuese reflexivo (“no me encajo”) y no lo es.</p> <p>La transcripción del vídeo se encuentra en la página 13 y la solución del ejercicio en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>

<b>ACTIVIDAD 5.D</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y discutir el significado de la palabra “gringo” y si tiene una connotación positiva o negativa.</li> <li>• Comentar por qué creen que Maddie utiliza la palabra “gringo” para referirse a los estadounidenses, siendo ella de EE. UU.</li> <li>• Identificar y hacer una lista con otras palabras en español que se utilizan para referirse a personas de diferentes culturas, incluyendo la propia.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La palabra gringo y otros topónimos.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de por qué Maddie utiliza la palabra "gringo" y cómo puede reflejar su experiencia cultural viviendo en España.</li> <li>• Reflexión sobre cómo se utilizan ciertos términos para referirse a personas de diferentes nacionalidades y cómo el uso de esos términos puede perpetuar estereotipos y prejuicios.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	<p>Comprensión escrita.</p> <p>Interacción oral.</p>
<b>AGRUPAMIENTO</b>	<p>Individual.</p> <p>En grupos de tres.</p>
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Acceso a internet.</p>
<b>DURACIÓN</b>	<p>15 minutos.</p>

<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Primero, se les preguntará a toda la clase si sabe qué significa la palabra “gringo”. Seguidamente, se les indicará a los/las estudiantes que lean la pregunta que hace un usuario de la red social X sobre el uso de esta palabra y la respuesta de la RAE. Cuando todos comprendan qué significa “gringo” y la connotación que tiene, en grupo de tres, se les dará un par de minutos para debatir por qué creen que Maddie ha utilizado esa palabra en el vídeo para referirse a los estadounidenses.</p> <p>A continuación, se les preguntará si conocen otras palabras que se utilicen en España para hablar de personas de sus países de origen o de otros. Si no se les ocurre ninguna, podrán buscar en internet o el docente podrá sugerir palabras como: moro, guiri, sudaca, panchito, etc.</p> <p>Se debatirá en clase abierta la connotación de dichas palabras y si creen que el uso de ellas ayuda a crear estereotipos.</p> <p>La solución del ejercicio se encuentra en la página 14 de las hojas de trabajo para los/las estudiantes.</p>
<b>ACTIVIDAD 5.E</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar si hay algunos aspectos con los que ya no se sientan identificados con su cultura.</li> <li>• Comprobar y comparar si existen similitudes en los cambios que se han producido entre ellos/as.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento del pensamiento crítico sobre si su identificación con la cultura de su país ha cambiado desde que viven en el extranjero.</li> <li>• Desarrollo de la empatía al escuchar y entender las experiencias y sentimientos de los demás compañeros respecto a su adaptación cultural y cambios en su identidad.</li> </ul>

<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	En parejas.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Pizarra.
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>En esta actividad, los estudiantes se agruparán en parejas para discutir si ha cambiado su identificación con la cultura de su país desde que viven fuera de él. Se les dejará unos minutos para que lo discutan y seguidamente, en clase abierta, cada pareja explicará al resto de la clase cuáles han sido sus comentarios y reflexiones.</p> <p>Esta actividad puede ayudar a comprender al alumno su acercamiento a la cultura del lugar donde reside actualmente.</p>
<b>ACTIVIDAD 6.A</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y hacer una lista de los elementos que les hace sentir conectado al lugar de residencia.</li> <li>• Describir elementos que consideran importantes de su entorno.</li> <li>• Reconocer la influencia de esos elementos en su identidad.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con la ciudad, la comida, los monumentos, las relaciones personales, etc.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideración de diferentes perspectivas y experiencias personales de los estudiantes respecto a su identidad y conexión con el lugar.</li> </ul>

<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión escrita.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	Hoja de trabajo. Proyectable. Papel y lápiz.
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Primero, se les pedirá a los/las estudiantes que lean el título de la secuencia “¿Cómo me conecto?” y que tendrán que decir sobre qué creen que trata la secuencia. Seguidamente, se les comentará que el ayuntamiento de la ciudad organiza una serie de encuentros entre la ciudadanía para tratar diferentes temas que afectan a la relación entre vecinos/as y que, en el siguiente coloquio van a tratar el tema de la identidad y el territorio. Ellos/as van a participar y para ello, tendrán que preparar un vídeo donde expliquen con qué cosas se sienten conectados/as del lugar donde residen. Para ello, tendrán primero que preparar una lista con esos elementos que les hace sentirse conectados con el lugar. A modo de ejemplo, disponen de una lista para guiarse.
<b>ACTIVIDAD 6.B</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Escribir por qué se sienten conectados/as con los elementos que han escrito en la actividad anterior, expresando sus propias experiencias y emociones en relación con su entorno.
<b>CONTENIDOS</b>	Léxicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario relacionado con las expresiones para describir su relación con el lugar: "me siento conectado/a con....porque/ ya que...".</li> </ul>

	<p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y expresión de cómo los elementos del entorno influyen en la identidad personal.</li> </ul> <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de emociones y opiniones sobre los elementos del entorno.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión escrita.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo y proyectables.</p> <p>Papel y lápiz.</p>
<b>DURACIÓN</b>	10 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	En esta actividad, los/las estudiantes escribirán por qué se sienten conectados a esos elementos que han escrito en la actividad anterior.
<b>ACTIVIDAD 6.C</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar al resto de la clase qué elementos les une y por qué al lugar donde viven.</li> <li>• Discutir juntos sobre lo que significa pertenecer al lugar.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de opiniones personales sobre su conexión y pertenencia ("me siento conectado/a porque...").</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de la empatía y el entendimiento hacia las diferentes formas en que las personas se conectan con su entorno.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre el sentido de pertenencia a una comunidad y cómo este puede variar entre individuos.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Toda la clase.
<b>MATERIALES</b>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Proyectables.</p> <p>Pizarra.</p>
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Para esta actividad se sentarán en círculo en el espacio de la clase habilitado para ello y cada uno comentará qué se sienten conectados/as y por qué. Seguidamente, se discutirá si ellos consideran que forman parte del lugar o no.</p> <p>Esta actividad les ayudará a los/las estudiantes a prepararse para el coloquio al que asistirán y presentarán sus vídeos.</p> <p>Se les puede aconsejar, que para el día del coloquio, preparen preguntas o hagan una lista de los temas asociados a la identidad y el territorio, que les gustaría exponer en el coloquio al resto de participantes.</p>
<b>ACTIVIDAD 6.D</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar y explicar oralmente los elementos con los que se sienten conectados/as.</li> <li>• Presentar sus reflexiones y notas previas de forma coherente y breve.</li> <li>• Expresar de manera personal y creativa sus ideas y sentimientos.</li> </ul>

<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario y expresiones sobre lugares específicos (barrios, parques, edificios históricos).</li> </ul> <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de elementos del lugar que les conectan emocionalmente.</li> <li>• Explicación de las razones detrás de su conexión con el lugar.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	Móvil o cámara de vídeo.
<b>DURACIÓN</b>	Esta actividad se realiza en casa.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Esta tarea se realizará en casa.</p> <p>Se les pedirá a los/las estudiantes que graben un vídeo donde muestren sus reflexiones sobre su conexión con el lugar donde viven. Ese vídeo será presentado en el encuentro con los demás participantes del coloquio. A modo de ejemplo, el/la docente llevará un vídeo suyo explicando qué le une al lugar donde vive y por qué. Cuando los/las estudiantes hayan grabado el vídeo, se lo enviarán a su profesor/a, quien se encargará de editarlo junto con los demás vídeos para ser mostrados el día del coloquio.</p>
<b>ACTIVIDAD 6.E</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar y transmitir al resto de participantes sus reflexiones y sentimientos sobre su conexión con el lugar donde viven.</li> <li>• Escuchar y comprender las opiniones de los demás participantes respecto a la identidad y territorio.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogar y debatir temas relacionados con la identidad y el territorio, facilitando el desarrollo del pensamiento crítico y respetando los demás puntos de vista.</li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario de la unidad sobre la identidad: “conexión” / “identidad”/ “me siento conectado”...</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de las diversas experiencias y antecedentes culturales de los participantes.</li> <li>• Apreciación de la riqueza que aporta la diversidad de orígenes y perspectivas.</li> <li>• Fomento de la empatía y el respeto hacia diferentes identidades y experiencias culturales.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción oral.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Todos los participantes del coloquio.
<b>MATERIALES</b>	Proyector.
<b>DURACIÓN</b>	2 horas
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	Esta actividad no se realiza durante las horas de clase, sino que es un evento organizado por el ayuntamiento en el cual nuestra clase participará junto con otros ciudadanos que también viven en el mismo lugar. La participación de diversas personas en este evento enriquece el diálogo sobre la identidad y el territorio, ya que permite un intercambio de diferentes perspectivas. Se espera que participen en el evento personas que han nacido en ese lugar, otras nacidas en otros lugares de España que residen en Mijas, así como otros residentes originarios de otros países.

	<p>El día del coloquio, en primer lugar se proyectarán todos los vídeos preparados por los/las estudiantes. Cada vídeo refleja las reflexiones personales sobre su conexión con el lugar donde viven. Posteriormente, se llevará a cabo un coloquio conjunto con los demás participantes, durante el cual se discutirá en profundidad sobre los temas de identidad y territorio. Se fomentará la participación activa de cada colectivo presente, buscando así un diálogo constructivo que promueva la comprensión y el respeto mutuo.</p> <p>Lo que se busca con este evento es exponer todas las perspectivas sobre la identidad y la conexión con el entorno local dentro de la comunidad, permitiendo que los participantes puedan aprender unos de otros. A través del debate y la reflexión, se pretende contribuir a una comprensión mutua y un acercamiento entre los miembros de la comunidad.</p>
<p><b>ACTIVIDAD 6.F</b></p>	
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabar un mensaje de voz sobre los puntos destacados del evento y seleccionar la información más relevante y significativa para compartir.</li> <li>• Mediar en la transmisión de información del coloquio a Alberto, asegurando una comunicación clara y comprensible de las reflexiones y conclusiones expresadas durante el evento.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario y expresiones para dar opiniones y sacar conclusiones: "yo creo" / "yo pienso".</li> <li>• Vocabulario específico sobre eventos, presentaciones y discusiones: "coloquio" / "presentación" / "diálogo".</li> </ul>

	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectores y marcadores discursivos para cohesionar el texto oral.</li> <li>• Usos de los tiempos del pasado para relatar lo hablado en el coloquio.</li> <li>• Uso del estilo indirecto para relatar los que otros participantes comentaron en el coloquio: “María preguntó...” / “Juan dijo que...”.</li> </ul> <p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión de opiniones personales y conclusiones sobre lo aprendido en la unidad.</li> </ul> <p>Interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre la diversidad cultural considerando las diversas perspectivas culturales durante el coloquio.</li> <li>• Fomento de la empatía y el respeto hacia las diferentes identidades y experiencias culturales presentadas.</li> </ul>
<b>DESTREZAS TRABAJADAS</b>	Expresión e interacción escrita.
<b>AGRUPAMIENTO</b>	Individual.
<b>MATERIALES</b>	Mensaje de voz a través de su teléfono móvil o de Vocaroo: <a href="https://vocaroo.com/">https://vocaroo.com/</a>
<b>DURACIÓN</b>	Esta tarea se realiza en casa, así que el tiempo que necesiten.
<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<p>Esta actividad servirá como evaluación de lo aprendido en toda la unidad, ya que se espera que los/las estudiantes expresen sus conclusiones finales.</p> <p>Se informará a los estudiantes en el último día de clase antes del coloquio que, después del encuentro, deberán enviar un</p>

	<p>mensaje de voz a su profesor/a respondiendo al mensaje de Alberto, su vecino que no pudo asistir al coloquio y tiene algunas preguntas sobre él. Los estudiantes deberán responder a cada una de las preguntas.</p>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p>	<p>Se evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• si han respondido de manera clara y completa a cada una de las preguntas planteadas por Alberto. Deben abordar todos los puntos solicitados sin omitir detalles relevantes.</li> <li>• el análisis y la reflexión que los/las estudiantes ofrecen sobre el coloquio. Deben demostrar una comprensión crítica de los temas discutidos y sus implicaciones.</li> <li>• si los estudiantes muestran sensibilidad hacia las diferencias culturales y valoran la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio.</li> <li>• si los estudiantes están dispuestos a participar activamente en un diálogo intercultural, escuchando y considerando puntos de vista diferentes a los propios.</li> <li>• si los estudiantes han reflexionado críticamente sobre cómo las diferencias culturales influyen en la identidad y la conexión con el entorno local, basándose en lo discutido en el coloquio.</li> <li>• si los estudiantes muestran un compromiso con la inclusión y la equidad al considerar cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local.</li> </ul> <p>El/La profesor/a, dispondrá de un diario de evaluación donde recogerá las aportaciones y actitudes de cada estudiante al final de cada sesión en relación con la competencia</p>

	intercultural. Además, en el anexo, se encuentra una rúbrica de evaluación para esta actividad.
--	---

#### 4.5 Recomendaciones para su realización en clase

Para facilitar la realización de esta propuesta didáctica en clase, tenemos algunas sugerencias:

- Se dispone del material para el alumno en los anexos, así como las soluciones, las transcripciones (Anexos I) y las rúbricas de evaluación (Anexos II).
- Sería recomendable reservar un espacio en el aula donde los estudiantes puedan sentarse en círculo para realizar las actividades de reflexión. De este modo, se creará un ambiente propicio para estas actividades y se les otorgará la relevancia que merecen.
- Si el tiempo en clase resulta limitado para completar todas las actividades de reflexión, se puede sugerir a los estudiantes que continúen reflexionando por escrito en casa o que graben un audio y lo envíen al profesor/a para su evaluación. Realizar estas reflexiones de forma individual también puede profundizar en su propio análisis. La evaluación de esta propuesta es tanto por parte del docente como la autoreflexión y autoevaluación de los propios estudiantes.
- En las hojas de trabajo proporcionadas, los estudiantes encontrarán dos páginas (pp. 13-14) que incluyen el léxico, la gramática y los recursos comunicativos relevantes para la propuesta. Estos pueden ser de ayuda para realizar las actividades. También aparece algunos contenidos que, aunque no se trabajen en específico en la propuesta, consideramos que puede ser de ayuda para refrescar algunos conceptos y que haga un uso de ellas en las actividades de interacción.

#### 4.6 Sugerencias para trabajar después

Esta propuesta se centra principalmente en la competencia intercultural, pero es fundamental no limitar su abordaje a momentos puntuales. Como apunta Deardorff (2016), "it is advisable to choose just two or three specific elements of intercultural competence to assess at any given time, due to the time, effort, and resources that are needed in the assessment process" (p. 124). Es decir, se requiere un considerable esfuerzo, tiempo y recursos para evaluar la competencia intercultural. Por esta razón, generalmente se seleccionan dos o tres elementos

principales para evaluar en momentos específicos. Sin embargo, como se mencionó anteriormente en el marco teórico, numerosos autores coinciden en que la competencia intercultural debe trabajarse de manera integral, continua e intencional en las clases de enseñanza de lenguas (Byram, 1997; Deardorff, 2006).

En primer lugar, después de poner en práctica esta propuesta, se podría profundizar en el concepto de identidad. Como hemos mostrado en este trabajo, la identidad es un constructo dinámico y multifacético que se forma y transforma en interacción con otros. Es importante que los estudiantes exploren cómo su propia identidad se construye y cambia en diferentes contextos y relaciones, y cómo esto afecta su comunicación intercultural. Por ello, se puede trabajar también abordando otros temas más específicamente como el trabajo, la religión, la familia, etc. y ahondar más en la idea de la interseccionalidad.

En cuanto a los estereotipos y prejuicios, la propuesta inicial ofrece una base para que los estudiantes identifiquen y reflexionen sobre sus propios estereotipos y prejuicios, especialmente en relación con el carácter. El siguiente paso podría ser explorar los estereotipos específicos que se tiene de cada cultura, incluyendo aquellas que, aunque no estén representadas en el aula, forman parte de la población en el entorno en el que se desarrolla la propuesta, Mijas y Fuengirola.

Asimismo, se podría crear otras propuestas con actividades en las que se fomentara la participación activa de los estudiantes en la comunidad donde viven con el propósito de ir acercando e integrando culturas. Esto se puede llevar a cabo mediante entrevistas, eventos culturales colaborativos, proyectos de servicio comunitario que involucren a diversas culturas, y programas de intercambio cultural tanto dentro como fuera del entorno educativo. Estas iniciativas no solo fortalecerían la competencia intercultural de los estudiantes, sino que también contribuirían positivamente al tejido social y la cohesión comunitaria en Mijas y Fuengirola.

Además, se puede profundizar en cómo los estereotipos y prejuicios pueden influir en el comportamiento y las decisiones, tanto a nivel individual como colectivo. Es importante que los estudiantes comprendan el impacto negativo que estos pueden tener en la convivencia y la colaboración intercultural.

Por último, esta propuesta no incluye actividades específicas para abordar los choques culturales y los malentendidos que pueden surgir al estereotipar o prejuzgar a una persona.

Nos hubiera gustado incorporar actividades para trabajar estos aspectos, pero debido a limitaciones de espacio y tiempo, no fue posible. Por lo tanto, se sugiere que estos temas se aborden en una fase posterior.

#### 4.7 Posibles limitaciones para la puesta en práctica

Es importante destacar que esta propuesta aún no ha sido implementada en un aula de ELE, por lo que no podemos asegurar su efectividad. Sin embargo, podemos anticipar algunas limitaciones que podrían surgir al aplicarla.

Una de las mayores limitaciones de esta propuesta es la evaluación de la competencia intercultural. Como se ha mencionado en el marco teórico, no existe consenso sobre qué instrumentos utilizar ni cómo medir esta competencia, lo que representa un desafío significativo para la implementación de esta propuesta. Es por ello que hemos optado por diseñar varias actividades de reflexión en las que no solo el docente podrá tomar notas de lo observado a partir de esas dinámicas para evaluar el desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes, sino que los propios estudiantes, gracias a disponer del espacio y tiempo para realizar estas actividades, podrán ejercer la autoreflexión y autoevaluación.

Otra limitación radica en que esta propuesta está diseñada para estudiantes en un contexto de inmersión muy específico, con un nivel homogéneo entre A2 y B1, procedentes de Marruecos, Ucrania y Senegal. Si se desea aplicar esta propuesta a otros estudiantes, sería necesario modificar algunas actividades y adaptarlas a sus niveles y lenguas específicas. Además, algunas actividades podrían no ser adecuadas si los estudiantes no se encuentran en un contexto de inmersión.

Además, nos enfrentamos a una dificultad significativa al traducir un comentario al wólof. Este idioma fue seleccionado para una de las actividades debido a que, aunque no es oficial en Senegal, es hablado por la mayoría de la población senegalesa, y consideramos valioso destacar una lengua minoritaria. Sin embargo, no fue tan sencillo encontrar traducciones precisas al wólof debido a la escasez de traductores en línea confiables y a la gran variedad de dialectos. Al solicitar traducciones a diferentes personas en Senegal, muchas no coincidían con lo que se quería expresar. Optamos por la traducción que fue más consensuada entre las personas consultadas y que, posteriormente, al usar un traductor en línea, arrojó un resultado bastante similar al deseado.

Por último, es importante considerar que no todas las personas tienen acceso a dispositivos electrónicos e internet, necesarios para varias de las actividades propuestas. No obstante, muchas de estas actividades pueden adaptarse. Por ejemplo, en la actividad 2.D, donde se utiliza Padlet para compartir los comentarios recibidos por los familiares y amigos, se podría realizar en papel y luego intercambiar esos papeles en clase para realizar la actividad 2.E, donde los/las compañeros/as reaccionarán a esos comentarios recibidos. En la actividad 3.C, donde se busca información en internet sobre las personas descritas previamente, se podrían proporcionar artículos impresos con dicha información. La actividad que más problemas podría presentar sin acceso a internet o dispositivos móviles sería la 6.D, donde se requiere grabar un vídeo para presentarlo en un encuentro y enviárselo a el/la profesor/a, para lo cual se necesita un móvil o cámara de vídeo.

## 5. Conclusiones

---

A lo largo de este trabajo, hemos desarrollado y presentado una propuesta didáctica diseñada para trabajar la identidad, los prejuicios y los estereotipos con alumnos migrantes procedentes de Marruecos, Ucrania y Senegal, en un contexto de inmersión lingüística y cultural a nivel A2+. Este proyecto ha tenido como objetivo no solo facilitar el aprendizaje del español, sino también promover un entorno educativo que fomente la reflexión y el entendimiento intercultural.

A continuación, se resumirán los principales puntos discutidos a lo largo del trabajo, se evaluarán las limitaciones de la propuesta y se ofrecerán recomendaciones para su futura implementación y evaluación en contextos educativos similares.

En la primera parte del marco teórico, hemos distinguido entre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, debido a que frecuentemente se confunden. Consideramos importante aclarar estas diferencias para comprender las posibles dinámicas que surgen cuando múltiples culturas coexisten en una misma sociedad. En este sentido, es crucial enfatizar el objetivo de la interculturalidad, que facilita el diálogo y la colaboración conjunta entre culturas, promoviendo el respeto mutuo, la comprensión y la colaboración (Walsh, 2009).

Asimismo, hemos abordado la evolución del concepto de competencia comunicativa hacia una perspectiva intercultural. Esta evolución comenzó con la distinción entre competencia y uso de la lengua realizada por Chomsky en los años sesenta, la cual fue ampliada por Hymes

en los setenta al introducir la dimensión sociocultural, dando origen al concepto de competencia comunicativa. Este enfoque comunicativo continuó desarrollándose con otros modelos teóricos que integraron aspectos lingüísticos, socioculturales y discursivos, como el propuesto por Canale y Swain. Posteriormente, Byram introdujo el concepto de competencia comunicativa intercultural, el cual no solo enfatiza la corrección gramatical y la adecuación contextual, sino también la capacidad de los aprendientes para actuar como intermediarios culturales, promoviendo el diálogo, el respeto y la comprensión mutua. De esta manera, la enseñanza de lenguas extranjeras se convierte en un medio para desarrollar competencias interculturales críticas que facilitan una interacción efectiva y enriquecedora entre diversas culturas (Byram, 1997; Walsh, 2009).

Sin embargo, hemos identificado una falta de consenso en la definición precisa de competencia intercultural, reflejando la amplitud y la interdisciplinariedad de su estudio. Nuestra propuesta se ha desarrollado siguiendo los principios de la interculturalidad crítica. Esta promueve una actitud crítica frente a la lengua, el aprendizaje y a la realidad. Este trabajo está basado en gran parte en la perspectiva de la interculturalidad renovada (Holliday, Hyde y Kullman 2010; Dervin 2016; Atienza 2020), en la que se reconoce la carga ideológica ligada a la cultura y enfatiza tres conceptos claves para el desarrollo de la competencia intercultural: la identidad, la otredad y la representación. En nuestra propuesta no hemos desarrollado actividades para abordar la representación, puesto que nos hemos enfocado en la identidad y en la otredad, esta última trabajando los estereotipos y prejuicios.

La identidad se conceptualiza como un constructo dinámico y multifacético que se desarrolla a través de interacciones sociales y lingüísticas complejas (Norton 2006; Bucholtz y Hall 2005). Desde esta perspectiva, se reconoce que la identidad no es estática ni uniforme, sino que se moldea y se redefine en contextos interculturales cambiantes. Por ello, hemos incluido en nuestra propuesta didáctica dos secuencias con actividades para que los aprendientes reflexionen sobre ello y puedan explorar de manera crítica cómo sus propias identidades se configuran y transforman a través del aprendizaje y la interacción cultural.

La otredad en contextos interculturales pone de relieve cómo nuestras percepciones pueden simplificar y distorsionar la complejidad de las identidades individuales (Dervin, 2007). Por ello, la propuesta didáctica incluye actividades diseñadas para abordar la otredad mediante un proceso estructurado. Inicialmente, los participantes expresan sus percepciones personales sobre personas o culturas específicas. Posteriormente, se lleva a cabo una

reflexión crítica para evaluar cómo estas percepciones pueden influir en nuestras interacciones con individuos de otras culturas.

Respecto a los ECD, que representan una herramienta fundamental para comprender las complejidades de la interculturalidad, especialmente en cómo el lenguaje configura identidades y relaciones de poder, nuestra propuesta enfatiza tanto en las reflexiones como en la actividad donde se analiza por qué Maddie utiliza la palabra "gringo". En esta actividad, se centra en el discurso para promover la reflexión sobre el uso de ciertos términos o expresiones. Además, se invita a los alumnos a compartir o buscar otros términos coloquiales utilizados para referirse a personas de otras culturas, analizando si estos términos tienen connotaciones positivas o negativas.

Con respecto a la evaluación de la competencia intercultural, hemos entendido que aún no existe unanimidad en cómo se ha de evaluar. Existen diferentes puntos de vista a la hora de evaluar o no esta competencia. Borghetti (2017) sugiere no evaluarla debido a limitaciones conceptuales y éticas, como la dificultad para medir la relación entre competencia y desempeño, la naturaleza contextual de la competencia, y la complejidad ética de evaluar aspectos afectivos. Sin embargo, González Plasencia (2020) argumenta que evaluarla es crucial porque influye en lo que se enseña y cómo se enseña, al tiempo que motiva a los estudiantes al considerarla relevante y propone tomar un enfoque multimetódico que se centre más en el desarrollo que en los resultados finales. Nuestra perspectiva es la misma que esta última, por ello, las actividades de reflexión de nuestra propuesta nos servirán como evaluación. Es por ello que el docente tendrá un diario donde tomará notas cada sesión de las reflexiones y de las actitudes de los estudiantes, relacionadas con el desarrollo de esta competencia.

Asimismo, se han incluido tres tareas en las que los estudiantes asumen el papel de mediadores, incluyendo la evaluación final. Consideramos que la mediación es clave para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que resalta el papel del estudiante como intermediario entre culturas. En estas actividades, los estudiantes pueden llegar a ser conscientes de la creación de una "tercera cultura" (Casmir, 1993), en la que se generan nuevos espacios donde las culturas convergen y colaboran en la formación de nuevas identidades y culturas (Lie, 2003). Por esta razón, se ha creado el proyecto final, para que tanto los estudiantes como los asistentes al encuentro reflexionen sobre el hecho de que la cultura del lugar es dinámica y se va creando a través de las relaciones interpersonales de las personas que interactúan.

Con respecto a la figura del mediador, nos ha llamado especialmente la atención la nueva perspectiva que arroja Holguín (2021), quien alude a una mediación interna que se trata de una dimensión intrapersonal, donde los individuos gestionan y reflexionan sobre sus propias identidades y discursos durante las interacciones interculturales. Esto tiene relación con los ECD, ya que tiene que ver con la consciencia que adquieren los estudiantes al reflexionar sobre su propio discurso. Consideramos que las actividades de reflexión propuestas servirán como un "espacio", tanto de lugar como de tiempo, para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sí mismos.

En el estado de la cuestión, se ha evidenciado la necesidad de una perspectiva crítica en la enseñanza de lenguas que aborde la identidad, los estereotipos y los prejuicios, como se destaca en los trabajos de Atienza (2020) y Holguín (2021). Estos estudios subrayan la importancia de integrar un enfoque educativo que promueva la reflexión crítica y la inclusión cultural. Nuestra propuesta didáctica se ha inspirado en estas investigaciones, adaptando sus enfoques y metodologías a un contexto de inmersión lingüística con alumnos migrantes de nivel A2-B1. Al revisar manuales contemporáneos como "Campo Sur" y "C de C1", hemos identificado valiosas estrategias didácticas, aunque hemos optado por una mayor personalización y profundidad en la exploración de la identidad y los estereotipos, asegurando una cohesión temática y una reflexión crítica constante en nuestras actividades siempre teniendo en cuenta nuestro contexto.

Esta propuesta didáctica aún no ha sido implementada en un entorno real de enseñanza de ELE, lo que limita nuestra capacidad para garantizar su efectividad. Se identifican varias posibles limitaciones al considerar su aplicación práctica. La evaluación de la competencia intercultural, que como se ha citado previamente, no hay consenso si es apropiado o no evaluarla, así como por la falta de consenso sobre los métodos adecuados para medirla, como se discutió en el marco teórico. Además, otras de las limitaciones que nos podemos encontrar es adaptar la propuesta para estudiantes fuera del contexto de inmersión o con niveles de español diferentes a A2+ requeriría ajustes substanciales, especialmente en cuanto a la adecuación de las actividades y la inclusión de lenguas específicas de los alumnos.

Además, la dificultad encontrada en la traducción al wólof, un idioma minoritario utilizado en una de las actividades, subraya los retos asociados con la disponibilidad y fiabilidad de los recursos lingüísticos. Por último, la dependencia de dispositivos electrónicos e internet para algunas actividades puede excluir a estudiantes sin acceso a estas tecnologías, planteando la necesidad de adaptaciones alternativas para asegurar la inclusión de todos los

participantes. Sin embargo, para esta última limitación sí que podemos encontrar algunas alternativas analógicas como puede ser el uso del bolígrafo y papel, aunque no en todas las actividades.

Consideramos que esta propuesta puede ser implementada con algunas modificaciones para adaptarse a otro grupo meta, ajustando algunas de las actividades como se ha señalado anteriormente. Además, proponemos explorar otras líneas de desarrollo que presentamos a continuación:

- Profundizar en el concepto de identidad: Explorar cómo se forma y transforma la identidad de los estudiantes en diferentes contextos y relaciones, ampliando el análisis a temas como trabajo, religión, familia, etc., y explorar la interseccionalidad de estas identidades.
- Abordar estereotipos y prejuicios específicos: Extender el análisis para identificar y reflexionar sobre estereotipos específicos de cada cultura representada en el entorno educativo, así como aquellos presentes en la comunidad local de Mijas y Fuengirola.
- Profundizar en el impacto de los estereotipos y prejuicios: Reflexionar cómo estos pueden influir en el comportamiento y las decisiones tanto individual como colectivamente, promoviendo una mejor comprensión de su impacto en la convivencia y la colaboración intercultural.
- Desarrollar estrategias para abordar choques culturales: Incorporar actividades específicas que ayuden a gestionar y superar los choques culturales y malentendidos que puedan surgir debido a estereotipos o prejuicios, buscando promover un ambiente más inclusivo y comprensivo.
- Fomentar la participación activa en la comunidad: Facilitar la integración cultural a través de la participación activa de los estudiantes migrantes en actividades comunitarias locales, para fortalecer el entendimiento mutuo entre culturas.
- Explorar el impacto de los estudiantes migrantes en la comunidad: Investigar cómo la presencia de estudiantes migrantes ha influido en la comunidad local de Mijas y Fuengirola, utilizando métodos como entrevistas u otros enfoques participativos

Para concluir, nos gustaría animar a seguir trabajando en el desarrollo de competencias interculturales. Abordar la identidad propia y la desconstrucción de estereotipos y prejuicios en nuestras clases de español ayuda a nuestros estudiantes no solo a fortalecer sus habilidades lingüísticas, sino también a prepararlos para una comunicación más auténtica y efectiva con otros hablantes. Al tomar conciencia de las barreras que los

estereotipos y prejuicios pueden levantar, los estudiantes aprenden a comunicarse no solo con una imagen generalizada del otro, sino con una comprensión más profunda y empática de las diferentes identidades, fomentando así su participación activa en contextos interculturales diversos.

## 6. Anexo I

# ¿Quién soy?





## 1. ¿Qué es la identidad?



A. En parejas observamos estas imágenes. ¿Qué representan? ¿Qué relación tienen con nuestra identidad? ¿Añadiríais otra categoría?

- |   |            |    |       |
|---|------------|----|-------|
| 1 | La familia | 7  | _____ |
| 2 | _____      | 8  | _____ |
| 3 | _____      | 9  | _____ |
| 4 | _____      | 10 | _____ |
| 5 | _____      | 11 | _____ |
| 6 | _____      | 12 | _____ |

*-"(A mí) me parece que el 2 representa la familia."  
-"Sí, tienes razón. Y la imagen 5 representa ...."*

B. Escucha a estas tres personas y anota qué categorías son las más importantes para definir la identidad para cada una de ellas. ¿Por qué son importantes estas categorías para estas personas?

Celia	Carina	Dabir

C. Y para ti, ¿cuáles son las categorías más importantes para definir tu identidad? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros/as. ¿Habéis elegido las mismas categorías?

## Reflexionamos



- Respondemos a estas preguntas:
  - Y cuando tenías 15 años, ¿te identificabas con las mismas categorías? ¿Con qué categorías te identificabas?
  - ¿Crees que la identidad es fija? ¿Por qué?
  - ¿Cómo crees que influye nuestra cultura en las categorías que elegimos para describir la identidad?

# Identidad

## 2. ¿Cómo te ves, cómo te ven?

A. Cuatro personas nos cuentan cómo son según ellos mismos y según algunos de sus conocidos. ¿Con quién te identificas más y con quién menos? ¿Por qué?



**Paula, 24 años**

### CÓMO TE VES

Yo **me veo** como una persona amable y paciente. También constante, nunca me rindo fácilmente. Pero a veces me pongo muy nerviosa por cosas que no puedo controlar, y por eso me cuesta concentrarme. También sé que soy un poquito desorganizada, pero para mí existe orden en mi desorden.

### CÓMO TE VEN

Mi familia y mis amigos piensan cosas diferentes sobre mí. Mi hermano pequeño piensa que soy egoísta y grosera, pero claro, yo pienso lo mismo de él. Mis amigos creen que soy muy agradable y generosa. Otros dicen que soy flexible y que puedo adaptarme a diferentes personas y situaciones. Pero muchas personas coinciden en que a veces soy muy dura conmigo misma y por eso me siento insegura.



**Daniel, 73 años**

### CÓMO TE VES

A mis 73 años, me veo como un hombre tranquilo y agradable. He vivido muchas experiencias y he aprendido a valorar cada momento. Sin embargo, a veces me cuesta adaptarme a los cambios y me enoja cuando las cosas no van según lo planeado.

### CÓMO TE VEN

Mi hija **me ve** como un hombre culto e inteligente, por eso valora mucho mis consejos. Sin embargo, se queja de que a veces puedo ser un poco cabezota. Además, dice que soy muy impuntual, aunque yo no lo creo. Mi amigo de la infancia, Kazu, me ve muy aventurero. Piensa que no he cambiado, que soy igual que cuando éramos pequeños y planeábamos nuestras travesuras. Además, piensa que soy muy humilde. Me ve con muy buenos ojos.



**Sebastian, 35 años**

### CÓMO TE VES

Creo que soy simpático y sociable. Aunque al principio puedo ser un poco tímido, me gusta conocer gente nueva. Sin embargo, a veces me pongo nervioso en el primer contacto y puedo parecer antipático.

### CÓMO TE VEN

Mi novia piensa que soy muy cariñoso y divertido. También que soy una persona responsable en la que se puede confiar, pero dice que soy muy impaciente y creo que tiene razón, no me gusta nada esperar. Lucy, mi mejor amiga, me ve como una persona generosa, pero dice que soy muy orgulloso, sobre todo cuando nos enfadamos. Y David, mi compañero de trabajo, me ve muy organizado y puntual, pero dice que soy un poco aburrido porque no me gusta salir de fiesta tanto como a él.



**Maya, 54 años**

### CÓMO TE VES

Pienso que soy una mujer alegre y divertida. Siempre intento hacer reír a la gente. Sin embargo, también soy un poco nerviosa y esto puede afectar a las personas que me rodean. Aunque no fui a la escuela en mi país, no creo que soy inculta. Aprendí a leer y a escribir aquí y leo siempre el periódico para estar informada.

### CÓMO TE VEN

Mi pareja piensa que soy una persona muy sociable y creativa, pero también se queja de que a veces soy un poco desorganizada. Mis amigos **me ven** de diferentes maneras. Marta me ve aventurera y generosa, pero cree que lo soy demasiado y por eso a veces me meto en problemas. Lolo siempre se queja de que soy muy nerviosa, pero también cree que soy muy cariñosa, por eso me pide consejo cuando lo necesita.

B. ¿Qué adjetivos de la personalidad describen cualidades y cuáles describen defectos? ¿Crees que algunos adjetivos pueden ser ambos?

Cualidades +	Defectos -
amable	nerviosa

3

C. Escribe los antónimos de estos adjetivos del texto:

1. simpático: antipático
2. divertido/a:
3. generoso/a:
4. organizado/a:
5. puntual:
6. tranquilo/a:
7. paciente:
8. culto:
9. amable:
10. humilde:

D. En el texto aparecen algunas palabras en rojo. ¿Las entiendes? ¿A cuál de estas tres imágenes corresponde cada una de ellas? ¿Cómo expresarías lo mismo en tu idioma?



E. Y a ti, ¿cómo te ven? Pídele a 3 personas que conozcas de diferentes ámbitos (familia, amigos/as, compañeros/as del trabajo, etc.) que te describan. Al menos una de ellas debe ser alguien que te conozca desde hace tiempo, si es posible. Después, escríbelo y compártelo en nuestro mural de Padlet.



*“Mi amiga de la infancia, Caro, me ve como una persona divertida y alegre. Dice que siempre estoy de broma y que soy muy abierta”.*

F. Lee algunas de las entradas de tus compañeros y escribe un comentario en al menos una de ellas sobre qué te parecen las opiniones que han recibido. ¿Estás de acuerdo en cómo lo/la ven? ¿Tú cómo lo/la ves?

- **“Pues, yo te veo...”**

G. Y tú, ¿cómo te ves? ¿Qué te ha sorprendido más de todos los comentarios que has recibido?

- “No estoy de acuerdo con ... porque no soy...”

- “Es verdad que soy..., pero ...”

## Reflexionamos

2. Después de leer todos los comentarios que te han hecho tu familia, tus amigos/as o compañeros/as, y de pensar en cómo eres, ¿qué conclusiones puedes extraer? Estas preguntas te pueden ayudar a reflexionar:

- ¿Te ven todos igual? ¿Crees que tú eres diferente con cada una de estas personas?
- ¿Qué te hacen sentir las descripciones que has recibido? Si no te identificas con alguna de ellas, ¿te afecta a la comunicación con esa persona?

- **“Yo creo que no soy la misma persona cuando estoy con mi familia que cuando estoy con mis amigos. Con mis amigos soy más divertida.”**

- **“Mi prima dice que soy desorganizada, pero no es verdad. Antes lo era, pero ya no”.**



# ¿Quiénes son?

## 3. ¿Cómo los vemos?

A. Elige a una de estas personas e imagina cómo es su vida. Toma notas de lo que pienses, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Su personalidad y carácter
- Su familia
- Su profesión
- Sus gustos y aficiones



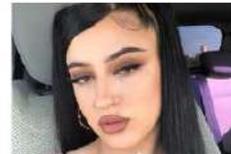
**Pablo Pineda**



**Inma Cuesta**



**Tote Fernández**



**Alba Moreno**

B. ¿Qué persona hemos elegido? Comparamos con el compañero/a que ha escrito sobre la misma persona. ¿Hemos escrito algo similar?

*- "Yo creo que este hombre ha tenido una vida muy interesante, puesto que ..."*



C. En grupos, buscad información en internet sobre la persona que habéis elegido. ¿Qué información habéis encontrado? ¿Coincide con lo que escribisteis sobre ella? ¿Os ha sorprendido algo de esta persona? Explicad por qué.

D. Las personas de la actividad A han recibido comentarios en sus redes sociales y tu profe, que es muy fan de ellos/as, quiere saber qué significan. ¿A quién va dirigido cada comentario? Únete en grupo con los/las compañeros/as que tenéis el mismo idioma y comentad qué dice el comentario y por qué creéis que lo han escrito.



يجب أن يكون هناك المزيد من الناس مثله. أنا معلم وفي كل مرة أستمع إليه بمنحني المزيد من الأدوات للعمل على الإدماج



"Я люблю цю актрису і всі фільми, в яких вона знімається. Я сподіваюся, що він завжди дуже щасливий зі своєю дівчиною та дітьми."

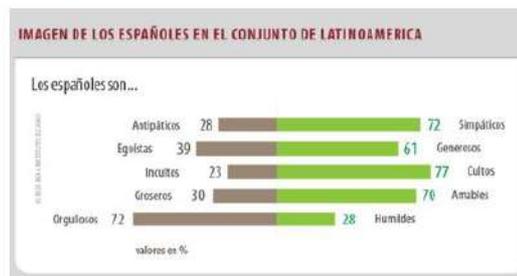


„Faléwuma niga guissé kou djiguein ki ak numu meil. Mane lima nior té âme solo moy sa djiko nexnama ak nigay expliqué Lou diafé diafé.”

E. En grupos de tres, donde cada uno hable un idioma diferente, lee la frase en tu idioma y escucha las de tus compañeros. ¿Qué crees que dicen las frases que no entiendes? ¿Crees que son comentarios positivos o negativos? ¿Por qué lo crees? Comentad vuestras opiniones y luego cada uno explica a sus compañeros lo que dice la frase en su idioma.

## 4. ¿Cómo vemos a los demás?

- A. Este gráfico muestra cómo se ven a las personas de España en Latinoamérica. ¿Estás de acuerdo con las valoraciones? Para ti, ¿qué adjetivos definen a los españoles? ¿Has elegido algún adjetivo que no está en este gráfico? Habla con tu compañero/a sobre ello y hazed una lista con los adjetivos que habéis utilizado.



Fuente: 11ª Oleada Barómetro de la Imagen de España en el conjunto de Latinoamérica.  
<https://www.realinstitutoelcano.org>

- B. ¿Qué imagen creéis que otras personas tienen de vuestra cultura? En grupos de compañeros/as del mismo país haced una lista de los adjetivos que pensáis que otras personas relacionan con vuestra cultura.

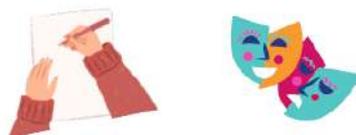


- C. ¿Y vosotros, qué pensáis? Escribid qué adjetivos describen el carácter de vuestra cultura y cuáles describen el carácter de las personas de los países de los compañeros/as de la clase:

Marroquí		Senegaleses		Ucranianos	
Cualidades +	Defectos -	Cualidades +	Defectos -	Cualidades +	Defectos -

## 4. ¿Cómo vemos a los demás?

- D. Vamos a preparar una entrevista para salir a la calle y preguntar a personas sobre cómo describen a las personas de las culturas presentes en el aula. En parejas, imaginad el diálogo que vais a tener y representadlo antes de salir a entrevistar a otras personas.

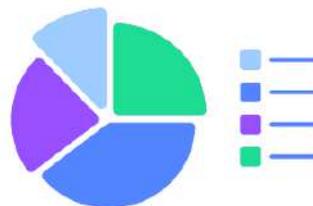


- E. Ahora salimos a la calle y, en parejas, preguntamos a al menos 3 personas con qué adjetivos describen a las personas de vuestras tres culturas. Tomamos notas de sus respuestas. Después, compartimos con el resto de la clase.



- F. En grupos de 4 personas analizamos los datos compartidos en la pizarra y escribimos al menos 6 reflexiones sobre los datos.

- "Es curioso que muchas personas piensan que los ucranianos son más antipáticos que los españoles".



## REFLEXIONAMOS

3. Después de realizar estas actividades, responderemos a estas preguntas junto con el resto de compañeros/as:
- ¿Sabes qué significan y qué son los estereotipos y prejuicios? ¿Hemos observado algunos estereotipos o prejuicios realizando las entrevistas? ¿Crees que la gente tiene prejuicios por la lengua que hablas?
  - ¿Cómo te has sentido al hacer la entrevista? ¿Por qué?
  - ¿Y nosotros? ¿Tenemos prejuicios o estereotipos?
  - ¿Cómo crees que afecta tener estereotipos en la relaciones entre personas de diferentes culturas?

## REPASO DE LÉXICO, GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN

### Adjetivos de carácter

ES...

divertido/a  
generoso/a  
simpático/a  
organizado/a  
tranquilo/a  
culto/a  
puntual  
paciente  
amable  
humilde



aburrido/a  
egoísta  
antipático/a  
desorganizado/a  
nervioso/a  
inculto/a  
impuntual  
impaciente  
grosero/a  
orgullosa/a



constante  
agradable  
flexible  
inteligente  
aventurero/a  
sociable  
cariñoso/a

responsable  
alegre  
creativa  
optimista  
tímido/a  
cabezota  
nervioso/a

### Expresiones útiles

Expresión para describir y analizar imágenes	"En la imagen se puede ver..." "La imagen representa..."
Expresiones para dar opinión o hipotizar	"Me parece que..."; "Pienso que..."; "Creo que..." "Yo creo que..."; "Yo pienso que..."; "Para mí, ..."
Expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo	"Tienes razón"      "Yo creo que no" "Sí, es verdad..."
Expresiones para reaccionar a un comentario recibido	"No estoy de acuerdo con... porque yo no soy..." "Es verdad que soy/era..."
Expresiones para hablar del carácter	"Me veo como..."      "Te veo..." "Me ven como..."      "Lo/la veo..."
Expresiones para expresar emociones	"Me he sentido... triste/feliz/ nervioso/a..."
Expresiones para expresar identificación	"Me identifico como..." "Me siento conectado/a con... porque/ya que..."

### La comparación de adjetivos

	Comparar adjetivos
Superioridad	<b>más + adjetivo + (que...)</b> • Los marroquíes son más generosos que...
Igualdad	<b>igual de + adjetivo + (que...)</b> • Los ucranianos son igual de simpáticos que...
Inferioridad	<b>menos + adjetivo + (que...)</b> • Los senegaleses son menos egoístas que...

### Verbo encajar

	ENCAJAR
(yo)	encajo
(tú)	encajas
(él/ella, usted)	encaja
(nosotros/as)	encajamos
(vosotros/as)	encajáis
(ellos/ellas, ustedes)	encajan



## REPASO DE LÉXICO, GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN

### RELATAR ACONTECIMIENTOS DEL PASADO

Cuando relatamos acontecimientos del pasado, usamos dos tiempos verbales: **el pretérito indefinido y el imperfecto**.

**Pretérito Indefinido:** Se usa para contar cosas que ya terminaron. Este tiempo hace que la historia avance porque indica que algo ocurrió y terminó.

**Pretérito Imperfecto:** Se usa para describir cómo eran las cosas o para expresar parte de un proceso en el pasado. Este tiempo hace que la historia se detenga para dar más detalles.

**Ejemplo:** Cuando **tenía** 15 años para mí **era** muy importante la música, la familia y los amigos. Después, **cambié** mucho y mis preferencias **cambiaron**.

### IRREGULARES DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

Verbos con raíz irregular con las mismas terminaciones:

	ESTAR	saber --> sup- tener --> tuv- querer --> quis- poner --> pus- venir --> vin- poder --> pud- hacer --> hiz-/c- haber --> hub-
(yo)	est <u>u</u> ve	
(tú)	estuv <u>ist</u> e	
(él/ella, usted)	estuv <u>o</u>	
(nosotros/as)	estuv <u>im</u> os	
(vosotros/as)	estuv <u>ist</u> eis	
(ellos/ellas, ustedes)	estuv <u>ier</u> on	

Verbos acabados en -ir con cambio vocálico en la tercera persona del singular y del plural. Otros: sentir, preferir, repetir, seguir, mentir, elegir, morir...

	PEDIR	DORMIR
(yo)	ped <u>í</u>	dorm <u>í</u>
(tú)	ped <u>ist</u> e	dorm <u>ist</u> e
(él/ella, usted)	ped <u>ió</u>	dorm <u>ió</u>
(nosotros/as)	ped <u>im</u> os	dorm <u>im</u> os
(vosotros/as)	ped <u>ist</u> eis	dorm <u>ist</u> eis
(ellos/ellas, ustedes)	ped <u>ier</u> on	dorm <u>ier</u> on

Los verbos SER e IR se conjugan igual:

	SER/IR
(yo)	f <u>u</u> i
(tú)	f <u>u</u> iste
(él/ella, usted)	f <u>u</u> e
(nosotros/as)	f <u>u</u> imos
(vosotros/as)	f <u>u</u> isteis
(ellos/ellas, ustedes)	f <u>u</u> eron

9

### IPRETÉRITO IMPERFECTO

Verbos regulares:

	HABLAR	COMER ↔ VIVIR
(yo)	habl <u>aba</u>	com <u>ía</u> / viv <u>ía</u>
(tú)	habl <u>abas</u>	com <u>ías</u> / viv <u>ías</u>
(él/ella, usted)	habl <u>aba</u>	com <u>ía</u> / viv <u>ía</u>
(nosotros/as)	habl <u>ábamos</u>	com <u>íamos</u> / viv <u>íamos</u>
(vosotros/as)	habl <u>abais</u>	com <u>íais</u> / viv <u>íais</u>
(ellos/ellas, ustedes)	habl <u>aban</u>	com <u>ían</u> / viv <u>ían</u>

Solo tres verbos irregulares:

	SER	IR	VER
(yo)	er <u>a</u>	ib <u>a</u>	ve <u>ía</u>
(tú)	er <u>as</u>	ib <u>as</u>	ve <u>ías</u>
(él/ella, usted)	er <u>a</u>	ib <u>a</u>	ve <u>ía</u>
(nosotros/as)	er <u>amos</u>	ib <u>amos</u>	ve <u>íamos</u>
(vosotros/as)	er <u>ais</u>	ib <u>ais</u>	ve <u>íais</u>
(ellos/ellas, ustedes)	er <u>an</u>	ib <u>an</u>	ve <u>ían</u>

### PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO

Cuando un nombre ya ha sido nombrado o está claro por el contexto, se sustituye por el OD.

	SINGULAR	PLURAL
masculino	<b>lo</b>	<b>los</b>
femenino	<b>la</b>	<b>las</b>

1. Los pronombres sustituyen a un sustantivo:

\* Los amigos son muy importantes. **Los** he puesto en mi lista de categorías para definir mi identidad.

- Pues para mí la familia, por eso **la** he puesto la primera de la lista.

2. También sustituyen parte de un texto o a esto, eso, aquello...

- Mi madre piensa que soy muy desorganizada y mi amiga Carla también **lo** piensa.

¿Dónde ponemos el OD?

1. **Normalmente va antes del verbo:**

La familia, **la** he puesto antes que la profesión.

2. **Con el infinitivo se escribe junto al verbo en una sola palabra:**

Ahora soy más individualista que antes, pero me cuesta aceptar**lo**.

3. **Junto con el gerundio o antes del verbo conjugado:**

Ahora soy diferente, estoy aceptá**ndolo** / **lo** estoy aceptando.

4. **NO usamos OD cuando el OD no lleva artículo, posesivo o demostrativo:**

## 5. ¿Encajas?

- A. ¿Qué significa "encajar en la cultura"? Comentadlo en grupos de tres y señalad algunos ejemplos que conozcáis. Si no sabéis que significa, podéis buscar en internet.

- "Creo que encajar en la cultura significa ..."



- B. Maddie es una chica estadounidense que vivió en España durante unos años. Ahora ha vuelto a Los Ángeles y no se identifica con algo de su propia cultura. ¿Con qué crees que ya no encaja Maddie en su cultura?



- C. Vemos el vídeo y comprobamos nuestras hipótesis.

- ¿Qué quiere comunicar Maddie con su vídeo?
- Según ella, ¿qué es importante para los estadounidenses al definir su identidad?

- D. En el vídeo, Maddie emplea la palabra "gringo". Lee esta entrada de la RAE y comenta con el/la compañero/a. Después responde a las preguntas:



- ¿Por qué crees que Maddie ha utilizado esa palabra?
- ¿Conoces otras palabras similares en español para referirse a personas de tu cultura o de otras culturas?
- ¿Son estas palabras positivas, negativas o neutras?
- ¿Crees que estas palabras ayudan a crear estereotipos culturales? ¿Por qué?

- E. ¿Y tú? ¿Has cambiado desde que vives fuera de tu país? ¿Hay algo con lo que ahora no te identifiques con la cultura de tu país? Comenta con tu compañero/a.

- "Yo creo que sí he cambiado mucho, porque ahora ..."

# PROYECTO FINAL

## 6. ¿Cómo me conecto?

- A. El ayuntamiento de la ciudad organiza un coloquio cada mes para tratar temas importantes para los ciudadanos. El tema del próximo mes es "identidad y territorio". Tu clase ha sido elegida para participar. Primero reflexiona y haz una lista de las cosas que te hacen sentir conectado/a con el lugar donde vives ahora. Puedes incluir lugares, comidas o bebidas, personas, eventos, etc.



- B. Ahora, escribe por qué esas cosas te hacen sentir conectado/a con tu lugar de residencia.

- " Me identifico con la Feria Internacional de los Países de Fuengirola porque es un evento multicultural y encaja con mi personalidad."

- C. Comentamos todos juntos qué cosas nos unen y si tenemos cosas en común. ¿Crees que formas parte tú también del lugar?



# PROYECTO FINAL

## 6. ¿Cómo me conecto?

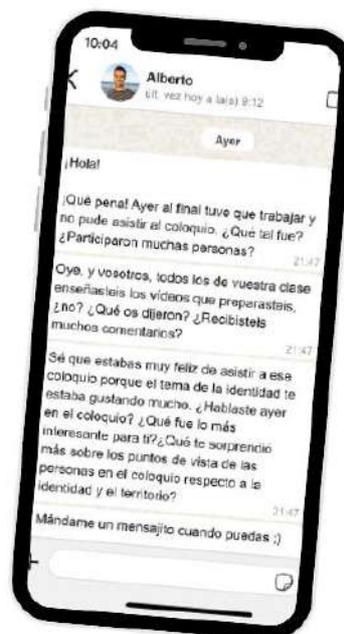
-  **D.** Para el día del coloquio, cada uno de vosotros vais a presentar primero un vídeo explicando qué es lo que os une al lugar donde vivís actualmente y por qué. A partir de las notas que has escrito en los apartados A y B, graba un vídeo de máximo 3 minutos donde muestres con qué te identificas. Después, envíase lo a tu profe.



- E.** Hoy es el gran día del coloquio. Participamos en él y presentamos nuestros vídeos. El evento va a durar un total de dos horas. Primero se van a visionar los vídeos y, después, se va a realizar el coloquio entre todos los invitados.



- F.** Tu vecino Alberto quería asistir al coloquio, pero finalmente no pudo ir. Te ha escrito un mensaje para preguntarte si podrías contarle qué tal fue el evento. Envíale un audio y responde a todo lo que pregunta.



# Transcripciones

## Pista 1. ACTIVIDAD 1.B

### CELIA

• “¿Qué con cuáles de estas categorías me identifico más? Ummm, a ver, pues creo que con mi **profesión**, con mis **amigos** y con mi **edad**. ¿Y por qué? Pues con mi profesión porque me encanta mi trabajo, desde pequeña quería ser panadera. Cerca de mi casa había una panadería y siempre olía tan bien... Lo tenía claro que quería ser panadera. También me identifico mucho con mis amigos. Creo que soy un poco como cada uno de ellos y con cada uno soy diferente. Y también me identifico con mi edad. Porque me cuesta un poco conectar con gente más joven, no sé, creo que tenemos gustos diferentes”.

### CARINA

• "Mirá, para mí, lo tengo claro, con lo que más me identifico es con el **arte**. Soy profesora de arte, pero mi conexión con él va más allá de mi profesión; es mi forma de vida. Además, mi identidad de **género** es fundamental para mí; ser mujer es algo con lo que me identifico claramente. Con lo que nunca me he sentido identificada ha sido con la religión. Aunque mis padres eran muy católicos, para mí no es nada importante la religión. Y obvio, mi **procedencia** también es muy importante; soy argentina y me siento muy orgullosa de serlo. Y por supuesto, el **idioma**. Sí, especialmente mi acento argentino que todo el mundo reconoce al instante."

### DABIR

• “Para mí hay cosas que son bien importantes. Primero, la **religión** es mi pilar; me da fuerza y dirección en la vida. Después, la **política** también es clave, para mí es algo que dice mucho de una persona, de qué partido político es. Mi **familia**, eso sí que es el corazón de todo lo que hago; su apoyo es fundamental. Realmente esto es lo más importante. Y la **comida** de nuestra tierra, juff! No hay nada igual. Cuando viajo es de lo que más echo de menos. La comida de aquí. Y, por supuesto, mi **origen** africano también es algo de lo que me siento identificado. Mucha gente cuando hablo con ellos se sorprenden porque dicen que hablo muy bien español, pero es que yo nací aquí. ”

## Vídeo 1. ACTIVIDAD 5.C

“De hecho, me ha pasado en los últimos, yo diría como 5 o 6 años después de vivir en España especialmente, que hay cosas de la cultura gringa (**con las**) que no (**me**) encajo y yo encuentro que los gringos, los estadounidenses, somos muy individualistas con nuestros pensamientos, y he estado intentando (**a**) quitar un poco eso de mí (mi) mente. No (me) encajo con las prioridades o los gustos igual de los gringos. Por ejemplo, tú sales acá de fiesta, especialmente acá en Los Ángeles, no sé cómo es en otras partes de Estados Unidos, pero encuentro que los gringos, los estadounidenses, ponemos (**mucho**) mucho enfoque en lo material: qué es lo que tienes, qué auto tienes, qué trabajo tienes, qué es lo que haces. Tú te pones a hablar con un gringo y la primera cosa que te pregunta(**n**) es a qué te dedicas, cuál es tu trabajo, porque para nosotros esa es, eso es tu identidad. No es lo que te gusta hacer en tu tiempo libre, cuáles son tus pasiones... siempre es a qué te dedicas, cuál es tu trabajo. Pero para nosotros los, las prioridades de la vida son distintas. Entonces a veces cuando voy a una fiesta por ejemplo con muchos gringos y me pongo a hablar con ellos, no son conversaciones de cosas que para mí hoy en día son interesantes. No hablamos de de viajar o de las culturas. Como que ahora encuentro que es más difícil para mí tener amigos de este país. Que es interesante porque soy de aquí. A veces un poco triste igual, porque me gustaría conectarme más con mi propia cultura”.

**rojo** --> incorrecto.

**verde** --> correcto

# Soluciones

## ACTIVIDAD 1.A

1. Familia.
2. Procedencia / Nacionalidad.
3. Género.
4. Profesión.
5. Religión.
6. Amigos
7. Edad.
8. Política.
9. Aficiones.
10. Comida / Gastronomía.
11. Educación / Estudios.
12. Lenguas / Idomas.

## ACTIVIDAD 1.B

Celia	Carina	Dabir
1. Profesión.	1. Arte.	1. Religión.
2. Amigos.	2. Género.	2. Política.
3. Edad.	3. Procedencia.	3. Familia.
	4. Idioma.	4. Comida.
		5. Origen/Procedencia.

## ACTIVIDAD 2.B

Cualidades +		Defectos -	
<i>amable</i>		<i>nerviosa</i>	
paciente	simpático	nerviosa	
constante	sociable	desorganiz	timido
agradable	carinoso	ada	antipático
generosa	organizado	egoísta	impaciente
flexible	puntual	grosera	orgullosa
tranquilo	alegre	dura	aburrido
culto	divertida	insegura	
inteligente	sociable	cabezota	
aventurero	creativa	impuntual	

## ACTIVIDAD 2.C

1. antipático/a
2. aburrido/a
3. egoísta
4. desorganizado/a
5. impuntual
6. nervioso/a
7. impaciente
8. duro/a
9. grosero/a
10. orgulloso/a

## ACTIVIDAD 2.D



## ACTIVIDAD 3.D

 "Debería haber más personas como él. Soy profesora y cada vez que le escucho me da más herramientas para trabajar la inclusión."

يجب أن يكون هناك المزيد من الناس مثله. أنا معلمة وفي كل مرة أستمع إليه بمنحني المزيد من الأدوات للعمل على الإدماج



"Me encanta esta actriz y todas las películas que protagoniza. Espero que sea siempre muy feliz con su mujer y sus hijos "

"Я люблю цю актрису і всі фільми, в яких вона знімається. Я сподіваюся, що він завжди дуже щасливий зі своєю дівчиною та дітьми."



"Que más da cómo vista la chica. a mí me encanta su personalidad y cómo explica conceptos difíciles."

„Faléwuma niga guissé kou djiguein ki ak numu meil. Mane lima nior té âme solo moy sa djiko nexnama ak nigay expliqué Lou diafé diafé."

## ACTIVIDAD 5.A

**Encajar:** Dicho de una persona: Adaptarse o adecuarse a algo, como un grupo, un lugar, una situación.

## ACTIVIDAD 5.C

1. Maddie no encaja más con algunos aspectos de su cultura.
2. Para los estadounidenses es muy importante la profesión para definir la identidad. Lo material también.

## ACTIVIDAD 5.D

1. Maddie utiliza la palabra gringo para distanciarse de los estadounidenses.
2. Otras: sudaca, guiri, moro, panchito, etc.
3. Suelen ser con una connotación negativa.

## 7. Anexo II

### Evaluación: Reflexionamos 1 y Reflexionamos 2

Criterio	Experto	Bien	Novel
<b>Reflexión sobre la autopercepción y las percepciones de otros</b>	El estudiante demuestra una profunda reflexión sobre su propia identidad y cómo es percibido por los demás. Presenta ejemplos claros y detallados.	El estudiante muestra una buena reflexión sobre su identidad y las percepciones de otros, con algunos ejemplos específicos.	El estudiante reflexiona superficialmente sobre su identidad y cómo es percibido por otros, con ejemplos limitados.
<b>Empatía y respeto intercultural</b>	El estudiante muestra una empatía excepcional y un profundo respeto por las culturas y perspectivas de los demás. Participa activamente en la comprensión y apoyo de diferencias culturales.	El estudiante muestra empatía y respeto por las culturas y perspectivas de los demás. Se involucra positivamente con las diferencias culturales.	El estudiante muestra empatía y respeto limitados por las culturas y perspectivas de los demás. Su participación con las diferencias culturales es mínima.
<b>Comprensión de la variabilidad de la identidad y habilidad para manejar diferencias culturales</b>	El estudiante tiene una comprensión avanzada de la variabilidad de la identidad y maneja eficazmente las diferencias culturales. Puede adaptar su comportamiento y comunicación de manera adecuada en contextos interculturales.	El estudiante comprende la variabilidad de la identidad y maneja bien las diferencias culturales. Adapta su comportamiento y comunicación en contextos interculturales con algunas dificultades.	El estudiante tiene una comprensión limitada de la variabilidad de la identidad y lucha por manejar las diferencias culturales. Su adaptación en contextos interculturales es mínima.

Rúbrica de evaluación: Reflexionamos 3

Criterio	Experto	Bien	Novel
<b>Comprensión de estereotipos y prejuicios</b>	El estudiante demuestra un entendimiento profundo y preciso de los términos "estereotipos" y "prejuicios", mostrando claridad en cómo se diferencian y cómo afectan las interacciones interculturales. Puede explicar ejemplos concretos y relevantes.	El estudiante muestra una comprensión clara de los términos "estereotipos" y "prejuicios", identificando correctamente cómo influyen en las interacciones interculturales. Proporciona ejemplos adecuados para ilustrar su comprensión.	El estudiante presenta una comprensión básica de los términos "estereotipos" y "prejuicios", aunque puede haber algunas imprecisiones en la diferenciación o ejemplos poco claros.
<b>Reflexiones críticas sobre entrevistas y percepción de estereotipos y prejuicios</b>	El estudiante realiza reflexiones críticas profundas y detalladas sobre entrevistas o situaciones específicas, identificando de manera precisa estereotipos o prejuicios hacia personas de otras culturas. Muestra sensibilidad y perspicacia en sus análisis.	El estudiante realiza reflexiones críticas sobre entrevistas o situaciones, identificando estereotipos o prejuicios hacia personas de otras culturas de manera clara y estructurada. Sus análisis son pertinentes y están bien argumentados.	El estudiante presenta reflexiones básicas sobre entrevistas o situaciones, con identificación de estereotipos o prejuicios, pero puede faltar profundidad en el análisis o argumentación.

Rúbrica de evaluación: Reflexionamos 3

Criterio	Experto	Bien	Novel
<b>Autoevaluación de prejuicios y estereotipos</b>	El estudiante demuestra una capacidad excepcional para autoevaluar sus propios prejuicios y estereotipos. Identifica claramente si tiene o no estereotipos y discute cómo pueden influir en sus interacciones interculturales de manera reflexiva y profunda.	El estudiante muestra una buena autoevaluación de sus propios prejuicios y estereotipos. Identifica si tiene o no estereotipos y discute su posible influencia en las interacciones interculturales con ejemplos concretos.	El estudiante presenta una autoevaluación básica de sus propios prejuicios y estereotipos. Identifica si tiene o no estereotipos, pero puede faltar profundidad en la discusión sobre su influencia en las interacciones interculturales.
<b>Autopercepción de emociones en interacciones interculturales</b>	El estudiante demuestra una autopercepción excepcional de sus emociones en interacciones interculturales. Puede identificar y reflexionar sobre sus emociones de manera profunda, mostrando conciencia de cómo estas emociones afectan sus interacciones.	El estudiante muestra una buena autopercepción de sus emociones en interacciones interculturales. Puede identificar y reflexionar sobre sus emociones con ejemplos claros de situaciones específicas.	El estudiante presenta una autopercepción básica de sus emociones en interacciones interculturales. Puede faltar profundidad en la reflexión sobre cómo estas emociones afectan sus interacciones.

Rúbrica de evaluación: Actividad 6.F

Criterio	Experto	Bien	Novel
<p><b>Análisis y reflexión crítica sobre el coloquio</b></p>	<p>El estudiante realiza un análisis crítico profundo y reflexivo sobre los temas discutidos en el coloquio, demostrando una comprensión clara de las implicaciones culturales y sociales. Sus reflexiones están bien fundamentadas y estructuradas, mostrando conexión con la competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante ofrece un análisis y reflexión sólidos sobre los temas del coloquio, mostrando comprensión de las implicaciones culturales y sociales, aunque podría profundizar un poco más en ciertos aspectos relacionados con la competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante presenta un análisis básico y reflexión sobre los temas del coloquio, pero puede faltar profundidad o estructura en sus reflexiones en relación con la competencia intercultural.</p>
<p><b>Sensibilidad hacia diferencias culturales y valoración de la diversidad de perspectivas</b></p>	<p>El estudiante muestra una sensibilidad excepcional hacia las diferencias culturales y valora activamente la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio. Sus intervenciones y comentarios reflejan respeto y aprecio por las diferentes culturas, demostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra sensibilidad hacia las diferencias culturales y valora la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio, participando de manera respetuosa en las discusiones interculturales y mostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra sensibilidad hacia las diferencias culturales y valora la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio, participando de manera respetuosa en las discusiones interculturales y mostrando competencia intercultural.</p>

Rúbrica de evaluación: Actividad 6.F

2/2

Criterio	Experto	Bien	Novel
<p><b>Reflexión sobre la influencia de diferencias culturales en la identidad y la conexión con el entorno local</b></p>	<p>El estudiante reflexiona críticamente sobre cómo las diferencias culturales discutidas en el coloquio influyen en la identidad personal y la conexión con el entorno local. Sus reflexiones son profundas, bien fundamentadas y muestran una conexión clara con las discusiones del coloquio, demostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante reflexiona sobre cómo las diferencias culturales influyen en la identidad personal y la conexión con el entorno local, ofreciendo reflexiones claras y razonadas que están conectadas con las discusiones del coloquio, mostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante presenta una reflexión básica sobre cómo las diferencias culturales influyen en la identidad personal y la conexión con el entorno local, aunque puede faltar profundidad en las conexiones con las discusiones del coloquio en relación con la competencia intercultural.</p>
<p><b>Compromiso con la inclusión y la equidad</b></p>	<p>El estudiante muestra un compromiso excepcional con la inclusión y la equidad, considerando activamente cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local. Sus intervenciones y reflexiones promueven un ambiente inclusivo y equitativo en el coloquio, demostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra un compromiso claro con la inclusión y la equidad, considerando cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local y contribuyendo positivamente a la promoción de un ambiente inclusivo en el coloquio, mostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra un compromiso limitado con la inclusión y la equidad. Puede mostrar falta de consideración por cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local en algunas ocasiones. La conexión con la competencia intercultural puede ser inconsistente.</p>

## Bibliografía

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation Interculturelle*. París: Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteuille, M. (2001). Intercultural communication: Elements for a curricular approach. En M. Kelly, I. Elliott, & L. Fant (Eds.), *Third level, third space* (pp. 131-155). Peter Lang.
- Acquaroni, R, Amenós, J., González, V., Gras, P., Simkievich, J., Soriano, C., Tarrés, I. (2017). *C de C1*. Difusión.
- Andereson, B. (1991). *Imagined Communities*, rev. ed. London: Verso Books. *Approaches Through Drama and Ethnography*. New York: Cambridge University Press.  
[https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson\\_B\\_-\\_Imagined\\_Communities.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson_B_-_Imagined_Communities.pdf)
- Atienza Cerezo, E. (2024). Pensar fuera de la caja en el aula de ELE. XIX Foro Internacional para profesores de ELE / EL2. Universitat de València y Editorial Difusión.
- Atienza Cerezo, E., y García, M. (2024). La perspectiva crítica en la enseñanza de las lenguas adicionales. Presentación de las editoras invitadas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 18(36), 8–14.  
<https://doi.org/10.26378/rnlael1836577>
- Atienza, E. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: Un estudio de una investigación-acción.  
<https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>
- Atienza, E., & Aznar, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>
- Balboni, P. E. (2006). *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Perugia: Guerra.  
<https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/18231/19050/Intercultural%20competence...%20Balboni%202006.pdf>

- Bauman, G. (1996). *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Bayart, J. F. (2002). *The Illusion of Cultural Identity*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. Londres: Continuum.
- Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural Communication Education*, 2 (1), 20-38.
- Borghetti, C. 2017. "Is there Really a Need for Assessing Intercultural Competence? Some Ethical Issues". *Journal of Intercultural Communication* 44.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. doi: 10.1177/1461445605054407
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Thousands Oaks, CA: SAGE. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_7764/objava\\_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf#page=336](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf#page=336)
- Byram, M. (2012). Conceptualizing Intercultural (Communicative) Competence and Intercultural Citizenship. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). London and New York: Routledge.
- Byram, M., B. Gribkova y H. Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Byram, M., y Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective*.

- Byram, M., y Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.  
[https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)
- Canva. (n.d.). Plantillas de póster para colegios.  
<https://www.canva.com/es-es/posteres/plantillas/colegios/>
- Casmir, F. L. 1993. "Third-Culture Building: A Paradigm Shift for International and Intercultural Communication". *Annals of the International Communication Association* 16 (1): 407–428.
- Centro Virtual del Instituto Cervantes. (s.f.). Interculturalidad. En Diccionario de términos en clave.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm)
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Chenoll, A., Junguito, M., y Coronado, D. (2023). Rompiendo estereotipos. una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural a través de la interacción virtual entre estudiantes universitarios de Turquía y de Portugal. In M. Beni, M. Hourani & E. Sartor, E. (Eds.) *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH*. QUIEdit. ISBN: 978-88-6464-750-0

- Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC-Grupo Anaya: <https://cvc.cervantes.es>
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C., Sans, N. (2021). Aula International Plus 3. Libro del alumno. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C., Sans, N. (2022). Aula International Plus 2. Libro del alumno. Difusión
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 8, 139–167.
- Deardorff, D. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. (Tesis doctoral no publicada). North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
- Deardorff, D. (Ed.). (2009). *Handbook of intercultural competence* (pp. 477-491). London: SAGE.
- Deardorff, D. K. (2016). “How to Assess Intercultural Competence”. En *Research Methods in Intercultural Communication*, ed. Z. Hua, 120–134. Oxford: Wiley Blackwell.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI. Revista de Educación*, 7, pp. 13-23.

- Dervin, F. (2006). Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish higher education. En F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *Intercultural Communication and Education: Finnish Perspectives* (pp. 105-125). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2007). Podcasting and intercultural imagination: Othering and self-solidifying around tapas and siesta. *Cultural Studies Journal of Universitat Jaume I*, 4(2), 67-89. <https://doi.org/10.6035/1697-7750.2007.4.2.5>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: A critical review of current efforts. [Archivo PDF]. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4399335/mod\\_resource/content/1/Dervin%20on%20ICC.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4399335/mod_resource/content/1/Dervin%20on%20ICC.pdf)
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation and othering. En J. Jackson (Ed.), *Routledge Handbook of Intercultural Communication* (pp. 181-194). London and New York: Routledge.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K., y Riitaoja, A-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–14. DOI: <http://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.564>
- Dervin, F., y Liddicoat, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Edinumen. (n.d.). El estilo indirecto (1). En Edinumen. <https://edinumen.es/gramatica/coleccion-paso-a-paso-autoaprendizaje-de-la-gramatica-espanola/el-estilo-indirecto-1-detalle>
- EPData. (2022). *Población, inmigrantes, emigrantes y otros datos de habitantes de cada municipio: Mijas*. <https://www.epdata.es/datos/poblacion-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-cada-municipio/3/mijas/4555>

- Estañ Meseguer, L. (2015). Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista electrónica del lenguaje*, 1, 1–15.  
<http://www.revistaelectronicallenguaje.com/wp-content/uploads/2015/03/Vol-I-Art-06.pdf>
- Fajardo, D. M. (2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: Una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12).
- Freepik. (n.d.). Freepik. <https://de.freepik.com/>
- García Canclini, N. (2004). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*, Stanford: Stanford University Press.
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- González Plasencia, Y. (2020): Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, DOI: 10.1080/23247797.2020.1844473
- Gudykunst, W., y Nishida, T. (1989). Theoretical perspectives for studying intercultural communication. En M. Asante & W. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 17-45). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guernier, C. (2001). Les stéréotypes comme fondement de la dynamique discursive, exemples de discours d'enseignants sur la lecture. En *Marges Linguistiques, Actes du XXIème Colloque d'Albi: Langages et signification, Le stéréotype: usages, formes et stratégies*, Toulouse 10-13/7/2000 (pp. XX-XX). Saint-Chamas: MLMS éditeur.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Holguín Vaca, D. P. (2021). *La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes: Aportaciones desde la Investigación Educativa Basada en Diseño* (Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra).
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: SAGE.
- Holliday, A. (2018). *Understanding Intercultural Communication Negotiating a Grammar of Culture*. London and New York: Routledge.
- Holliday, A., Hyde, M., y Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. Routledge. <https://2022.nodos.org/ponencia/la-competencia-intercultural-y-su-proceso-de-evaluacion-en-la-ensenanza-de-espanol-como-lengua-extranjera-dentro-del-contexto-universitario/>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Iglesias Casal, I., y Ramos Méndez, C. (2020a). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99-122. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>
- Iglesias Casal, I., y Ramos Méndez, C. (2020b). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Instituto Cervantes. (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Objetivos generales*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

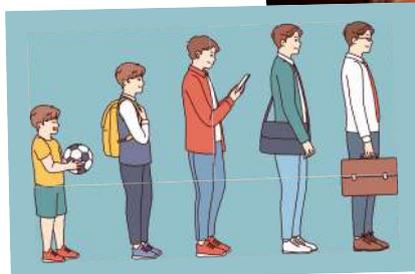
- Instituto Cervantes. (2008). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*.
- Jackson, M. @maddies\_mundo. (n.d.). *Living abroad made me feel more connected and more separetad from my culture all at the same time...its a strage experience*. TikTok. [https://www.tiktok.com/@maddies\\_mundo/video/7319948944992128299](https://www.tiktok.com/@maddies_mundo/video/7319948944992128299)
- Keesing, R. M. (1989). Exotic readings of cultural texts. *Current Anthropology*, 30(4), 459-479.
- Kramersch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. 2011. "The Symbolic Dimensions of the Intercultural". *Language Teaching* 44, 354–367. Doi:10.1017/S0261444810000431.
- Ledoux, R. (1979). *La révolution cachée*. Paris: Casterman.
- Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Lie, R. 2003. *Spaces of Intercultural Communication: An Interdisciplinary Introduction to Communication, Culture and Globalizing/localizing Identities*. Nueva York, NY: Hampton Press.
- Martín Pérez, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M.V., López Ferrero, C., Torner Castells, S. (2008). Interculturalidad.. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm)
- Matsuo, C. 2012. "A Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective of Model Type and Conceptualization of Culture". *Fukuoka University Review of Literature & Humanities* 44 (2): 347– 380.

- McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404783>
- Morgado-Bernal, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC: Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, pp. 221-233.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://www.jstor.org/stable/3587803>
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language education. *TESOL in context* [special issue], K. Cadman & K. O'Regan (Eds.), 22-33. Melbourne: Australian Council of TESOL Associations.
- Norton, B. (2012). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Collection Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages 1. Bern: Peter Lang.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Informe mundial sobre migración 2024*. <https://worldmigrationreport.iom.int/msite/wmr-2024-interactive/?lang=ES#:~:text=Globalmente%2C%20el%20n%C3%BAmero%20estima do%20de,con%20creces%20la%20de%201970>
- Piller, I. (2011). *Intercultural Communication*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Prankshit. (n.d.). Generador de chat de WhatsApp falso. En Prankshit. <https://prankshit.com/es/generador-de-chat-de-whatsapp-falso.php>
- Raigón-Rodríguez, A. (2016). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del aprendizaje cultural en los libros de texto. *LFE. Revista de Lenguas para Usos Específicos*, 21.
- Real Instituto Elcano. (2021). 9ª oleada Barómetro Imagen de España, abril 2021. <https://www.realinstitutoelcano.org/encuestas/9a-oleada-barometro-imagen-de-espana-abril-2021/>

- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flow and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Ros I Solé, C. (2003). Culture for beginners: A subjective and realistic approach for adult language learners. *Language and Intercultural Communication*, 3(2), 141-150. <https://doi.org/10.1080/14708470308668098>
- Rosales Varo, F., Moreno, T., Martínez Lara, Ana, Salamanca, P., Buyse, K., Martínez, M., Murillo, N., Garrido, P. (2019). Campo Sur A1-A2. Difusión.
- Sánchez Asún, R.-S. (2020). La formación del pensamiento crítico en niveles iniciales de español como lengua extranjera: Propuesta didáctica [Trabajo Fin de Máster, Universitat de Barcelona]. UNIBA.
- Sánchez, C. (28 de mayo de 2020). *Cita de cita*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/citas/cita-de-cita/>
- Sánchez, C. (5 de junio de 2020). *Abreviaturas*. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/estilo/abreviaturas/>
- Sobre-Denton, M. 2017. "Multicultural Third Culture Building: A Case Study of a Multicultural Social Support Group".
- Stangor, C. (2009) The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology. A quick history of theory and research. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. New York: Psychology Press, pp. 1-22.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi: La formation de l'identité moderne*. Paris: Seuil.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 29, 9-36.

- Van Dijk, T. A. (2016). Estudios críticos del discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10(1), 137-162.
- Van Ek, J. A. (1986). Objectives for foreign language learning. *Project N.º 12: Learning and teaching modern languages for communication (Vol. I: Scope)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [[URL acortada](#)]
- Winkin, Y. (1994). Emergence et développement de la communication interculturelle aux États-Unis et en France. En K. Fall, D. Simeoni & G. Vignaux (Eds.), *Mots, représentations et interculturels* (pp. 33-50). Ottawa: Les Presses de l'université d'Ottawa.
- Wu, E. J. (2021). *Análisis del componente intercultural en tres manuales para la enseñanza de español a inmigrantes adultos alfabetizados* (Trabajo final de máster de Análisis de materiales). UNIBA Centro Universitario Internacional de Barcelona.
- Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In M. Byram, G. Zarate, & G. Neuner (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 7-36). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 87-106). London: Sage.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jamenson & S. Žižek (Eds.), *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

# ¿Quién soy?



# 1. ¿Qué es la identidad?

A. En parejas observamos estas imágenes. ¿Qué representan? ¿Qué relación tienen con nuestra identidad? ¿Añadiríais otra categoría?

- |   |            |    |       |
|---|------------|----|-------|
| 1 | La familia | 7  | _____ |
| 2 | _____      | 8  | _____ |
| 3 | _____      | 9  | _____ |
| 4 | _____      | 10 | _____ |
| 5 | _____      | 11 | _____ |
| 6 | _____      | 12 | _____ |

-(A mí) me parece que el 2 representa la familia.  
-Sí, tienes razón. Y la imagen 5 representa ..."

B. Escucha a estas tres personas y anota qué categorías son las más importantes para definir la identidad para cada una de ellas. ¿Por qué son importantes estas categorías para estas personas?

Celia	Carina	Dabir

C. Y para ti, ¿cuáles son las categorías más importantes para definir tu identidad? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros/as. ¿Habéis elegido las mismas categorías?

## Reflexionamos



1. Respondemos a estas preguntas:

- Y cuando tenías 15 años, ¿te identificabas con las mismas categorías? ¿Con qué categorías te identificabas?
- ¿Crees que la identidad es fija? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que influye nuestra cultura en las categorías que elegimos para describir la identidad?

8



9



10



11



12



# Identidad

## 2. ¿Cómo te ves, cómo te ven?

A. Cuatro personas nos cuentan cómo son según ellos mismos y según algunos de sus conocidos. ¿Con quién te identificas más y con quién menos? ¿Por qué?



**Paula, 24 años**

### CÓMO TE VES

Yo **me veo** como una persona amable y paciente. También constante, nunca me rindo fácilmente. Pero a veces me pongo muy nerviosa por cosas que no puedo controlar, y por eso me cuesta concentrarme. También sé que soy un poquito desorganizada, pero para mí existe orden en mi desorden.

### CÓMO TE VEN

Mi familia y mis amigos piensan cosas diferentes sobre mí. Mi hermano pequeño piensa que soy egoísta y grosera, pero claro, yo pienso lo mismo de él. Mis amigos creen que soy muy agradable y generosa. Otros dicen que soy flexible y que puedo adaptarme a diferentes personas y situaciones. Pero muchas personas coinciden en que a veces soy muy dura conmigo misma y por eso me siento insegura.



**Daniel, 73 años**

### CÓMO TE VES

A mis 73 años, me veo como un hombre tranquilo y agradable. He vivido muchas experiencias y he aprendido a valorar cada momento. Sin embargo, a veces me cuesta adaptarme a los cambios y me enoja cuando las cosas no van según lo planeado.

### CÓMO TE VEN

Mi hija **me ve** como un hombre culto e inteligente, por eso valora mucho mis consejos. Sin embargo, se queja de que a veces puedo ser un poco cabezota. Además, dice que soy muy impuntual, aunque yo no lo creo. Mi amigo de la infancia, Kazu, me ve muy aventurero. Piensa que no he cambiado, que soy igual que cuando éramos pequeños y planeábamos nuestras travesuras. Además, piensa que soy muy humilde. Me ve con muy buenos ojos.



**Sebastian, 35 años**

### CÓMO TE VES

Creo que soy simpático y sociable. Aunque al principio puedo ser un poco tímido, me gusta conocer gente nueva. Sin embargo, a veces me pongo nervioso en el primer contacto y puedo parecer antipático.

### CÓMO TE VEN

Mi novia piensa que soy muy cariñoso y divertido. También que soy una persona responsable en la que se puede confiar, pero dice que soy muy impaciente y creo que tiene razón, no me gusta nada esperar. Lucy, mi mejor amiga, me ve como una persona generosa, pero dice que soy muy orgulloso, sobre todo cuando nos enfadamos. Y David, mi compañero de trabajo, me ve muy organizado y puntual, pero dice que soy un poco aburrido porque no me gusta salir de fiesta tanto como a él.



**Maya, 54 años**

### CÓMO TE VES

Pienso que soy una mujer alegre y divertida. Siempre intento hacer reír a la gente. Sin embargo, también soy un poco nerviosa y esto puede afectar a las personas que me rodean. Aunque no fui a la escuela en mi país, no creo que soy inculta. Aprendí a leer y a escribir aquí y leo siempre el periódico para estar informada.

### CÓMO TE VEN

Mi pareja piensa que soy una persona muy sociable y creativa, pero también se queja de que a veces soy un poco desorganizada. Mis amigos **me ven** de diferentes maneras. Marta me ve aventurera y generosa, pero cree que lo soy demasiado y por eso a veces me meto en problemas. Lolo siempre se queja de que soy muy nerviosa, pero también cree que soy muy cariñosa, por eso me pide consejo cuando lo necesita.

B. ¿Qué adjetivos de la personalidad describen cualidades y cuáles describen defectos? ¿Crees que algunos adjetivos pueden ser ambos?

Cualidades +	Defectos -
<i>amable</i>	<i>nerviosa</i>

C. Escribe los antónimos de estos adjetivos del texto:

1. simpático: *antipático*
2. divertido/a:
3. generoso/a:
4. organizado/a:
5. puntual:
6. tranquilo/a:
7. paciente:
8. culto:
9. amable:
10. humilde:

D. En el texto aparecen algunas palabras en rojo. ¿Las entiendes? ¿A cuál de estas tres imágenes corresponde cada una de ellas? ¿Cómo expresarías lo mismo en tu idioma?



E. Y a ti, ¿cómo te ven? Pídele a 3 personas que conozcas de diferentes ámbitos (familia, amigos/as, compañeros/as del trabajo, etc.) que te describan. Al menos una de ellas debe ser alguien que te conozca desde hace tiempo, si es posible. Después, escríbelo y compártelo en nuestro mural de Padlet.



*“Mi amiga de la infancia, Caro, me ve como una persona divertida y alegre. Dice que siempre estoy de broma y que soy muy abierta”.*

F. Lee algunas de las entradas de tus compañeros y escribe un comentario en al menos una de ellas sobre qué te parecen las opiniones que han recibido. ¿Estás de acuerdo en cómo lo/la ven? ¿Tú cómo lo/la ves?

- **“Pues, yo te veo...”**

G. Y tú, ¿cómo te ves? ¿Qué te ha sorprendido más de todos los comentarios que has recibido?

- “No estoy de acuerdo con ... porque no soy...”

- “Es verdad que soy..., pero ...”

## Reflexionamos

2. Después de leer todos los comentarios que te han hecho tu familia, tus amigos/as o compañeros/as, y de pensar en cómo eres, ¿qué conclusiones puedes extraer? Estas preguntas te pueden ayudar a reflexionar:

- ¿Te ven todos igual? ¿Crees que tú eres diferente con cada una de estas personas?
- ¿Qué te hacen sentir las descripciones que has recibido? Si no te identificas con alguna de ellas, ¿te afecta a la comunicación con esa persona?

- **“Yo creo que no soy la misma persona cuando estoy con mi familia que cuando estoy con mis amigos. Con mis amigos soy más divertida. ”**

- **“Mi prima dice que soy desorganizada, pero no es verdad. Antes lo era, pero ya no”.**



# ¿Quiénes son?

## 3. ¿Cómo los vemos?

A. Elige a una de estas personas e imagina cómo es su vida. Toma notas de lo que pienses, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Su personalidad y carácter
- Su familia
- Su profesión
- Sus gustos y aficiones



**Pablo Pineda**



**Inma Cuesta**



**Tote Fernández**



**Alba Moreno**

B. ¿Qué persona hemos elegido? Comparamos con el compañero/a que ha escrito sobre la misma persona. ¿Hemos escrito algo similar?

*- "Yo creo que este hombre ha tenido una vida muy interesante, puesto que ..."*



C. En grupos, buscad información en internet sobre la persona que habéis elegido. ¿Qué información habéis encontrado? ¿Coincide con lo que escribisteis sobre ella? ¿Os ha sorprendido algo de esta persona? Explicad por qué.

D. Las personas de la actividad A han recibido comentarios en sus redes sociales y tu profe, que es muy fan de ellos/as, quiere saber qué significan. ¿A quién va dirigido cada comentario? Únete en grupo con los/las compañeros/as que tenéis el mismo idioma y comentad qué dice el comentario y por qué creéis que lo han escrito.



يجب أن يكون هناك المزيد من الناس مثله. أنا معلم وفي كل مرة أستمع إليه يمنحني المزيد من الأدوات للعمل على الإدماج



“Я люблю цю актрису і всі фільми, в яких вона знімається. Я сподіваюся, що він завжди дуже щасливий зі своєю дівчиною та дітьми.”

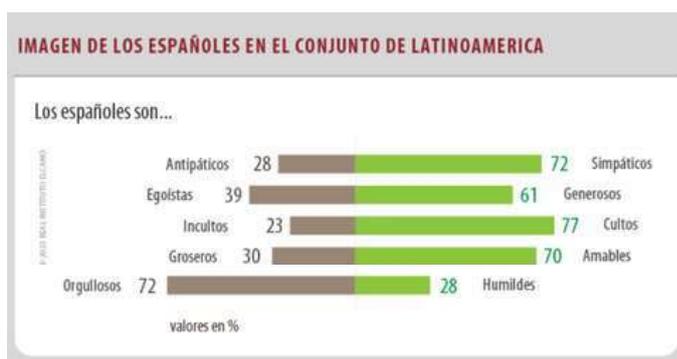


„Faléwuma niga guissé kou djiguein ki ak numu meil. Mane lima nior té âme solo moy sa djiko nexnama ak nigay expliqué Lou diafé diafé.”

E. En grupos de tres, donde cada uno hable un idioma diferente, lee la frase en tu idioma y escucha las de tus compañeros. ¿Qué crees que dicen las frases que no entiendes? ¿Crees que son comentarios positivos o negativos? ¿Por qué lo crees? Comentad vuestras opiniones y luego cada uno explica a sus compañeros lo que dice la frase en su idioma.

## 4. ¿Cómo vemos a los demás?

- A. Este gráfico muestra cómo se ven a las personas de España en Latinoamérica. ¿Estás de acuerdo con las valoraciones? Para ti, ¿qué adjetivos definen a los españoles? ¿Has elegido algún adjetivo que no está en este gráfico? Habla con tu compañero/a sobre ello y haz una lista con los adjetivos que habéis utilizado.



Fuente: 11ª Oleada Barómetro de la Imagen de España en el conjunto de Latinoamérica.  
<https://www.realinstitutoelcano.org>

- B. ¿Qué imagen creéis que otras personas tienen de vuestra cultura? En grupos de compañeros/as del mismo país hacéis una lista de los adjetivos que pensáis que otras personas relacionan con vuestra cultura.

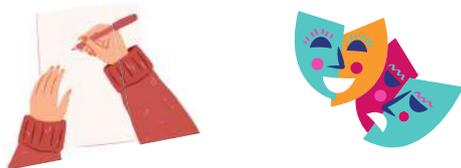


- C. ¿Y vosotros, qué pensáis? Escribid qué adjetivos describen el carácter de vuestra cultura y cuáles describen el carácter de las personas de los países de los compañeros/as de la clase:

Marroquí		Senegaleses		Ucranianos	
Cualidades +	Defectos -	Cualidades +	Defectos -	Cualidades +	Defectos -

## 4. ¿Cómo vemos a los demás?

- D. Vamos a preparar una entrevista para salir a la calle y preguntar a personas sobre cómo describen a las personas de las culturas presentes en el aula. En parejas, imaginad el diálogo que vais a tener y representadlo antes de salir a entrevistar a otras personas.

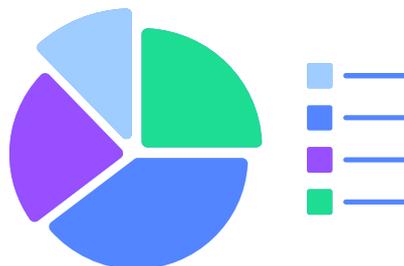


- E. Ahora salimos a la calle y, en parejas, preguntamos a al menos 3 personas con qué adjetivos describen a las personas de vuestras tres culturas. Tomamos notas de sus respuestas. Después, compartimos con el resto de la clase.



- F. En grupos de 4 personas analizamos los datos compartidos en la pizarra y escribimos al menos 6 reflexiones sobre los datos.

- "Es curioso que muchas personas piensan que los ucranianos son más antipáticos que los españoles".



## REFLEXIONAMOS

3. Después de realizar estas actividades, responderemos a estas preguntas junto con el resto de compañeros/as:
- ¿Sabes qué significan y qué son los estereotipos y prejuicios? ¿Hemos observado algunos estereotipos o prejuicios realizando las entrevistas? ¿Crees que la gente tiene prejuicios por la lengua que hablas?
  - ¿Cómo te has sentido al hacer la entrevista? ¿Por qué?
  - ¿Y nosotros? ¿Tenemos prejuicios o estereotipos?
  - ¿Cómo crees que afecta tener estereotipos en las relaciones entre personas de diferentes culturas?

# REPASO DE LÉXICO, GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN

## Adjetivos de carácter

ES...

divertido/a  
generoso/a  
simpático/a  
organizado/a  
tranquilo/a  
culto/a  
puntual  
paciente  
amable  
humilde



aburrido/a  
egoísta  
antipático/a  
desorganizado/a  
nervioso/a  
inculto/a  
impuntual  
impaciente  
grosero/a  
orgulloso/a



constante  
agradable  
flexible  
inteligente  
aventurero/a  
sociable  
cariñoso/a

responsable  
alegre  
creativa  
optimista  
tímido/a  
cabezota  
nervioso/a

## Expresiones útiles

<b>Expresión para describir y analizar imágenes</b>	"En la imagen se puede ver..." "La imagen representa..."
<b>Expresiones para dar opinión o hipotizar</b>	"Me parece que...", "Pienso que...", "Creo que..." "Yo creo que...", "Yo pienso que...", "Para mí, ..."
<b>Expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo</b>	"Tienes razón"      "Yo creo que no" "Sí, es verdad..."
<b>Expresiones para reaccionar a un comentario recibido</b>	"No estoy de acuerdo con... porque yo no soy..." "Es verdad que soy/era..."
<b>Expresiones para hablar del carácter</b>	"Me veo como..."      "Te veo..." "Me ven como..."      "Lo/la veo..."
<b>Expresiones para expresar emociones</b>	"Me he sentido... triste/feliz/ nervioso/a..."
<b>Expresiones para expresar identificación</b>	"Me identifico como..." "Me siento conectado/a con... porque/ya que..."

## La comparación de adjetivos

	Comparar adjetivos
<b>Superioridad</b>	<b>más + adjetivo + (que...)</b> • Los marroquíes son más generosos que...
<b>Igualdad</b>	<b>igual de + adjetivo + (que...)</b> • Los ucranianos son igual de simpáticos que...
<b>Inferioridad</b>	<b>menos + adjetivo + (que...)</b> • Los senegaleses son menos egoístas que...

## Verbo encajar

	ENCAJAR
(yo)	encajo
(tú)	encajas
(él/ella, usted)	encaja
(nosotros/as)	encajamos
(vosotros/as)	encajáis
(ellos/ellas, ustedes)	encajan



# REPASO DE LÉXICO, GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN

## RELATAR ACONTECIMIENTOS DEL PASADO

Cuando relatamos acontecimientos del pasado, usamos dos tiempos verbales: **el pretérito indefinido y el imperfecto.**

**Pretérito Indefinido:** Se usa para contar cosas que ya terminaron. Este tiempo hace que la historia avance porque indica que algo ocurrió y terminó.

**Pretérito Imperfecto:** Se usa para describir cómo eran las cosas o para expresar parte de un proceso en el pasado. Este tiempo hace que la historia se detenga para dar más detalles.

**Ejemplo:** Cuando **tenía** 15 años para mí **era** muy importante la música, la familia y los amigos. Después, **cambié** mucho y mis preferencias **cambiaron**.

## IRREGULARES DEL PRETÉRITO INDEFINIDO

Verbos con raíz irregular con las mismas terminaciones:

	ESTAR	
(yo)	estuve	saber --> <b>sup-</b>
(tú)	estuviste	tener --> <b>tuv-</b>
(él/ella, usted)	estuvo	querer --> <b>quis-</b>
(nosotros/as)	estuvimos	poner --> <b>pus-</b>
(vosotros/as)	estuvisteis	venir --> <b>vin-</b>
(ellos/ellas, ustedes)	estuvieron	poder --> <b>pod-</b>
		hacer --> <b>hiz-/c-</b>
		haber --> <b>hub-</b>

Verbos acabados en -ir con cambio vocálico en la tercera persona del singular y del plural. Otros: sentir, preferir, repetir, seguir, mentir, elegir, morir...

	PEDIR	DORMIR
(yo)	pedí	dormí
(tú)	pediste	dormiste
(él/ella, usted)	<b>pidió</b>	<b>durmió</b>
(nosotros/as)	pedimos	dormimos
(vosotros/as)	pedisteis	dormisteis
(ellos/ellas, ustedes)	<b>pidieron</b>	<b>durmieron</b>

Los verbos SER e IR se conjugan igual:

	SER/IR
(yo)	fui
(tú)	fuiste
(él/ella, usted)	fue
(nosotros/as)	fuimos
(vosotros/as)	fuisteis
(ellos/ellas, ustedes)	fueron

## IPRETÉRITO IMPERFECTO

Verbos regulares:

	HABLAR	COMER ↔ VIVIR
(yo)	habl <b>aba</b>	com <b>ía</b> / viv <b>ía</b>
(tú)	habl <b>abas</b>	com <b>ías</b> / viv <b>ías</b>
(él/ella, usted)	habl <b>aba</b>	com <b>ía</b> / viv <b>ía</b>
(nosotros/as)	habl <b>ábamos</b>	com <b>íamos</b> / viv <b>íamos</b>
(vosotros/as)	habl <b>abais</b>	com <b>íais</b> / viv <b>íais</b>
(ellos/ellas, ustedes)	habl <b>aban</b>	com <b>ían</b> / viv <b>ían</b>

Solo tres verbos irregulares:

	SER	IR	VER
(yo)	<b>era</b>	<b>iba</b>	<b>veía</b>
(tú)	<b>eras</b>	<b>ibas</b>	<b>veías</b>
(él/ella, usted)	<b>era</b>	<b>iba</b>	<b>veía</b>
(nosotros/as)	<b>éramos</b>	<b>íbamos</b>	<b>veíamos</b>
(vosotros/as)	<b>erais</b>	<b>ibais</b>	<b>veíais</b>
(ellos/ellas, ustedes)	<b>eran</b>	<b>iban</b>	<b>veían</b>

## PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO

Cuando un nombre ya ha sido nombrado o está claro por el contexto, se sustituye por el OD.

	SINGULAR	PLURAL
masculino	<b>lo</b>	<b>los</b>
femenino	<b>la</b>	<b>las</b>

1. Los pronombres sustituyen a un sustantivo:

\* Los amigos son muy importantes. **Los** he puesto en mi lista de categorías para definir mi identidad.

- Pues para mí la familia, por eso **la** he puesto la primera de la lista.

2. También sustituyen parte de un texto o a esto, eso, aquello...

- Mi madre piensa que soy muy desorganizada y mi amiga Carla también **lo** piensa.

¿Dónde ponemos el OD?

1. **Normalmente va antes del verbo:**

La familia, **la** he puesto antes que la profesión.

2. **Con el infinitivo se escribe junto al verbo en una sola palabra:**

Ahora soy más individualista que antes, pero me cuesta aceptar**lo**.

3. **Junto con el gerundio o antes del verbo conjugado:**

Ahora soy diferente, estoy aceptando**lo** / **lo** estoy aceptando.

4. **NO usamos OD cuando el OD no lleva artículo, posesivo o demostrativo:**

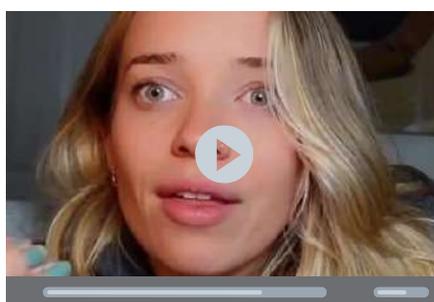
## 5. ¿Encajas?

- A. ¿Qué significa "encajar en la cultura"? Comentadlo en grupos de tres y señalad algunos ejemplos que conozcáis. Si no sabéis qué significa, podéis buscar en internet.

- "Creo que encajar en la cultura significa ..."



- B. Maddie es una chica estadounidense que vivió en España durante unos años. Ahora ha vuelto a Los Ángeles y no se identifica con algo de su propia cultura. ¿Con qué crees que ya no encaja Maddie en su cultura?



- C. Vemos el vídeo y comprobamos nuestras hipótesis.

- ¿Qué quiere comunicar Maddie con su vídeo?
- Según ella, ¿qué es importante para los estadounidenses al definir su identidad?

- D. En el vídeo, Maddie emplea la palabra "gringo". Lee esta entrada de la RAE y comenta con el/la compañero/a. Después responde a las preguntas:



- ¿Por qué crees que Maddie ha utilizado esa palabra?
- ¿Conoces otras palabras similares en español para referirse a personas de tu cultura o de otras culturas?
- ¿Son estas palabras positivas, negativas o neutrales?
- ¿Crees que estas palabras ayudan a crear estereotipos culturales? ¿Por qué?

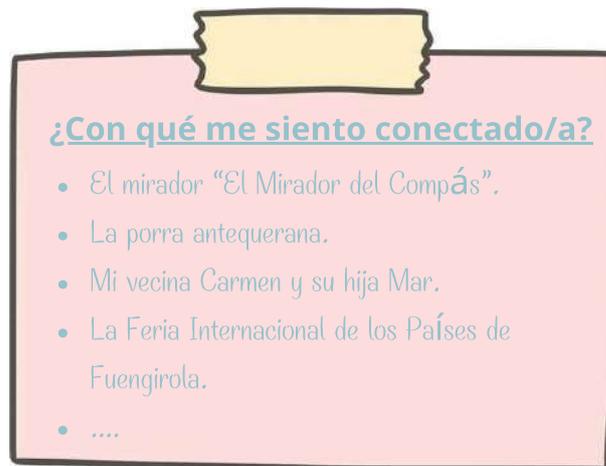
- E. ¿Y tú? ¿Has cambiado desde que vives fuera de tu país? ¿Hay algo con lo que ahora no te identifiques con la cultura de tu país? Comenta con tu compañero/a.

- "Yo creo que sí he cambiado mucho, porque ahora ..."

# PROYECTO FINAL

## 6. ¿Cómo me conecto?

- A.** El ayuntamiento de la ciudad organiza un coloquio cada mes para tratar temas importantes para los ciudadanos. El tema del próximo mes es "Identidad y territorio". Tu clase ha sido elegida para participar. Primero reflexiona y haz una lista de las cosas que te hacen sentir conectado/a con el lugar donde vives ahora. Puedes incluir lugares, comidas o bebidas, personas, eventos, etc.



- B.** Ahora, escribe por qué esas cosas te hacen sentir conectado/a con tu lugar de residencia.

- ” Me identifico con la Feria Internacional de los Países de Fuengirola porque es un evento multicultural y encaja con mi personalidad.”

- C.** Comentamos todos juntos qué cosas nos unen y si tenemos cosas en común. ¿Crees que formas parte tú también del lugar?



# PROYECTO FINAL

## 6. ¿Cómo me conecto?



- D.** Para el día del coloquio, cada uno de vosotros vais a presentar primero un vídeo explicando qué es lo que os une al lugar donde vivís actualmente y por qué. A partir de las notas que has escrito en los apartados A y B, graba un vídeo de máximo 3 minutos donde muestres con qué te identificas. Después, envíselo a tu profe.



- E.** Hoy es el gran día del coloquio. Participamos en él y presentamos nuestros vídeos. El evento va a durar un total de dos horas. Primero se van a visionar los vídeos y, después, se va a realizar el coloquio entre todos los invitados.



- F.** Tu vecino Alberto quería asistir al coloquio, pero finalmente no pudo ir. Te ha escrito un mensaje para preguntarte si podrías contarle qué tal fue el evento. Envíale un audio y responde a todo lo que pregunta.



# Transcripciones

## Pista 1. ACTIVIDAD 1.B

### CELIA

• "¿Qué con cuáles de estas categorías me identifico más? Ummm, a ver, pues creo que con mi **profesión**, con mis **amigos** y con mi **edad**. ¿Y por qué? Pues con mi profesión porque me encanta mi trabajo, desde pequeña quería ser panadera. Cerca de mi casa había una panadería y siempre olía tan bien... Lo tenía claro que quería ser panadera. También me identifico mucho con mis amigos. Creo que soy un poco como cada uno de ellos y con cada uno soy diferente. Y también me identifico con mi edad. Porque me cuesta un poco conectar con gente más joven, no sé, creo que tenemos gustos diferentes".

### CARINA

• "Mirá, para mí, lo tengo claro, con lo que más me identifico es con el **arte**. Soy profesora de arte, pero mi conexión con él va más allá de mi profesión; es mi forma de vida. Además, mi identidad de **género** es fundamental para mí; ser mujer es algo con lo que me identifico claramente. Con lo que nunca me he sentido identificada ha sido con la religión. Aunque mis padres eran muy católicos, para mí no es nada importante la religión. Y obvio, mi **procedencia** también es muy importante; soy argentina y me siento muy orgullosa de serlo. Y por supuesto, el **idioma**. Sí, especialmente mi acento argentino que todo el mundo reconoce al instante."

### DABIR

• "Para mí hay cosas que son bien importantes. Primero, la **religión** es mi pilar; me da fuerza y dirección en la vida. Después, la **política** también es clave, para mí es algo que dice mucho de una persona, de qué partido político es. Mi **familia**, eso sí que es el corazón de todo lo que hago; su apoyo es fundamental. Realmente esto es lo más importante. Y la **comida** de nuestra tierra, ¡uff! No hay nada igual. Cuando viajo es de lo que más echo de menos. La comida de aquí. Y, por supuesto, mi **origen** africano también es algo de lo que me siento identificado. Mucha gente cuando hablo con ellos se sorprenden porque dicen que hablo muy bien español, pero es que yo nací aquí. "

## Vídeo 1. ACTIVIDAD 5.C

"De hecho, me ha pasado en los últimos, yo diría como 5 o 6 años después de vivir en España especialmente, que hay cosas de la cultura gringa (**con las**) que no (**me**) encajo y yo encuentro que los gringos, los estadounidenses, somos muy individualistas con nuestros pensamientos, y he estado intentando (**a**) quitar un poco eso de mi (mi) mente. No (me) encajo con las prioridades o los gustos igual de los gringos. Por ejemplo, tú sales acá de fiesta, especialmente acá en Los Ángeles, no sé cómo es en otras partes de Estados Unidos, pero encuentro que los gringos, los estadounidenses, ponemos (**mucho**) mucho enfoque en lo material: qué es lo que tienes, qué auto tienes, qué trabajo tienes, qué es lo que haces. Tú te pones a hablar con un gringo y la primera cosa que te pregunta(**n**) es a qué te dedicas, cuál es tu trabajo, porque para nosotros esa es, eso es tu identidad. No es lo que te gusta hacer en tu tiempo libre, cuáles son tus pasiones... siempre es a qué te dedicas, cuál es tu trabajo. Pero para nosotros los, las prioridades de la vida son distintas. Entonces a veces cuando voy a una fiesta por ejemplo con muchos gringos y me pongo a hablar con ellos, no son conversaciones de cosas que para mí hoy en día son interesantes. No hablamos de de viajar o de las culturas. Como que ahora encuentro que es más difícil para mí tener amigos de este país. Que es interesante porque soy de aquí. A veces un poco triste igual, porque me gustaría conectarme más con mi propia cultura".

**rojo** --> incorrecto.

**verde** --> correcto

# Soluciones

## ACTIVIDAD 1.A

1. Familia.
2. Procedencia / Nacionalidad.
3. Género.
4. Profesión.
5. Religión.
6. Amigos
7. Edad.
8. Política.
9. Aficiones.
10. Comida / Gastronomía.
11. Educación / Estudios.
12. Lenguas / Idomas.

## ACTIVIDAD 1.B

Celia	Carina	Dabir
1. Profesión.	1. Arte.	1. Religión.
2. Amigos.	2. Género.	2. Política.
3. Edad.	3. Procedencia.	3. Familia.
	4. Idioma.	4. Comida.
		5. Origen/Procedencia.

## ACTIVIDAD 2.B

Cualidades +		Defectos -	
<i>amable</i>		<i>nerviosa</i>	
paciente	simpático	nerviosa	
constante	sociable	desorganiz	tímido
agradable	cariñoso	ada	antipático
generosa	organizado	egoísta	impaciente
flexible	puntual	grosera	orgullosa
tranquilo	alegre	dura	aburrido
culto	divertida	insegura	
inteligente	sociable	cabezota	
aventurero	creativa	impuntual	

## ACTIVIDAD 2.C

1. antipático/a
2. aburrido/a
3. egoísta
4. desorganizado/a
5. impuntual
6. nervioso/a
7. impaciente
8. duro/a
9. grosero/a
10. orgulloso/a

## ACTIVIDAD 2.D



## ACTIVIDAD 3.D



“Debería haber más personas como él. Soy profesora y cada vez que le escucho me da más herramientas para trabajar la inclusión.”

يجب أن يكون هناك المزيد من الناس مثله. أنا معلم وفي كل مرة أستمع إليه يمنحني المزيد من “الأدوات للعمل على الإدماج



“Me encanta esta actriz y todas las películas que protagoniza. Espero que sea siempre muy feliz con su mujer y sus hijos ”

“Я люблю цю актрису і всі фільми, в яких вона знімається. Я сподіваюся, що він завжди дуже щасливий зі своєю дівчиною та дітьми.”



“Que más da cómo vista la chica, a mí me encanta su personalidad y cómo explica conceptos difíciles.”

„Faléwuma niga guissé kou djiguein ki ak numu meil. Mane lima nior té âme solo moy sa djiko nexnama ak nigay expliqué Lou diafé diafé.”

## ACTIVIDAD 5.A

**Encajar:** Dicho de una persona: Adaptarse o adecuarse a algo, como un grupo, un lugar, una situación,

## ACTIVIDAD 5.C

1. Maddie no encaja más con algunos aspectos de su cultura.
2. Para los estadounidenses es muy importante la profesión para definir la identidad. Lo material también.

## ACTIVIDAD 5.D

1. Maddie utiliza la palabra gringo para distanciarse de los estadounidense.
2. Otras: sudaca, guiri, moro, panchito, etc.
3. Suelen ser con una connotación negativa.

## Evaluación: Reflexionamos 1 y Reflexionamos 2

Criterio	Experto	Bien	Novel
<b>Reflexión sobre la autopercepción y las percepciones de otros</b>	El estudiante demuestra una profunda reflexión sobre su propia identidad y cómo es percibido por los demás. Presenta ejemplos claros y detallados.	El estudiante muestra una buena reflexión sobre su identidad y las percepciones de otros, con algunos ejemplos específicos.	El estudiante reflexiona superficialmente sobre su identidad y cómo es percibido por otros, con ejemplos limitados.
<b>Empatía y respeto intercultural</b>	El estudiante muestra una empatía excepcional y un profundo respeto por las culturas y perspectivas de los demás. Participa activamente en la comprensión y apoyo de diferencias culturales.	El estudiante muestra empatía y respeto por las culturas y perspectivas de los demás. Se involucra positivamente con las diferencias culturales.	El estudiante muestra empatía y respeto limitados por las culturas y perspectivas de los demás. Su participación con las diferencias culturales es mínima.
<b>Comprensión de la variabilidad de la identidad y habilidad para manejar diferencias culturales</b>	El estudiante tiene una comprensión avanzada de la variabilidad de la identidad y maneja eficazmente las diferencias culturales. Puede adaptar su comportamiento y comunicación de manera adecuada en contextos interculturales.	El estudiante comprende la variabilidad de la identidad y maneja bien las diferencias culturales. Adapta su comportamiento y comunicación en contextos interculturales con algunas dificultades.	El estudiante tiene una comprensión limitada de la variabilidad de la identidad y lucha por manejar las diferencias culturales. Su adaptación en contextos interculturales es mínima.

## Rúbrica de evaluación: Reflexionamos 3

Criterio	Experto	Bien	Novel
<p><b>Comprensión de estereotipos y prejuicios</b></p>	<p>El estudiante demuestra un entendimiento profundo y preciso de los términos "estereotipos" y "prejuicios", mostrando claridad en cómo se diferencian y cómo afectan las interacciones interculturales. Puede explicar ejemplos concretos y relevantes.</p>	<p>El estudiante muestra una comprensión clara de los términos "estereotipos" y "prejuicios", identificando correctamente cómo influyen en las interacciones interculturales. Proporciona ejemplos adecuados para ilustrar su comprensión.</p>	<p>El estudiante presenta una comprensión básica de los términos "estereotipos" y "prejuicios", aunque puede haber algunas imprecisiones en la diferenciación o ejemplos poco claros.</p>
<p><b>Reflexiones críticas sobre entrevistas y percepción de estereotipos y prejuicios</b></p>	<p>El estudiante realiza reflexiones críticas profundas y detalladas sobre entrevistas o situaciones específicas, identificando de manera precisa estereotipos o prejuicios hacia personas de otras culturas. Muestra sensibilidad y perspicacia en sus análisis.</p>	<p>El estudiante realiza reflexiones críticas sobre entrevistas o situaciones, identificando estereotipos o prejuicios hacia personas de otras culturas de manera clara y estructurada. Sus análisis son pertinentes y están bien argumentados.</p>	<p>El estudiante presenta reflexiones básicas sobre entrevistas o situaciones, con identificación de estereotipos o prejuicios, pero puede faltar profundidad en el análisis o argumentación.</p>

## Rúbrica de evaluación: Reflexionamos 3

Criterio	Experto	Bien	Novel
<p><b>Autoevaluación de prejuicios y estereotipos</b></p>	<p>El estudiante demuestra una capacidad excepcional para autoevaluar sus propios prejuicios y estereotipos. Identifica claramente si tiene o no estereotipos y discute cómo pueden influir en sus interacciones interculturales de manera reflexiva y profunda.</p>	<p>El estudiante muestra una buena autoevaluación de sus propios prejuicios y estereotipos. Identifica si tiene o no estereotipos y discute su posible influencia en las interacciones interculturales con ejemplos concretos.</p>	<p>El estudiante presenta una autoevaluación básica de sus propios prejuicios y estereotipos. Identifica si tiene o no estereotipos, pero puede faltar profundidad en la discusión sobre su influencia en las interacciones interculturales.</p>
<p><b>Autopercepción de emociones en interacciones interculturales</b></p>	<p>El estudiante demuestra una autopercepción excepcional de sus emociones en interacciones interculturales. Puede identificar y reflexionar sobre sus emociones de manera profunda, mostrando conciencia de cómo estas emociones afectan sus interacciones.</p>	<p>El estudiante muestra una buena autopercepción de sus emociones en interacciones interculturales. Puede identificar y reflexionar sobre sus emociones con ejemplos claros de situaciones específicas.</p>	<p>El estudiante presenta una autopercepción básica de sus emociones en interacciones interculturales. Puede faltar profundidad en la reflexión sobre cómo estas emociones afectan sus interacciones.</p>

## Rúbrica de evaluación: Actividad 6.F

Criterio	Experto	Bien	Novel
<p><b>Análisis y reflexión crítica sobre el coloquio</b></p>	<p>El estudiante realiza un análisis crítico profundo y reflexivo sobre los temas discutidos en el coloquio, demostrando una comprensión clara de las implicaciones culturales y sociales. Sus reflexiones están bien fundamentadas y estructuradas, mostrando conexión con la competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante ofrece un análisis y reflexión sólidos sobre los temas del coloquio, mostrando comprensión de las implicaciones culturales y sociales, aunque podría profundizar un poco más en ciertos aspectos relacionados con la competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante presenta un análisis básico y reflexión sobre los temas del coloquio, pero puede faltar profundidad o estructura en sus reflexiones en relación con la competencia intercultural.</p>
<p><b>Sensibilidad hacia diferencias culturales y valoración de la diversidad de perspectivas</b></p>	<p>El estudiante muestra una sensibilidad excepcional hacia las diferencias culturales y valora activamente la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio. Sus intervenciones y comentarios reflejan respeto y aprecio por las diferentes culturas, demostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra sensibilidad hacia las diferencias culturales y valora la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio, participando de manera respetuosa en las discusiones interculturales y mostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra sensibilidad hacia las diferencias culturales y valora la diversidad de perspectivas presentes en el coloquio, participando de manera respetuosa en las discusiones interculturales y mostrando competencia intercultural.</p>

Criterio	Experto	Bien	Novel
<p><b>Reflexión sobre la influencia de diferencias culturales en la identidad y la conexión con el entorno local</b></p>	<p>El estudiante reflexiona críticamente sobre cómo las diferencias culturales discutidas en el coloquio influyen en la identidad personal y la conexión con el entorno local. Sus reflexiones son profundas, bien fundamentadas y muestran una conexión clara con las discusiones del coloquio, demostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante reflexiona sobre cómo las diferencias culturales influyen en la identidad personal y la conexión con el entorno local, ofreciendo reflexiones claras y razonadas que están conectadas con las discusiones del coloquio, mostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante presenta una reflexión básica sobre cómo las diferencias culturales influyen en la identidad personal y la conexión con el entorno local, aunque puede faltar profundidad en las conexiones con las discusiones del coloquio en relación con la competencia intercultural.</p>
<p><b>Compromiso con la inclusión y la equidad</b></p>	<p>El estudiante muestra un compromiso excepcional con la inclusión y la equidad, considerando activamente cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local. Sus intervenciones y reflexiones promueven un ambiente inclusivo y equitativo en el coloquio, demostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra un compromiso claro con la inclusión y la equidad, considerando cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local y contribuyendo positivamente a la promoción de un ambiente inclusivo en el coloquio, mostrando competencia intercultural.</p>	<p>El estudiante muestra un compromiso limitado con la inclusión y la equidad. Puede mostrar falta de consideración por cómo las diferentes identidades culturales interactúan en el contexto local en algunas ocasiones. La conexión con la competencia intercultural puede ser inconsistente.</p>

# TransferLAELE



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA