



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Español como Lengua Extranjera:

Enseñanza e Investigación

Título: Propuesta didáctica para el desarrollo de la
competencia intercultural en el aula de ELE/EL2 mediante
la práctica de las destrezas orales

Autor: Eva Alonso Lozano

Tutor: Francisco José Zamora Salamanca

Departamento de Lengua Española

Curso: 2023-2024

Valladolid

RESUMEN

Tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas el tratamiento de habilidades, fuera de las cuatro destrezas tradicionales, se ha visto desplazado, como es el caso de la competencia intercultural.

Para dar solución a esta situación, a lo largo de este trabajo de Fin de Máster se desarrollará el concepto de la competencia intercultural y su importancia, además de tratar los conceptos de la expresión oral y el papel que desempeña el profesor de aula de ELE. Para así, al final mostrar una propuesta didáctica en la que de manera integral se desarrollen tanto las habilidades lingüísticas como las culturales, pero siempre teniendo como eje central el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave

ELE, competencia intercultural, expresión oral, papel del profesor

ABSTRACT

In both the teaching and learning of foreign or second languages, the treatment of skills outside the four traditional skills has been displaced, as is the case of intercultural competence.

In order to provide a solution to this situation, throughout this Master's thesis the concept of intercultural competence and its importance will be developed, in addition to dealing with the concepts of oral expression and the role played by the ELE classroom teacher. Thus, at the end, we will show a didactic proposal in which both linguistic and cultural skills are developed in an integral way, but always having as a central axis the development of intercultural competence.

Key words

SFL, intercultural competence, oral expression, role of the teacher

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: LA INTERCULTURALIDAD	7
1.1 La competencia intercultural	8
1.2 Componentes de la Competencia Intercultural	10
1.3 Factores que inciden en un encuentro intercultural	12
1.4 Etapas del individuo en el desarrollo de su competencia intercultural	15
1.5 Obstáculos para la CCI	17
CAPÍTULO 2: LA EXPRESIÓN ORAL	20
2.1 La expresión oral	20
2.2 Dificultades de la expresión oral	21
2.3 Microdestrezas de la expresión oral	22
CAPÍTULO 3: EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	25
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DIDÁCTICA	30
4.1 Justificación	30
4.2 Contextualización de la propuesta	30
4.3 Marco general de la propuesta didáctica	32
4.3.1 Situación de enseñanza-aprendizaje	32
4.3.2 Objetivos	32
4.3.3 Contenidos	33
4.3.4 Metodología	33
4.3.5 Secuenciación	34
4.3.6 Desarrollo de la propuesta	34
4.3.7 Evaluación	42
CONCLUSIONES	44
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	50

INTRODUCCIÓN

Tras haber realizado mis recientes y fructíferas prácticas curriculares del máster en una universidad de Francia este invierno, me di cuenta de que todavía quedan muchos elementos prácticos por incorporar en las aulas del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Por ello, en el presente Trabajo de Fin de Máster titulado “Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE/EL2 mediante la práctica de las destrezas orales” se divide en cuatro partes. Las tres primeras partes proponen una profundización respecto a dos conceptos relacionados con el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas: la competencia intercultural, la expresión oral y el papel que ejerce el profesor en el desarrollo de la nombrada competencia, mientras que en la cuarta parte se ha creado una propuesta didáctica que trabaja fundamentalmente los tres conceptos anteriormente mencionados.

En primer lugar, para entender de qué trata el primer concepto, la competencia intercultural, se ha realizado un análisis de cómo definen los autores expertos este concepto, las diferencias que encontramos con conceptos parecidos como la multiculturalidad y los componentes de la competencia intercultural. Además, en este apartado se analizarán tanto los factores que inciden en un encuentro intercultural, como los obstáculos que deben superarse para que ese encuentro y las fases que atraviesa un individuo que lleva a cabo la adquisición de la competencia intercultural de manera exitosa.

En segundo lugar, se realizará un análisis del concepto de expresión oral, las dificultades que existen a la hora de dominar esta destreza y las microdestrezas que incluye.

En tercer lugar, se realiza una observación reflexiva sobre el papel tan importante que tiene el profesor para que los aprendientes, en este caso del español, lleguen a desarrollar de manera triunfante la competencia intercultural.

Por último, con la propuesta didáctica que se presenta en este TFM, se propone dar una respuesta a los docentes para implementar la competencia intercultural en sus

aulas, de manera asequible y sencilla, y también fácil de adaptar a todos los posibles escenarios en los que se puedan encontrar a la hora de enseñar español. Este trabajo busca en cierta manera ser un elemento de motivación para que los docentes pongan en práctica poco a poco el desarrollo de la competencia intercultural en sus aulas y así contribuir al desarrollo integral de sus aprendientes.

CAPÍTULO 1: LA INTERCULTURALIDAD

En la actualidad es ampliamente reconocida la relevancia de integrar la competencia intercultural en el entorno educativo de los idiomas. Es bien sabido que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) hace hincapié en este aspecto dentro del proceso de enseñanza de idiomas (2002):

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

Por ello, la competencia intercultural emerge como un componente esencial de la competencia comunicativa. Según M. Mar Galindo Merino (2006: 435), “en la comunicación, los significados están asociados a la cultura”, lo que implica que las expresiones lingüísticas y los gestos se interpretan en función de patrones contextuales y culturales que suelen ser desconocidos para los extranjeros. Sin embargo, la cultura es un concepto amplio y ambiguo, difícil de sistematizar, que abarca lo pragmático, lo sociolingüístico y lo social en su sentido más amplio. Por tanto, el desafío para el profesorado radica en integrar la cultura en el aula, como lo establece el Instituto Cervantes en su documento sobre competencias clave para el profesorado de segundas lenguas (2012).

Sin embargo, conocer los referentes culturales de la cultura meta o las normas y convenciones que prevalecen en ella no basta para desarrollar una competencia intercultural completa. Se requiere una reflexión actitudinal profunda que trasciende los niveles de competencia lingüística, desde A1 hasta C2.

Además, es importante tener clara la diferencia que existe entre los conceptos de competencia pluricultural y competencia intercultural. El primero de ellos se define como la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe (AA. VV., 2008). Por el contrario, en el segundo, el concepto de competencia intercultural en el cual profundizaremos en el presente Trabajo de Fin de Máster se establece como la capacidad del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse de manera adecuada y efectiva en situaciones de

comunicación intercultural, las cuales son comunes en la sociedad contemporánea, marcada por la diversidad cultural.

1.1 La competencia intercultural

Teniendo en cuenta esta información, podemos comenzar a abordar el concepto de competencia intercultural que nos ofrecen distintos autores. En el *Diccionario de términos clave de ELE (2008)* del Centro Virtual Cervantes se define la competencia comunicativa intercultural como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Por otro lado, Alvino E. Fantini (2014: 271) explica que la competencia comunicativa intercultural consiste en un conjunto de habilidades necesarias para interactuar de manera eficaz y adecuada con personas que son diferentes a uno mismo en términos lingüísticos y culturales. En este contexto, “eficaz” se refiere a la percepción que uno mismo tiene sobre su propia capacidad para comunicarse en un segundo sistema lingüístico-cultural, mientras que “adecuado” se refiere a cómo las personas de la cultura de acogida perciben la capacidad de uno para comunicarse en su entorno cultural.

Según Antonio Raigón Rodríguez (2020:56), Miquel Rodrigo-Alsina (1999) define la competencia comunicativa intercultural (CCI) como la capacidad de negociar significados culturales y realizar conductas comunicativas efectivas. Esta comunicación intercultural ocurre entre dos o más personas con referentes culturales diferentes que superan barreras contextuales o personales para lograr una comprensión mutua adecuada (Vilà, 2002). Se divide en dos dimensiones: la dimensión verbal, que incluye factores como hablar en un idioma diferente, pero no se limita a ello; y la dimensión no verbal, que abarca elementos como la distancia física o proxémica, el lenguaje corporal o gestual, que varía entre culturas, y el uso del silencio.

La mayor parte de los autores que tratan de definir la competencia comunicativa intercultural parten de la combinación de tres factores, que son las actitudes, el conocimiento y las habilidades.

Esta combinación de factores que se aplican a través de la acción, permite de forma personal o colectiva comprender y respetar a otras personas con identidades culturales diferentes a las nuestras propias; contestar de manera adecuada y deferente

cuando interactuamos con dichas personas; constituir vínculos positivos y beneficiosos con ellas y conocerse a uno mismo y a su identidad cultural (Raigón, 2020).

A pesar de que los términos más empleados son competencia intercultural o CCI, hay algunos autores que han optado por usar otras opciones, queriendo aportar un sutil matiz, utilizando por ejemplo los términos efectividad intercultural o competencia comunicativa transcultural.

Es el caso de Guo-Ming Chen y William J. Starosta, autores que destacan la capacidad de los participantes para negociar, considerando el contexto y las múltiples identidades que conforman la cultura de estos individuos:

[...] the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviours that recognize the interactants' multiple identities in a specific environment. This definition emphasizes that competent persons must know not only how to interact effectively and appropriately with people and environment, but also how to fulfill their own communication goals by respecting and affirming the multilevel cultural identities of those with whom they interact (Chen y Starosta, 1996, p.358, citado por Raigón Rodríguez 2020: 58).

Según investigaciones recientes se identifican tres etapas en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural (AA. VV.,2008):

1. Nivel monocultural. En esta etapa inicial, el aprendiz observa la cultura extranjera desde la perspectiva limitada de su propia cultura. Esto significa que interpreta y comprende la cultura ajena a través de los filtros y marcos de referencia de su propia cultura.
2. Nivel intercultural. En esta fase intermedia, el aprendiz adopta una posición más equilibrada entre su cultura de origen y la cultura extranjera. Esto le permite establecer comparaciones y contrastes significativos entre ambas culturas, lo que contribuye a una comprensión más profunda y matizada.
3. Nivel transcultural. En la etapa final, el aprendiz logra alcanzar una distancia adecuada respecto a las culturas en contacto. Esto implica que puede desempeñar el papel de mediador entre ambas culturas, comprendiendo y valorando las diferencias culturales sin perder de vista su propia identidad cultural.

Si hablamos de competencia intercultural es inexcusable hablar de Michael Byram (1997), el cual es una figura destacada en el ámbito de la enseñanza de lenguas, campo

en el que ha llevado a cabo diversas investigaciones, siendo la interculturalidad uno de los temas que más ha estudiado.

En su modelo de Competencia Comunicativa Intercultural, enfatiza la importancia de comprender la perspectiva del otro y cuestionar la propia. Según este autor, ser intercultural implica una reciprocidad en la comprensión y un entendimiento sociohistórico.

El enfoque de Byram busca ampliar la noción de competencia comunicativa, agregando elementos de reciprocidad y comprensión cultural. Aprender un idioma extranjero, para él, va más allá de transmitir mensajes; implica comprender a otros en su diversidad y entenderse a uno mismo y su cultura. Es necesario superar los estereotipos y reconocer que los estilos de interacción están influenciados por convenciones culturales específicas, como las normas de cortesía.

En situaciones de interacción entre personas de diferentes culturas, pueden surgir malentendidos debido a diferencias culturales y comunicativas. En estos momentos, Byram subraya la importancia de adoptar una visión reflexiva. Es fundamental analizar lo sucedido y evitar prejuicios, en lugar de pasar directamente a juzgar.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, uno de los principales objetivos es capacitar a los estudiantes para comunicarse efectivamente con hablantes nativos del idioma meta, comprendiendo tanto a los demás como a sí mismos. Este proceso implica el desarrollo de una competencia que permita a los aprendices no solo reconocer las diferencias culturales, sino también comprenderlas, aceptarlas y explorar nuevos aspectos tanto de la cultura meta como de la propia.

1.2 Componentes de la Competencia Intercultural

El modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) presentado por Byram (1997) aborda estos aspectos de manera integral. Este modelo enfatiza la importancia de que los estudiantes adquieran habilidades que les permitan no solo comunicarse verbalmente, sino también comprender las sutilezas culturales subyacentes en la interacción lingüística. La CCI según este autor se compone de varios elementos clave:

1. Actitud. Implica mantener una actitud de curiosidad y apertura hacia otras culturas, así como la disposición a cuestionar y eliminar prejuicios tanto sobre otras culturas como sobre la propia.

2. Contenidos conceptuales. Requiere un entendimiento profundo de los grupos sociales, así como de las prácticas y normas culturales tanto del grupo propio como de otros grupos. También implica comprender el proceso general de interacción familiar y social, así como las relaciones históricas y culturales entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta.
3. Habilidades de interpretación y relación. Incluyen la capacidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia cultura. Esto implica la habilidad para establecer conexiones significativas entre diferentes culturas y comprender sus contextos sociales e históricos.
4. Habilidades de descubrimiento e interacción. Se refieren a la capacidad para adquirir nuevos conocimientos y prácticas de otra cultura, así como para procesarlos y aplicarlos de manera efectiva. También implican desarrollar habilidades para superar obstáculos y limitaciones en la comunicación e interacción en tiempo real.
5. Conciencia cultural crítica. Consiste en la capacidad de evaluar de manera crítica los usos y prácticas culturales de ambas culturas, tanto la propia como la del otro. Esto incluye reflexionar sobre las costumbres, tradiciones y normas sociales desde una perspectiva intercultural y ser capaz de identificar y cuestionar sesgos culturales y estereotipos.

Por otra parte, Ruth Vilà Baños (2005) basa la competencia intercultural en tres columnas esenciales: la competencia cognitiva, la competencia conductual y la competencia afectiva. A su vez, desarrolla varias subcompetencias de estos tres pilares.

Comenzando por la competencia cognitiva, la cual la misma autora define como el entendimiento y la sensibilización hacia los aspectos comunicativos y culturales tanto de la propia cultura como de culturas ajenas. Formando este pilar encontramos tres elementos: control de la incertidumbre, alternatividad interpretativa, conocimiento de la similitud y las diferencias culturales.

El control de la incertidumbre se refiere a cómo una persona responde ante lo, extraño, incierto, novedoso y desconocido, mientras que la *alternatividad interpretativa*, según Vilà Baños (2005), se refiere a la habilidad para crear nuevas categorías que nos ayuden a interpretar de manera más apropiada las acciones de los demás. El tercer elemento, el

conocimiento de la similitud y las diferencias culturales, muestra cómo la estructura cultural influye en la manera en que una persona reacciona a los eventos, siendo esencial y fundamental conocer y comparar los propios valores con los de otras culturas.

Continuando con el segundo pilar que describe la autora, la competencia conductual, formada por las capacidades para ajustar tanto la comunicación verbal como la no verbal según la situación y el contexto. Encontramos tres componentes: las habilidades verbales, las habilidades no verbales y el control de interacción.

Las habilidades verbales se refieren a hablar despacio, reformular, utilizar oraciones simples, entre otros. A su vez, las habilidades no verbales aluden a emplear gestos visuales, realizar demostraciones o ejemplos, hacer pausas frecuentes, entre otros. Por último el control de la interacción se expone como la intención de facilitar la participación de los involucrados mediante una adecuada gestión de los turnos de habla y el inicio de la comunicación, entre otros aspectos.

El tercer pilar, la competencia afectiva, formada por las habilidades para expresar respuestas emocionales positivas y gestionar las negativas. Está formada por cuatro factores: control de la ansiedad, actitud de no juzgar, empatía y motivación.

El control de la ansiedad es un elemento indispensable, ya que la ansiedad suele ser común en los encuentros interculturales. Es crucial reconocerla y manejarla adecuadamente. De la misma manera, es importante mantener una actitud de imparcialidad y evitar las inclinaciones hacia el etnocentrismo, que nos llevan a percibir lo similar a nuestras creencias como “bueno”, mientras que lo diferente puede ser juzgado de forma negativa. Por consiguiente, es de especial relevancia desarrollar la empatía, es decir desarrollar esta habilidad para adoptar la perspectiva del otro es fundamental en la comunicación entre individuos de distintas culturas. Por último, la motivación es indispensable mostrar curiosidad por aprender y compartir vivencias con personas de diversas culturas.

1.3 Factores que inciden en un encuentro intercultural

Vistos ya los elementos que componen la competencia intercultural, es momento de ahondar en los factores que afectan a la hora de realizar o desarrollar un encuentro intercultural.

En un encuentro intercultural, influyen diversos factores, siendo uno de los más importantes el conjunto de percepciones que los participantes tienen sobre su propia cultura y la identidad del otro. Según la clasificación realizada por Carol Morgan (1998) recogida por Marisa González Blasco (González, 2000), estos factores los podemos separar en tres categorías: situacionales, afectivos y cognitivos.

- Factores situacionales

La primera de estas categorías, los factores situacionales, se componen del contexto histórico, el contexto personal, las relaciones políticas y económicas entre países, y la educación tienen una influencia crucial en los encuentros interculturales y en la aparición de choques culturales, ya que pueden afectar positiva o negativamente la autoestima del no nativo. Las diferencias en la percepción y el comportamiento, que pueden surgir de manera inesperada, pueden desorientarnos. Morgan explica que estas diferencias pueden provocar una confusión personal o una inseguridad entre ambas culturas.

Otras posibles respuestas al encuentro intercultural pueden incluir el rechazo a la cultura de origen, el rechazo a la cultura extranjera, o la integración de ambas culturas. Esta sensación de desorientación es ineludible pero temporal. Sin embargo, el acercamiento a una cultura extranjera también puede llevar a una nueva perspectiva sobre la propia cultura, permitiéndonos evaluar de manera diferente las actitudes, realidades y comportamientos de nuestra cultura materna.

- Factores afectivos

La segunda de estas categorías, los factores afectivos, se muestran como un elemento indispensable, ya que aprender una cultura a través de un idioma implica tener un deseo de conocer al otro y una implicación personal y consciente con los descubrimientos sobre esa cultura. Desde el punto de vista afectivo, el proceso de aculturación se desarrolla para autores como Henry Douglas Brown (2001) en cuatro etapas:

1) Luna de miel: Cuando las relaciones son cordiales y los sentimientos positivos, el individuo se siente motivado por la curiosidad de descubrir nuevas cosas.

2) La etapa de crisis: se ponen de manifiesto las diferencias de lenguaje, valores e ideología. El individuo no sabe cómo comportarse ante la nueva realidad, lo que le

puede llevar a una pérdida de autoestima. Surge entonces el choque cultural: un conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, el alumno de ELE en nuestro caso, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia. Se origina por la pérdida de signos y símbolos de relación social tal y como son percibidos y entendidos comúnmente.

3) La etapa de recuperación: se comienzan a vencer los sentimientos de la etapa previa, y el individuo desarrolla maneras de hacer frente a nuevas circunstancias. De este modo, recobra su autoestima personal y es capaz de instaurar relaciones interpersonales, manifestando empatía hacia los demás. Sin embargo, puede sentir que ya no pertenece completamente a su cultura de origen y que aún no está totalmente integrado en la cultura meta. Esto puede llevar a experimentar "anomia," en otras palabras, falta de lazos fuertes y de apoyo tanto con la cultura de origen como con la cultura meta.

4) La etapa de adaptación: en esta etapa final, el individuo comienza a disfrutar de las diferencias culturales, se expresa con fluidez y facilidad, y alcanza una realización plena.

- Factores cognitivos

La tercera de las categorías son los factores cognitivos, los cuales a su vez se dividen en otros tres: memoria, equilibrio o consistencia y atribución.

a) La memoria. Tendemos a recordar con mayor nitidez los factores que son diferentes y negativos. Por este motivo, después de un malentendido cultural, corremos el riesgo de reforzar nuestros prejuicios y estereotipos.

b) El equilibrio o consistencia. En nuestras relaciones, siempre buscamos alcanzar un equilibrio. Cuando no lo logramos, recurrimos a la "diferenciación cognitiva," un proceso mediante el cual reinterpretamos positivamente las diferencias, percibiéndolas como complementarias en lugar de contradictorias o conflictivas. Un claro ejemplo de este principio de consistencia es que, con frecuencia, perdonamos a un amigo por acciones que, si provinieran de un desconocido, nos habrían ofendido gravemente.

c) La atribución. Nuestra interpretación de una acción o afirmación varía según nuestra posición como actor o como observador, influyendo nuestra perspectiva en el entendimiento de los eventos. En un encuentro intercultural, el observador tiende a atribuir comportamientos a las características intrínsecas de los actores debido a las diferencias entre los grupos culturales. Para el observador no nativo, resulta complicado

identificar los factores situacionales que explican el comportamiento del nativo, ya que no está familiarizado con el contexto y las circunstancias específicas.

1.4 Etapas del individuo en el desarrollo de su competencia intercultural

Por otra parte, uno de los modelos que describe con mayor exactitud las etapas que atraviesa un individuo en el desarrollo de su competencia intercultural y en el que se apoyan autores como Rosa María Moreno y Encarna Atienza (2016), es el modelo creado por Milton Bennet (1986 y 1993), conocido como el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (*The Development Model of Intercultural Sensitivity, DMIS*).

Según este modelo, cuanto más competente interculturalmente es una persona, mayor es la calidad de sus experiencias interculturales. Asimismo, propone que la naturaleza del aprendizaje de la competencia intercultural radica en la capacidad de cambiar de perspectiva. Esto implica pasar de un enfoque etnocéntrico, donde se considera la propia cultura como el centro de la realidad, a un enfoque etnorelativo, donde se ve el mundo desde las propias creencias pero reconociéndolas como una entre muchas otras (Bennet, 2004). Según Bennet, este proceso consta de seis etapas de creciente sensibilidad hacia las diferencias culturales.

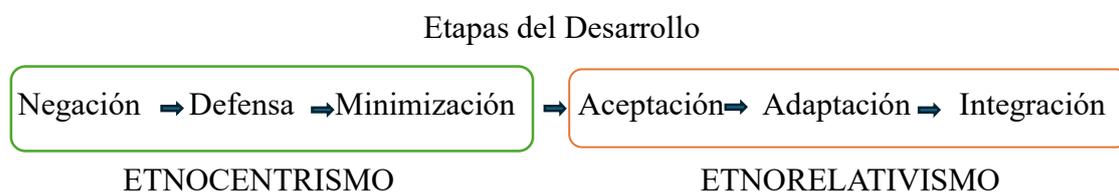


Figura 1. Etapas del Modelo de Sensibilidad Intercultural de Bennet (2004).

Seguidamente, desarrollaremos brevemente cada una de las etapas.

Comenzando por la primera etapa, la denominada negación, se caracteriza por la percepción del individuo de su propia cultura como la única realidad existente. En esta fase, el individuo no reconoce la existencia de otras culturas o es incapaz de percibir las diferencias que distinguen a otras culturas.

Una vez que el individuo comienza a distinguir las diferencias culturales, entra en la etapa de defensa. Esta fase se caracteriza por la percepción de la propia cultura como la única válida, mientras que las demás se consideran amenazas a su realidad y ataques a sus valores. En esta etapa, las diferencias culturales son reconocidas, pero interpretadas a

través de una lente estereotipada, reforzando una visión defensiva y protectora hacia la propia cultura.

Durante la etapa de minimización, el individuo reduce la percepción de amenaza que representan las diferencias culturales, integrándolas en categorías familiares y reconociendo una similitud fundamental entre todos los seres humanos. No obstante, esto puede llevar a una tendencia a corregir los comportamientos de los demás de acuerdo con sus propias expectativas. Esta etapa se considera una fase de transición hacia el etnorelativismo, el cual solo puede alcanzarse al comprender que todas las conductas, creencias y valores, tanto propios como ajenos, están profundamente influenciados por el contexto particular en el que cada individuo ha sido socializado (Bennet, 2004).

En la etapa de aceptación el individuo reconoce a los demás como diferentes, pero igualmente humanos. Esta fase implica el descubrimiento de la existencia de múltiples contextos culturales distintos al propio y, por lo tanto, la aceptación de la diversidad cultural que emerge de esos contextos. Sin embargo, aceptar las diferencias culturales no significa necesariamente estar de acuerdo con ellas, y algunas de estas diferencias pueden incluso ser percibidas negativamente.

La etapa de la adaptación implica un cambio en el marco de referencia del individuo, integrando constructos e ideas de otras culturas en su visión del mundo. Esta fase requiere el uso de la empatía, es decir, la capacidad de adoptar perspectivas ajenas y ver el mundo a través de los ojos de otras culturas. Mediante esta competencia, el individuo puede relatar sus experiencias en otras culturas con los sentimientos apropiados. Es importante destacar que la adaptación no equivale a la asimilación; no implica renunciar a la propia identidad para adoptar completamente la visión de la cultura de destino. En cambio, la adaptación supone una ampliación de creencias y comportamientos, sin sustituir los propios por otros. Según el DMIS (The Development Model of Intercultural Sensitivity), esta etapa representa el objetivo ideal en la comunicación intercultural para aquellos que residen temporalmente en una nueva cultura.

En el último estadio de este modelo aparece la integración, en el que la manera de incluir las diferentes perspectivas de otras culturas forma parte ya de uno mismo y con estas se construye su propia identidad (Bennet, 2004).

Tracy Novinger (2001, citado en Raigón, 2020) ofrece una guía sencilla con indicaciones para mejorar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Estas recomendaciones resultan esclarecedoras para comprender el concepto:

- Para comunicarse con otra cultura, empieza por conocer la tuya propia.
- Mantener una actitud positiva. Las buenas intenciones son esenciales al comunicarse con personas de otra cultura.
- Tener una motivación para comunicarte, sea cual sea. Comunicarse entre culturas requiere un esfuerzo basado en el deseo de alcanzar un objetivo.
- Vencer el etnocentrismo. Educarse y aprender. Mediante el conocimiento podemos reprimir el deseo de emitir juicios de valor apremiantes sobre lo que es diferente a nuestro entorno cotidiano.
- Identificar las diferencias más destacables entre tu lengua y la que vas a utilizar. Esto puede evitar problemas de comunicación.
- El contexto y su papel en la comunicación varían entre culturas: en algunas hay que ser capaz de "leer entre líneas" el mensaje (culturas dependientes del contexto); en otras, lo que se quiere decir se transmite directamente (culturas sin dependencia del contexto).
- Ser flexible y adaptarse. Esta es, según la autora, la meta competencia clave en la comunicación intercultural.
- El éxito de la comunicación está en gran medida en tus manos; si quieres conseguir buenos resultados, toma responsabilidad.

1.5 Obstáculos para la CCI

La comunicación entre personas de diferentes contextos culturales presenta desafíos únicos que no se encuentran en la interacción diaria dentro de una misma cultura. Los malentendidos son comunes en este proceso inherentemente complejo, y a menudo surgen de nuestra tendencia a juzgar los comportamientos a través de la lente de nuestras propias creencias. Este etnocentrismo nos impide comprender adecuadamente ciertas acciones ajenas, o nos lleva a malinterpretarlas debido a la falta de información.

Novinger (2001, pp. 26-73) clasifica los obstáculos en la comunicación intercultural en tres categorías distintas: obstáculos de percepción, obstáculos en los procesos verbales y obstáculos en los procesos no verbales.

Entre estos desafíos iniciales se encuentran los obstáculos derivados de las percepciones arraigadas en nuestra cultura de origen, así como aspectos personales como la incertidumbre, la actitud, nuestro grado de etnocentrismo y nuestra habilidad para adaptarnos a lo novedoso.

Entre las percepciones ligadas a nuestra cultura, Novinger (2001, p.28) destaca: las preconcepciones, el colectivismo frente al individualismo, la jerarquía, los roles sociales y los de género, las reglas, la organización social, los patrones de pensamiento, los valores y las cosmovisiones. A continuación, desarrollaremos concisamente cada uno.

Todos tenemos ideas preconcebidas que distorsionan nuestra percepción de la realidad, y debemos aprender a cuestionarlas. Las percepciones negativas de otras culturas pueden llevar al desprecio y a evitar interacciones. Además, el sesgo de confirmación nos hace aceptar como ciertas solo aquellas evidencias que refuerzan nuestras creencias iniciales, mientras que descartamos las que las contradicen. En este contexto, quienes no están dispuestos a cuestionar sus creencias y dejar de lado sus prejuicios tienden a radicalizar sus posturas. Numerosos estudios muestran cómo las redes sociales ejemplifican esta polarización.

El colectivismo frente al individualismo, esta es una de las diferencias culturales más significativas, y lógicamente influye en las relaciones entre personas de culturas que varían en esta dimensión.

La percepción de la jerarquía se refiere a la importancia asignada a factores como la edad, el cargo en una empresa, y el rango. Las diferencias en la estructura jerárquica entre culturas son un aspecto crucial en la comunicación intercultural, ya que están estrechamente relacionadas con el poder y el estatus.

Los roles sociales y de género, observamos que hay diferencias en los comportamientos socialmente prescritos pueden causar confusión e incluso rechazo en las interacciones. Esto se aplica tanto a los comportamientos aceptados según el género como a los asociados a diferentes grupos sociales.

Las reglas consisten en costumbres, normas de cortesía, etiqueta y diversos comportamientos rituales. Estas prescripciones pueden ser una fuente constante de malentendidos y choques interculturales.

La organización social es la estructura formal de nuestros grupos sociales, como son la familia y el gobierno, influye en nuestras interacciones. Estos grupos proporcionan apoyo en caso de necesidad, pero de maneras muy diferentes según el país.

Los patrones de pensamiento se exponen como los diversos estilos cognitivos que resultan en las diferentes formas de percibir la realidad, mientras que los valores surgen de las ideas tradicionales compartidas por un grupo y se reflejan en los comportamientos individuales.

Por último, las cosmovisiones abarcan desde la orientación de una cultura hacia la existencia de Dios, la naturaleza, el significado de la vida, el universo y la muerte. Estas creencias influyen en el comportamiento de los individuos dentro de un grupo cultural

CAPÍTULO 2: LA EXPRESIÓN ORAL

Tradicionalmente, se consideran cuatro destrezas lingüísticas: dos relacionadas con el lenguaje oral, que son la comprensión auditiva y la expresión oral, y dos relacionadas con el lenguaje escrito, que son la comprensión lectora y la expresión escrita. Las destrezas de comprensión están correlacionadas entre sí, al igual que las de expresión; sin embargo, estas destrezas son distintas entre sí, reflejando las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. El Marco Europeo de Referencia clasifica la comprensión auditiva y lectora como actividades lingüísticas de recepción, y la expresión oral y escrita como actividades lingüísticas de producción. El documento también aborda las actividades de expresión oral (como transmitir información o instrucciones, y dar conferencias), enumera los diferentes tipos de expresión oral (leer en voz alta, hablar con apoyo de notas, hablar espontáneamente, etc.), describe las principales estrategias de expresión (planificación del discurso, ajuste del mensaje, autocorrección, etc.) y proporciona pautas para la fijación de objetivos y la evaluación de esta destreza.

2.1 La expresión oral

A continuación, en este apartado desarrollaremos de manera breve el concepto de expresión oral. Algunas de sus principales características son que es la habilidad más relevante para muchos aprendientes de una lengua extranjera, que tiene un uso práctico, que las oportunidades de ponerla en práctica obedecen a muchos factores externos al estudiante y que alcanzar un buen dominio de esta habilidad no es sencillo, ya que implica ser capaz de emplear un número notable de microdestrezas (Martín,1991:50).

P.A.D. MacCarthy (1972:4) resume este apartado de la siguiente manera:

Ability to handle spoken language is to be taken to include ability to understand the foreign language when spoken normally by natives, without allowances being made for the foreigner such as slowing down, repeating phrases, speaking specially loudly or distinctly, and under normal—that is, sometimes adverse—conditions of listening, i.e. to a variety of voices and accents or against a background of noise or interference. It also includes ability to express oneself in the language, using appropriate forms and constructions fluently and without unnatural hesitation, and with a delivery sufficiently resembling that of native speakers to cause absolutely no difficulties of communication, and in favourable cases to pass virtually unnoticed among them.

(La capacidad de expresarse oralmente supone la habilidad de entender a los nativos de una L2 sin que tengan que hablar más despacio, repetir frases, hablar más alto o con más claridad y cuando las condiciones acústicas son normales –a veces adversas--, es decir, porque las voces o los acentos que se escuchan son variados, o porque hay ruidos de fondo o interferencias. También implica la

habilidad de expresarse usando construcciones gramaticales con fluidez y sin titubear, de tal forma que la producción oral se parezca lo suficiente a la de los hablantes nativos como para no causar problemas de comunicación y, en el mejor de los casos, como para pasar por uno de ellos.)

En el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) del Centro Virtual Cervantes el término de expresión oral viene definido como la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral, considerándola una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas (que desarrollaremos brevemente más adelante), tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

2.2 Dificultades de la expresión oral

La expresión oral es indudablemente la destreza más difícil de dominar debido a los múltiples factores involucrados en ella. El hablante no solo debe decidir qué va a decir, sino también cómo decirlo, y todo esto en un espacio de tiempo muy breve. Si la codificación del mensaje ya es un proceso complicado, lo es aún más para el aprendiente de una segunda lengua (L2), cuyo conocimiento del nuevo código es limitado. Además, conocer el código no es suficiente; se necesita un conocimiento pragmático que permita usar la lengua de manera adecuada en cada situación comunicativa. En términos generales, los problemas que enfrenta el aprendiz de una L2 en la expresión oral son de dos tipos: lingüísticos y psicológicos.

Los factores de orden lingüístico se pueden agrupar en ocho apartados, según a H. D. Brown (2001: 270), los cuales son: cadena hablada, redundancia, formas reducidas, lenguaje coloquial, tempo elocutivo, aspectos prosódicos e interacción.

El primer apartado, la cadena hablada se refiere a hablar con fluidez lo cual implica enlazar las palabras en lugar de pronunciarlas de manera aislada. La redundancia se describe como la forma en la que el hablante debe estar familiarizado con este recurso del lenguaje, ya que facilita la transmisión del mensaje con mayor claridad. El uso de las formas reducidas implica el empleo de contracciones, elisiones, etc.

El cuarto apartado, la variación en la expresividad se expone como los inicios incorrectos, desajustes sintácticos, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo. El siguiente, el lenguaje coloquial, el uso del estilo informal, argot, expresiones

idiomáticas, etc. El tempo elocutivo muestra la velocidad con la que habla un nativo, la cual suele dificultar la comprensión del oyente no nativo.

Como penúltimo apartado, el uso de aspectos prosódicos, como el acento, el ritmo y la entonación, los cuales varían según las lenguas. Y el octavo apartado, la interacción con el interlocutor sigue reglas que el hablante comparte y respeta: interpretación de señales lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, y fórmulas para mantener y finalizar la conversación, entre otras.

Para trabajar estas dificultades de la expresión oral, Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (1994) propusieron las siguientes cuatro pautas para clasificar las actividades en las que se pueden trabajar de manera distinta la expresión oral:

- a. Según la técnica: diálogos guiados (para practicar ciertas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos de lenguaje (como adivinanzas), trabajos en equipo, etc.
- b. Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición automática, lluvia de ideas, actuación siguiendo instrucciones (como recetas de cocina, o montar muebles), discusiones para resolver y afrontar problemas, actividades de intercambio de información, etc.
- c. Según los recursos materiales: textos escritos (como completar una historia), sonido (como cantar una canción), imágenes (como ordenar las viñetas de un cómic), objetos (como adivinar objetos mediante el tacto o el olor), etc.
- d. Comunicaciones específicas: presentación de un tema previamente preparado, improvisación (como la descripción de un objeto elegido al azar), conversaciones telefónicas, lectura en voz alta, debates sobre temas actuales, etc.

2.3 Microdestrezas de la expresión oral

Cuando hablamos de trabajar la expresión oral es habitual que nos olvidemos de mencionar las subdestrezas que entraña esta misma habilidad. Henry Douglas Brown, profesor emérito de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Yogyakarta (Indonesia), en su segunda edición del libro *Teaching by Principles* (2001: 272) muestra las dieciséis micro destrezas que considera que existen dentro de la expresión oral, las cuales son:

1. Elaborar enunciados de diferentes longitudes según las demandas del contexto comunicativo.
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos.
3. Emplear correctamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar y articular palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.)
5. Utilizar una cantidad de palabras apropiadas desde el punto de vista pragmático.
6. Adaptar la fluidez del habla según las demandas de cada situación comunicativa.
7. Regular la producción oral mediante pausas, frases de relleno, autocorrecciones y retrocesos para mejorar la claridad del mensaje.
8. Aplicar categorías gramaticales, orden de palabras, y formas elípticas para estructurar oraciones correctamente.
9. Emplear adecuadamente frases, pausas, grupos fónicos y oraciones en el discurso hablado.
10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente en conversaciones cara a cara registros, implicaturas, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Conectar eventos y expresar sus relaciones: idea principal, secundaria, información nueva, dada, además de realizar generalizaciones y proporcionar ejemplos para claridad.
15. Emplear gestos, posturas, movimientos corporales y recursos no verbales para comunicar eficazmente.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

Dependiendo del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión oral puede enfocarse en algunas de las microdestrezas mencionadas.

CAPÍTULO 3: EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como ya hemos observado en el capítulo uno, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) trasciende la mera transmisión de conocimientos lingüísticos. En un mundo cada vez más globalizado y multicultural, el papel del profesor de ELE se vuelve crucial en el desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes. Esta competencia no solo abarca la habilidad de comunicarse efectivamente en una lengua diferente, sino también la capacidad de comprender y navegar entre distintas culturas, facilitando así una interacción más rica y respetuosa entre personas de diversos orígenes.

¿Y cuál es el papel del profesor de ELE? El profesor de ELE tiene un papel importantísimo dentro del desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes, ya que actúa como mediador cultural, ayudando a los estudiantes a reconocer y apreciar las diferencias culturales. A través de su enseñanza, el docente introduce a los estudiantes a las normas, valores y costumbres de las culturas hispanohablantes, promoviendo una comprensión más profunda y un respeto genuino hacia ellas. Este proceso implica más que el simple aprendizaje de vocabulario y gramática; requiere una inmersión en contextos culturales auténticos y la reflexión sobre los propios prejuicios y estereotipos.

Además, el profesor de ELE juega un papel vital en la sensibilización hacia la diversidad cultural. Al fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso, el docente no solo facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también enseña a los estudiantes a valorar las diferencias culturales como una fuente de enriquecimiento personal y profesional. A través de actividades interactivas y colaborativas, los estudiantes pueden experimentar de primera mano la importancia de la empatía y la adaptabilidad, habilidades esenciales en cualquier contexto intercultural.

La competencia intercultural se presenta como un componente esencial de la competencia comunicativa, y su inclusión en el aula es una responsabilidad crucial del profesorado, tal como establece el Instituto Cervantes en su documento de competencias clave para docentes de segundas lenguas (2012).

Este documento surge de la necesidad de establecer un marco coherente para el desarrollo de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y

extranjeras, partiendo del concepto de competencia que ofrece Philippe Perrenoud (2001: 509):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Además, puede servir como referencia general para otras instituciones y centros educativos en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, ayudando a definir las competencias del profesorado en cada contexto, orientar la formación y el desarrollo profesional, y, en última instancia, mejorar la enseñanza de lenguas.

Las competencias clave que se presentan en este documento incluyen, como se puede apreciar en el gráfico que se encuentra más abajo, unas competencias nucleares que se sitúan en el centro y que resultan generales, mientras que en las competencias que encontramos alrededor, las cinco restantes, son propias y representativas de los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

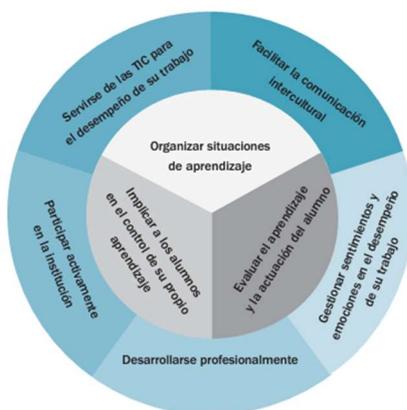


Imagen 1: Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Instituto Cervantes, 2012).

En este capítulo, siguiendo la línea del presente Trabajo de Fin de Máster, profundizaremos en una de las competencias representativas del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la competencia clave de facilitar la comunicación intercultural.

Entendemos por competencia intercultural del profesorado a la capacidad para promover relaciones beneficiosas entre personas de diferentes culturas en el desempeño de su trabajo. Un profesor competente, consciente de su propia identidad y actuando con apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en su entorno y las de las personas con quienes interactúa, tales como alumnos, compañeros de trabajo, y académicos de otros países. Este conocimiento le permite desarrollar una nueva perspectiva que facilita la relación entre lo propio y lo ajeno, promoviendo así el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor reflexiona sobre su actuación en encuentros interculturales con el fin de mejorar su práctica y fomenta el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos, siendo consciente o inconscientemente un modelo a seguir para sus alumnos. Esta capacidad no solo enriquece el entorno educativo, sino que también prepara a los alumnos para desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado y diverso.

Esta competencia, facilitar la comunicación intercultural, se fragmenta a su vez en cuatro partes, las cuales vienen explicadas con exactitud en la tabla que veremos a continuación.

Tabla 1. Competencia “Facilitar la comunicación intercultural” (Instituto Cervantes, 2012)

Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • Implica hacer uso de las oportunidades que tiene de estar en contacto con otras culturas y servirse de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación para desarrollar su capacidad para interactuar y mediar en encuentros interculturales. El profesor toma conciencia de su propia identidad cultural (p. ej.: reconociendo sus creencias, valores, prejuicios y actitudes); desarrolla actitudes como la curiosidad por otras culturas, habilidades como la observación, el análisis y la reflexión sobre las realidades culturales a las que se expone (p. ej.: mediante el análisis de encuentros culturales o el intercambio con colegas de diferentes orígenes); aplica los nuevos conocimientos de manera creativa, (p. ej.: ajustando la metodología a su alumnado o haciendo sugerencias para mejorar los servicios del centro); participa activamente en encuentros interculturales sobre los que reflexiona posteriormente e identifica sistemáticamente sus progresos y las áreas que tiene que mejorar.
Adaptarse a las culturas del entorno

<ul style="list-style-type: none"> • Implica adecuar la propia actuación en el desempeño del trabajo a las características socioculturales del entorno y a las diversas identidades culturales de las personas con las que interactúa (p. ej.: a la hora de aplicar normas, de seleccionar actividades para el aula o de relacionarse con otros profesores). Está abierto a los cambios en su forma de pensar y de actuar: escucha otros puntos de vista, los pone en relación con los propios y ajusta sus creencias y percepciones a partir de la nueva información; se enfrenta a situaciones desconocidas, consciente de que pueden surgir ambigüedades y malentendidos y dispuesto a obtener un aprendizaje de esas experiencias. El profesor muestra su interés y respeto por todas las culturas presentes en el entorno y desarrolla paulatinamente su conocimiento sobre las lenguas y culturas del entorno.
<p>Fomentar el diálogo intercultural</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Implica reconocer la dimensión intercultural a la hora de establecer relaciones entre personas de distintas culturas y actuar como facilitador para asegurar el entendimiento y la comunicación. El profesor promueve el conocimiento mutuo entre personas de diferentes culturas (p. ej.: facilitando claves que ayuden a interpretar una realidad o un producto cultural) y anima a personas de distintas culturas a interactuar (p. ej.: a participar en actividades como intercambios con colegas del país del centro, en ferias y en congresos). • Trata de asegurar el entendimiento entre personas de culturas diferentes y media en situaciones conflictivas
<p>Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Implica suscitar en el alumno el deseo y la necesidad de desarrollarse como hablante intercultural, orientándolo y guiándolo en el proceso. El profesor fomenta la reflexión del alumno sobre la importancia de desarrollar su competencia intercultural para comunicarse en la lengua que aprende. • Promueve y desarrolla en los alumnos actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas —la curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia—. Anima al alumno a que tome conciencia de su propia identidad cultural

Todo ello muestra la importancia que tienen las decisiones determinadas que toman los docentes de lenguas y la responsabilidad que estas decisiones conllevan (Pinilla, 2021). En otras palabras, y como afirma Raquel Pinilla Gómez (2021), la figura del docente toma un papel protagonista en el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

De la misma manera, Agustín Corti (2019), expone que “las consecuencias de la elección de ciertas realizaciones lingüísticas sobre otras, de la preeminencia de ciertas identidades respecto a otras, de la aparición y el detalle de algunos espacio sobre otros, de ciertos ámbitos temáticos y no otros, determinan qué español se aprende y se enseña”.

Por este motivo, autores como Dolores Soler-Espiauba (2006) son conscientes de que no solo hace falta asociar la práctica lingüística con la cultura, entendiéndola de forma funcional, sino que también reparan sobre un matiz primordial: la selección de los contenidos. Según esta autora es de vital importancia que el docente permanezca alerta sobre las similitudes y disparidades que pueden existir entre las distintas culturas.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Justificación

La presente propuesta didáctica se lleva a cabo con la intención de crear una programación didáctica que desarrolle principalmente la interculturalidad entre los alumnos de 1º de LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas) en la asignatura de Expresión oral de la Universidad del Franco Condado. Consideramos que es de vital importancia para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera incluir la competencia intercultural como contenido en las lecciones.

Asimismo, el motor de la creación de esta propuesta es haber comprobado por mí misma como ha sido desaprovechada la rica variedad de orígenes y culturas que existían en la clase y haber observado de la misma manera cómo ha sido ignorada por completo la competencia de la interculturalidad en las clases de Expresión oral de todo un semestre académico.

De igual modo, otra de las razones que nos han llevado a crear esta propuesta ha sido crear actividades dinámicas, contextualizadas según el grupo meta y que huyeran de la monotonía vivida en esta asignatura durante el periodo de prácticas, para así poder fomentar la motivación de los aprendientes de español.

4.2 Contextualización de la propuesta

La siguiente propuesta didáctica que se expone está basada en las prácticas curriculares del máster que realicé de enero a marzo de 2024, en la universidad del Franco Condado, Montbéliard, Francia.

La Universidad del Franco Condado (en francés, *Université de Franche-Comté*) es una universidad pública francesa localizada en Besanzón y con sedes distribuidas en diversas ciudades de la región Franco Condado (Belfort, Lons-le Saunier, Montbéliard, Vesoul). La UFR STGI Belfort-Montbéliard forma parte de la Universidad del Franco Condado desde 1990. Es una estructura multidisciplinar ubicada en Belfort y Montbéliard, una de las zonas industriales más grandes de Francia. Ofrece una gama de cursos de formación desde licenciatura hasta máster combinados con cursos de ingeniería, todos ellos en línea con las necesidades del mundo empresarial, así como con los últimos avances en investigación científica. La sede en la que realicé mis prácticas se ubica en el número 4 de la plaza Tharradin, 25200 Montbéliard.

Esta sede cuenta con tres departamentos: Multimedia, Ciencias de la Vida y Ciencias Ambientales y Lenguas Extranjeras Aplicadas.

Durante mi estancia observé e impartí clases en el grado (primero, segundo y tercero) de LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas), y en el primer año del Máster universitario en Comercio electrónico y lenguajes de comunicación (LECCO). La carrera de LEA *International Business Development* es una carrera de formación multidisciplinar y profesional que tiene como objetivo formar futuros especialistas en idiomas en tres años. Se presta especial atención a la interculturalidad (gestión, negociación, comunicación). Además, los estudiantes conocen los métodos de periodismo tradicional y digital. Los estudiantes trabajan en sectores tan diversos como el comercio internacional, marketing, turismo, comunicación, eventos, traducción, docencia y estarán operativos en los departamentos internacionales de una empresa u organización pública.

El Máster en Idiomas, Comercio Electrónico y Comunicación (LECCO) es una formación polivalente que se estructura en torno a tres ejes: lenguas extranjeras, desarrollo web y comunicación en general. Ofrece una opción bilingüe (francés e inglés) y dos opciones trilingües (francés, inglés y alemán o español). El 40% de la docencia se desarrolla en modalidad de proyecto (individual o grupal) y la profesionalización se acentúa con dos largas prácticas en el Máster 1 (de 3 a 4 meses) y en el Máster 2 (6 meses), o por un año completo en el marco de un contrato trabajo-estudio.

Por otra parte, mis alumnos eran jóvenes universitarios que tenían desde los 18 a los 30 años, con diversos orígenes étnicos. Había un pequeño grupo de 6 estudiantes hispanohablantes provenientes de países como Perú, Panamá, México, Venezuela y Nicaragua. También había un notable número de alumnos que provenían del norte de África, de países como Marruecos, Argelia, Túnez y Senegal. Parte de este alumnado tenía el árabe o una lengua africana como lengua materna. Además, un dato a tener en cuenta es que más del 60% del alumnado tenía ascendencia de distintos países europeos (España, Italia, Reino Unido, Alemania...), es decir, son hijos o nietos de inmigrantes; en otras palabras, son inmigrantes de segunda generación. Los alumnos a los que di clase estaban aprendiendo español como lengua extranjera, ya que es una parte fundamental de su programa de estudios, el cual combina asignaturas en francés, inglés y español.

Los primero cursos, es decir 1º y 2º de LEA, poseían un nivel intermedio bajo (B1), 3º de LEA, un nivel intermedio B2, y el máster, nivel intermedio alto B2. Respecto

a la modalidad lingüística en el aula, las lenguas que entraban en juego eran el francés y el español. La profesora utilizaba el francés como forma de apoyo para explicar similitudes entre ambas lenguas o explicar conceptos que resultaban más difíciles de entender a los alumnos.

4.3 Marco general de la propuesta didáctica

4.3.1 Situación de enseñanza-aprendizaje

La presente propuesta didáctica tiene por grupo meta a 18 estudiantes universitarios que estudian en Francia, en la universidad de Montbéliard, que están cursando el primer año de LEA. Se trata de enseñanza reglada, lo cual significa que los objetivos y contenidos vienen establecidos por el gobierno de dicho país.

Por otra parte, el nivel del idioma español que poseen los alumnos es de un B1, es decir nivel de usuario independiente. Según el MCER (2002), en este nivel el usuario:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones explicar sus planes.

La variedad de la lengua que presentaremos a los aprendientes será el castellano del centro-norte peninsular, ya que es la variedad que conocemos y hablamos como nativos de esa zona. También hay que tener en cuenta que esta variante es la más cercana geográficamente, debido a la distancia que existe entre España y Francia.

4.3.2 Objetivos

A través de esta propuesta de Trabajo de Fin de Máster se busca, principalmente, trabajar la interculturalidad y la expresión verbal del alumnado de forma integrada, de manera que el aprendiente realice un aprendizaje significativo que le ayude a crecer de manera integral. Partiendo de este objetivo general, también se busca trabajar de manera más concreta la siguiente sucesión de objetivos:

- Fomentar en el alumno la habilidad de relacionarse efectivamente con personas de diversas culturas.

- Introducir y practicar nuevo vocabulario relevante para diferentes contextos comunicativos.
- Introducir temas culturales que permitan a los estudiantes entender y utilizar expresiones idiomáticas y referencias culturales en la conversación.
- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos escritos y orales.

4.3.3 Contenidos

Al tratarse de una programación que se encuentra dentro de la enseñanza reglada de otro país, los contenidos ya vienen delimitados por el gobierno francés. Además, hay que tener en cuenta que los contenidos aplicados en esta asignatura vienen complementados por el resto de las asignaturas que cursan en su formación académica.

4.3.4 Metodología

Para la realización de la propuesta se ha tenido en cuenta esencialmente el enfoque accional que promociona el Marco Común de Referencia Europeo (2002), en el cual el alumno cobra especial protagonismo, mostrando una clara determinación por formar parte de la sociedad y participar vivamente en ella.

Además del enfoque anteriormente mencionado, también hemos fundamentado nuestra propuesta en el enfoque por tareas, el cual estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta a través de la realización de actividades comunicativas, contextualizadas y, en suma, significativas. Este enfoque promueve un aprendizaje activo y contextualizado, donde los alumnos interactúan en situaciones reales o simuladas que reflejan auténticos contextos de uso del idioma, favoreciendo así un desarrollo integral de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Uno de los pilares sobre el que se sostiene esta propuesta es el uso del recurso de la prensa nacional, ya que según Sitman y Piñol (1999):

Una de las grandes ventajas de la incorporación de la prensa a la enseñanza del español es que los textos periodísticos proporcionan un riquísimo caudal de documentos reales que el profesor puede aprovechar para elaborar diversos materiales didácticos, de acuerdo con sus objetivos y las necesidades de sus estudiantes, como complemento o como sustituto de los manuales. Pero aún más importante: estos textos se distinguen de los materiales “prefabricados” porque constituyen muestras auténticas de la lengua, producidas en una situación comunicativa real, que además reproducen el español estándar o común. (Tu español y mi español se encuentran en la red”, p.91, citado en Soler 2006).

4.3.5 Secuenciación

La propuesta está diseñada para reproducirse en las mismas condiciones en las que se plantearon mis prácticas, es decir, en una sesión de Expresión oral a la semana, de una hora de duración, a lo largo de dos meses, completando así siete sesiones de sesenta minutos. Aunque cabe mencionar que esta planificación tiene cierto grado de flexibilidad, pudiendo ser modificada en función de las circunstancias y necesidades del alumnado en cada momento.

Por ello, la propuesta se desarrollará desde el comienzo de las clases, después de las vacaciones de Navidad hasta la segunda semana de marzo, hasta el momento en el cual los estudiantes franceses tienen una semana de descanso.

13/01/2025	20/01/2025	27/01/2025	3/02/2025
1ª sesión “Una familia española” “Quién es quién en familia”	2ª sesión “¿Y tú qué harías?”	3ª sesión “No es para tanto”	4ª sesión “Grafitis” “Investigamos”
10/02/2025	17/02/2025	24/02/2025	
5ª sesión “¿En busca de...?” “El sentido de la vida” “Ahora te toca a ti”	6ª sesión “Mediamos juntos”	7ª sesión “Hagamos una propuesta”	

4.3.6 Desarrollo de la propuesta

1ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: “Una familia española”	
Desarrollo	<p>En esta actividad se propone la visión de un vídeo sobre una familia típica española en la que se muestra cómo se desarrolla una comida especial, la comida del día de Reyes (6 de enero) en una casa española.</p> <p>Tras la primera visión del vídeo se les entregará a los alumnos una hoja con preguntas que deberán responder con la información obtenida del visionado, del tipo en qué estancia de la casa están comiendo, la distribución de la mesa, la colocación de la familia, la comida servida...Después se pondrá el vídeo por</p>

	<p>segunda vez para que completen la información que les falta.</p> <p>A continuación, los alumnos con sus respectivas parejas explicarán oralmente cómo se lleva a cabo una celebración en su país o en sus casas, mostrando las semejanzas y diferencias que encuentran con el vídeo anteriormente visto.</p> <p>Por último, los alumnos compartirán con toda la clase en voz alta la explicación de cómo celebran con su familia las fiestas.</p> <p>Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=MUe0F0urbZo</p>
Duración	45 minutos
Objetivo	Conocer la festividad española y a su vez conocer de manera general las diferentes culturas que integran la clase, observando las diferencias y semejanzas que tienen con la cultura española.
Materiales	Ordenador, proyector, equipo de sonido y fichas.
Distribución	La actividad se realizará por parejas escogidas previamente por el docente, el cual procurará combinar las distintas nacionalidades, etnias y religiones que existen en la clase. Por ejemplo: alumna de origen argelino con alumno de origen peruano.

2ª ACTIVIDAD: “Quién es quién en familia”

Desarrollo	En la siguiente actividad los alumnos tendrán un folio (creado con Canva) delante con varias familias, tienen que escoger una cada uno, e ir haciendo preguntas para adivinar la familia que ha escogido su
------------	---

	<p>compañero. Por ejemplo: ¿Es una familia de tres integrantes?</p> <p>Gana el primero que adivine la familia que ha elegido su compañero.</p> <p>Anexo 2</p>
Duración	15 minutos
Objetivo	Utilizar estructuras para hacer suposiciones, preguntas...
Materiales	Hojas impresas (anexo 2)
Distribución	En parejas

2ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: “¿Y tú qué harías?”	
Desarrollo	<p>En esta actividad se presentarán a los alumnos algunos casos de malentendidos interculturales a través de tarjetas con imágenes. A continuación, se les pedirá a los estudiantes que analicen las causas del malentendido y propongan soluciones para solventar dicha situación.</p> <p>Anexo 3</p>
Duración	30 minutos
Objetivo	Usar estructuras de probabilidad. Reflexionar sobre los desafíos de la comunicación intercultural y aprender estrategias para superarlos.
Materiales	<p>Tarjetas creadas con la herramienta de Canva.</p> <p>Anexo 3</p>
Distribución	La actividad se realizará por parejas escogidas previamente por el docente, el cual procurará combinar las distintas nacionalidades, etnias y religiones que existen en la clase.

2ª ACTIVIDAD: “”	
Desarrollo	<p>A continuación, se les pondrá a los alumnos una canción en la que se muestran palabras en español que pueden crear malentendidos según en el país hispanohablante en el que se diga.</p> <p>Después de ver dos veces el vídeo (con subtítulos, debido a la velocidad que cantan), se preguntará a los alumnos por experiencias con malentendidos culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costumbres que hayan visto en otros países - Gestos que se consideran inapropiados en su cultura - Expresiones que les hayan chocado al aprender español <p>Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=eyGFz-zIjHE</p>
Duración	30 minutos
Objetivo	Saber exponer y aceptar las diferencias culturales de las culturas que integran la clase.
Materiales	Ordenador, proyector, equipo de sonido y tarjetas creadas con la herramienta Canva.
Distribución	Individual

3ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: “No es para tanto”	
Desarrollo	<p>La sesión comienza viendo un vídeo introductorio (que dura aproximadamente cuatro minutos y medio) sobre el Parque Güell en Barcelona.</p> <p>A continuación, los alumnos leerán un artículo periodístico de un periódico español que habla sobre</p>

	<p>el monumento más decepcionante de España para los viajeros.</p> <p>Después, el docente realizará preguntas de carácter general sobre el artículo para comprobar que han entendido el contenido, luego, en grupos pequeños se preguntarán entre sí si han visitado algún monumento o ciudad (tanto de su país como del resto del mundo) que les haya resultado decepcionante o no cumplierse sus expectativas.</p> <p>Por último se compartirá delante de toda la clase las experiencias de todos los alumnos.</p> <p>Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=431SYwvOd4E</p> <p>Artículo: anexo 4</p>
Duración	60 minutos
Objetivo	Utilizar estructuras para dar opinión
Materiales	Ordenador, proyector, equipo de sonido y hojas impresas. Anexo 4
Distribución	Individual y en grupos de tres personas

4ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: “GRAFITIS”	
Desarrollo	<p>Para empezar con la siguiente actividad se les otorgará a los aprendientes la mitad de una frase (una de las cuatro opciones que hay), de manera que ellos tengan que completarla de manera apropiada.</p> <p>Después de unos minutos de reflexión sobre las frases que ellos mismos han completado, se les enseñará a los alumnos de donde han sido extraídas esas frases (grafitis), y se reflexionará por grupos sobre las frases originales.</p>

	<p>Por último, se planteará un debate entre los alumnos, moderado por el docente, en el cual se discutirá si los grafitis son arte, si son una forma de vandalismo, si deberían sancionar, en qué países hay más...</p> <p>La finalidad de esta actividad es observar cuánto se parecen las frases creadas por los alumnos a las frases que aparecen realmente en los grafitis.</p> <p>Anexo 5</p>
Duración	40 minutos
Objetivo	Desarrollar la creatividad
Materiales	Hojas impresas (anexo 5)
Distribución	En grupos de tres personas e individual

2ª ACTIVIDAD: "Investigamos"

Desarrollo	<p>En esta actividad, se propone a los alumnos que formando parejas, elijan un país de la siguiente lista para investigar cuál es el grafiti más famoso o importante que tienen y por qué (historia, localización, autor si no es anónimo, qué representa para la población...).</p> <p>Lista de países: España, Colombia, Argentina, Venezuela, Marruecos, Francia, Italia y Argelia.</p>
Duración	20 minutos
Objetivo	Saber describir con precisión elementos visuales y sintetizar información.
Materiales	Folios y sus propios dispositivos (móviles, tabletas o ordenadores).
Distribución	Por parejas

5ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: "¿EN BUSCA DE...?"

Desarrollo	Para introducir esta sesión mostraremos en la pantalla dos símbolos (una linterna y una carita
------------	--

	<p>feliz), incitando a los alumnos (por parejas) a que expresen de qué se puede tratar el tema que vamos a trabajar hoy en clase.</p> <p>En caso de que les resulte muy difícil, el docente dará pistas (como que hay una película que se titula de la misma manera, actor que la protagoniza, plantear para qué solemos utilizar una linterna, situación de preocupación en los jóvenes...).</p> <p>Esta actividad nos resultará útil para conocer a nuestro alumnado y compartir las preocupaciones de los jóvenes a escala global. Además de entablar un diálogo para saber si la búsqueda de la felicidad se halla de la misma manera en las distintas culturas que conforman la clase.</p> <p>Anexo 6</p> <p>Solución: en busca de la felicidad</p>
Duración	10 minutos
Objetivo	Mostrar los distintos significados que se le puede otorgar a unas imágenes según las experiencias vitales de cada uno.
Materiales	Ordenador y proyector
Distribución	Por parejas

2ª ACTIVIDAD: “EL SENTIDO DE LA VIDA”	
Desarrollo	<p>Después, los alumnos leerán un artículo periodístico de un periódico español en el cual se le pregunta a Marián Rojas Estapé (reconocida psiquiatra española) sobre el sentido de la vida y la felicidad.</p> <p>Después, el docente realizará preguntas de carácter general sobre el artículo para comprobar que han entendido el contenido.</p> <p>Anexo 7</p>
Duración	25 minutos

Objetivo	Saber organizar la información
Materiales	Hojas impresas con la noticia
Distribución	Individual

3ª ACTIVIDAD: “AHORA TE TOCA A TI”	
Desarrollo	En la última actividad de esta sesión, los alumnos realizarán una actividad de role-play (juego de roles), en la cual, en grupos de tres personas, tendrán que crear leyes como si fueran jueces para mejorar la salud mental de los alumnos de la universidad. En los últimos diez minutos de la clase se pedirá a los grupos que de manera voluntaria quieran presentar su propuesta.
Duración	25 minutos
Objetivo	Ser capaces de crear un discurso coherente
Materiales	Folios en blanco
Distribución	Grupos de tres personas

6ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: “MEDIAMOS JUNTOS”	
Desarrollo	<p>En esta sesión los alumnos se dividirán en grupos de tres personas, a cada cual se le entregará un artículo periodístico distinto al del resto del grupo. Primero deberán leerlo, luego comprenderlo, realizar un resumen escrito de cien palabras y por último realizar un resumen oral (una mediación) a sus compañeros.</p> <p>Al haber acabado cada resumen cada compañero se establecerá un pequeño debate sobre la información leída y escuchada (mostrar acuerdo, desacuerdo, semejanzas y diferencias entre países...)</p>

	Anexos 8, 9 y 10
Duración	60 minutos
Objetivo	Saber sintetizar información y transmitirla
Materiales	Hojas impresas con las noticias Anexos 8,9 y 10
Distribución	Individual y por grupos de tres

7ª SESIÓN

1ª ACTIVIDAD: “HAGAMOS UNA PROPUESTA”	
Desarrollo	<p>En la última sesión de esta propuesta, se planteará a los alumnos la siguiente situación: estamos empezando a preparar la excursión de fin de curso, pero los profesores todavía no han decidido el destino. Sabiendo esto, los alumnos tendrán que escoger el monumento/museo/edificio que más les guste de un país y preparar una exposición de cinco minutos para convencer a los profesores y a sus compañeros de que sea el destino elegido. Se realizará por parejas, y al final de la clase se votará el destino que más les ha convencido.</p> <p>El tiempo de preparación del destino será de 35 minutos.</p>
Duración	60 minutos
Objetivo	Saber argumentar, unir ideas y sintetizar información
Materiales	Folios y sus propios dispositivos electrónicos
Distribución	Por parejas

4.3.7 Evaluación

La evaluación será continua y se llevará a cabo a través de dos herramientas fundamentalmente: la observación sistemática y las listas de control.

A través de la observación sistemática se valorarán aspectos como la asistencia a clase, el grado de participación y el compromiso con el grupo. Mientras que las listas de control nos ayudarán a señalar el progreso del aprendiente durante el aprendizaje.

Tabla 2. Lista de control.

Criterios de evaluación	Sí	No
1. El estudiante comprende instrucciones y explicaciones orales en español.		
2. El estudiante se expresa con fluidez y coherencia en actividades orales.		
3. El estudiante utiliza un vocabulario adecuado y variado en sus intervenciones orales		
4. El estudiante formula y responde preguntas de manera apropiada.		
5. El estudiante comprende textos escritos adecuados a su nivel, identificando ideas principales y detalles relevantes.		
6. El estudiante identifica y corrige errores gramaticales comunes.		
7. El estudiante muestra una actitud respetuosa con sus compañeros y profesores.		
8. El estudiante muestra una actitud participativa y colabora en actividades grupales.		
9. El estudiante demuestra interés por aprender y mejorar su español.		
10. El estudiante demuestra capacidad para autoevaluarse y buscar soluciones a sus dificultades.		

CONCLUSIONES

Tras haber tratado profundamente los conceptos que se mencionaron en la introducción de este TFM, queda consolidada completamente en mí la importancia de trabajar la competencia intercultural en el aula de ELE, ya que considero, y es una realidad que queda más que patente, que es necesario preparar a nuestros alumnos en esta competencia como ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado e intercultural.

Con la realización de este trabajo he adquirido plena consciencia de que desarrollar la competencia intercultural no es algo que pueda conseguirse en una sola sesión, sino que conlleva mucho tiempo y dedicación llegar a alcanzarla. Pero también me ha reafirmado que ayudar a desarrollar esta competencia en los alumnos será muy beneficioso y de gran utilidad en todos los ámbitos de sus vidas, no solo en la clase de idiomas.

Del mismo modo, con esta propuesta didáctica se pretendía principalmente alejarnos de cómo se había trabajado la expresión oral en las clases a las que asistí en las prácticas, clases en las que las tareas eran repetitivas y monótonas, estaban fuera de contexto y no motivaban de ninguna manera al alumnado. Mientras que las actividades que se han propuesto en este TFM se han planteado teniendo en cuenta las inquietudes y gustos (con temas actuales, materiales reales, distintas dinámicas y tipos de actividades, con la incertidumbre de saber de qué tratará la próxima clase...) de esos jóvenes a los que pude conocer y con los que pude conversar para conocernos mejor, proponiéndoles actividades que fuesen un pequeño reto para mantenerlos motivados y activos. Siendo en todo momento consciente de las decisiones que estaba tomando como docente y la repercusión que tendrían esas decisiones.

En suma, estimo que trabajar la competencia intercultural en el aula es una necesidad y una obligación por parte del profesorado, que debe adoptar el papel de mediador entre culturas, creando un espacio respetuoso en el cual las personas puedan intercambiar libremente opiniones y experiencias, un espacio donde se pueda realizar una inmersión en una cultura nueva desde una perspectiva no etnocentrista, un espacio en el que el objetivo sea siempre facilitar la comunicación intercultural entre los alumnos.

Cumplir con esta tarea como docente no debe responder solo a la obligación por alcanzar los objetivos que se muestran en documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o el Plan Curricular del Instituto Cervantes, sino que esta

tarea también responde a la necesidad que tienen o tendrán los alumnos de afrontar la interculturalidad en la vida diaria.

Por esta razón, los docentes requieren de una formación que vaya más allá de lo lingüístico, didáctico o cultural en segundas lenguas. Para poder adoptar el papel de mediador, es completamente esencial que el docente desarrolle su propia competencia intercultural. Esto solo se puede lograr mediante una formación y unas experiencias vitales que incluyan conocimientos sobre interculturalidad y modelos de desarrollo de la competencia intercultural, además de trabajar los valores y actitudes tanto de la propia cultura como de las otras. De este modo, el docente sería capaz de practicar la reflexión crítica en las interacciones interculturales, tanto dentro como fuera del aula.

Por último, considero que es imprescindible la concienciación por parte del profesor de su papel de aprendiz en el aula, así como del trabajo en las creencias personales y los aspectos psicoafectivos que pueden influir positivamente en el entendimiento entre las culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008): “Competencia intercultural”. *Diccionario de términos clave de ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Bennet, M. (1986), “A developmental approach to training for intercultural sensitivity”.
International Journal of Intercultural Relations, 10(2), 179-195
- Bennet, M. (1993), “Towards ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity”. En Paige, M. (coord.) (1993) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennet, M. (2004): “Becoming Interculturally Competent”. En Wurzel, J.S. (coord.) *Toward Multiculturalism: A reader in a multicultural education*. Newton MA: Intercultural Resource Corporation.
- Brown, H. D (2001): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition, Pearson Education, N.Y.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chen, G. & Starosta, W. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid: Anaya.
- Consejo de Europa (2021). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación — Volumen complementario.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Corti, A. (2019): *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera (ELE)*. Münster/ Nueva York: Waxmann.

- Díaz, M. P (24/05/2023). Esta es la ciudad española más decepcionante y sobrevalorada, según TripAdvisor. *El español*. https://www.elconfidencial.com/viajes/2023-05-24/ciudad-espanola-sobrevalorada-decepcionante_3632741/
- Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Breve curso para profesores en formación*. Marco ELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. ISSN 1885-2211
- Español con Guada (16/01/2022). El Día de Reyes en Cáceres, España- Spanish comprehensible input. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MUe0F0urbZo>
- Fantini, A. E. (2014). An essential component of intercultural communicative competence. En Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 263-278). Routledge.
- Farrés, H. (20/04/2024) Marian Rojas Estapé revela las dos claves para encontrarle “sentido a la vida”. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/gente/20240420/9599556/marian-rojas-estape-revela-dos-claves-encontrarle-sentido-vida-pmv.html>
- Galindo, M.^a M. (2006): “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”, *Interlingüística*, 16, 1-11.
- Galindo, M.^a M y Pérez. A. (2018). Competencia intercultural en el aula de ELE: Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios, ISBN 978-84-09-04375-0, págs. 239-245.
- González, M. (2000). *Didáctica intercultural en el aprendizaje de lenguas. Propuestas para el aula de E/LE*. Memoria Máster E/LE Universidad Antonio. Nebrija.
- Herrero. A. (4 /4/ 2019). La mala alimentación mata a más gente en el mundo que el tabaco. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2019/04/04/5ca5004121efa0876a8b466a.html>
- Iglesias, I. y Ramos, C. (2021) Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* DOI: 10.1080 / 23247797. 2020. 1853368.

- Instituto Cervantes. (2006) Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2012): Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras, Instituto Cervantes.
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Inténtalo Carito. (31/12/2014). *Qué difícil es hablar el español (con subtítulos en español)*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=eyGFz-zIjHE>
- Limón. R. (22/06/2024). Las adolescentes pasan hasta seis horas con el móvil, según un estudio. *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2024-05-22/las-adolescentes-pasan-hasta-seis-horas-con-el-movil-segun-un-estudio.html>
- Martín, E. (1991), “La didáctica de la comprensión escrita”, en CABLE 8.
- MacCarthy, P.A.D (1972): Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics. LLL, Oxford University Press, Oxford.
- Mesonero, L. (13.06.2024). Estas son las leyes más curiosas de España: la mayoría de españoles no las conoce. *La Razón*. https://www.larazon.es/sociedad/estas-son-leyes-mas-raras-espana-mayoria-espanoles-conoce_20240613666acfadfc83ee0001333898.html
- Moreno, R M y Atienza, Encarna (2016): Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (22).
- Morgan, C. (1998). “Encuentros interculturales”. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge
- Novinger, T. (2001). *Intercultural communication*. Austin: University of Texas Press
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), XIV, nº 3, 503-523
- Pinilla, R. (2021). Hacia la competencia comunicativa intercultural. Sara Robles (coord.). *Pragmática. Estrategias para comunicar*. Grupo Anaya.

- Raigón, A. (2020). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera*. Editorial Comares.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos
- Sitman, R. y Lerner, I (1996): “Tu español y mi español se encuentran en la Red. Consideraciones sobre la prensa hispana “en línea en el marco de la enseñanza de ELE” en Alberto Carcedo (ed.), En torno al español como lengua extranjera, DEA, Universidad de Turku, Departamento de español, Finlandia.
- Soler, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Arco libros.
- Universidad de Montbéliard (2024). <https://www.univ-fcomte.fr/campus/campus-universitaire-nord-franche-comte-montbeliard>
- Vilà, R. (2002). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural* (pp. 103-112). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

ANEXOS

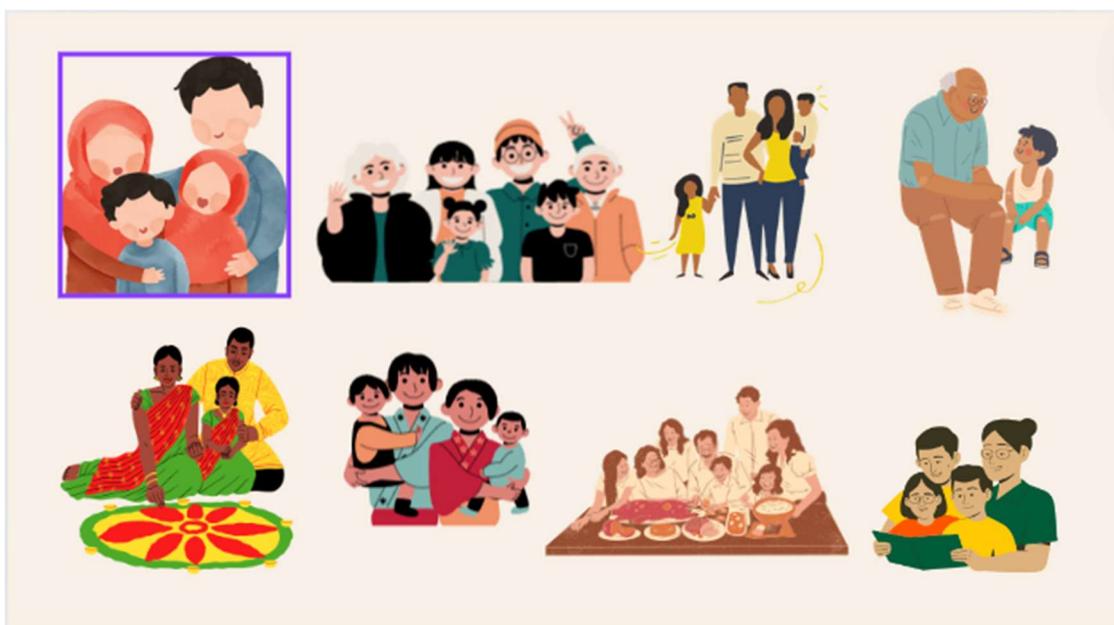
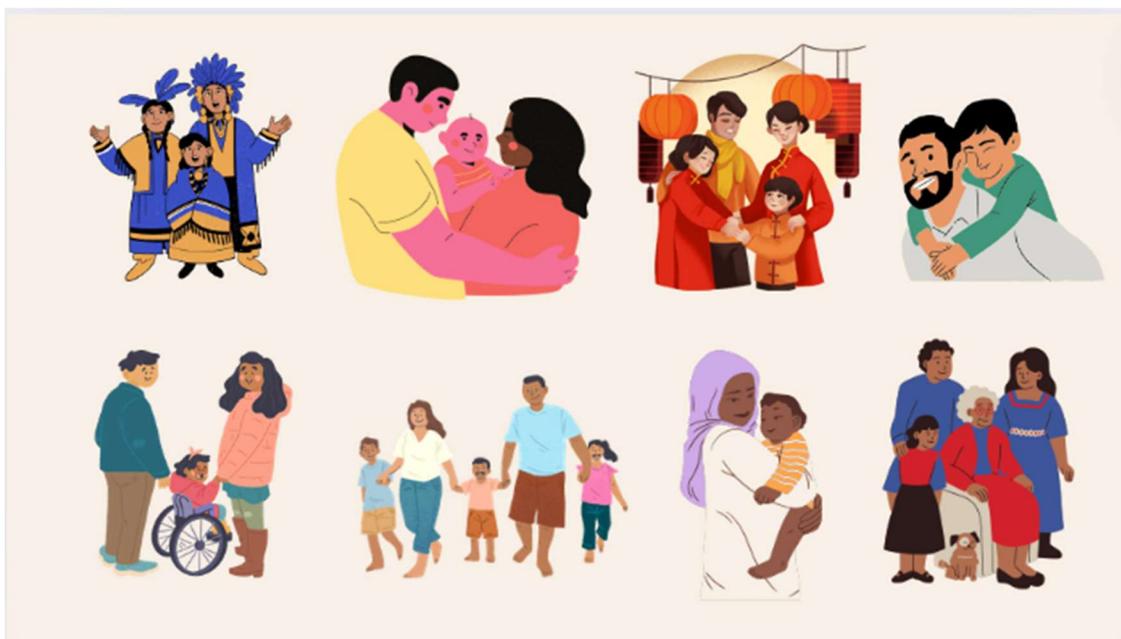
ANEXO 1. SESIÓN 1.



Completa la siguiente tabla a partir de lo que has escuchado y entendido en el vídeo.

¿Qué día están celebrando?	
Nombre de los tres Reyes Magos	
¿Por qué se celebra el día 6 de enero?	
¿Qué quiere decir la expresión pedir a los Reyes?	
¿Cuándo empieza la celebración?	
¿A qué se dedican los pajes?	
¿Qué se hace con los zapatos?	
¿Qué es el Roscón de Reyes? ¿De qué está hecho?	
¿Qué se hace para acabar de celebrar el día de Reyes?	

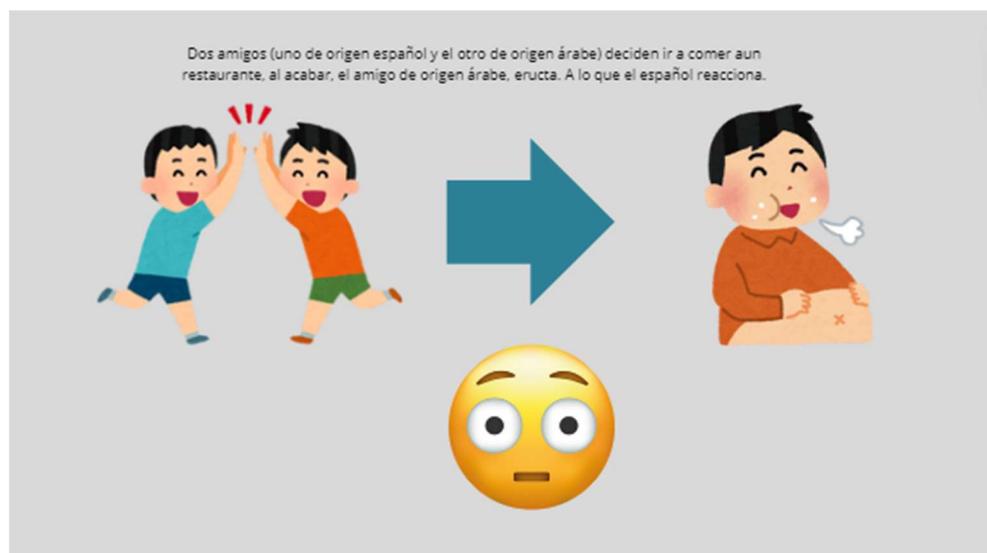
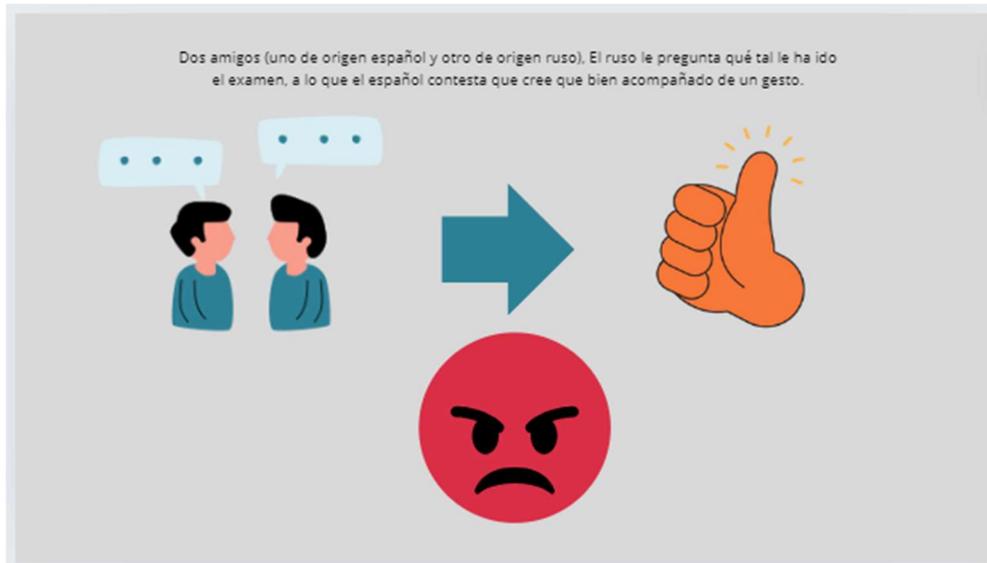
ANEXO 2. SESIÓN 1.



Las tarjetas han sido creadas por mí, utilizando la herramienta de Canva

(<https://www.canva.com/>)

ANEXO 3. SESIÓN 2





Las tarjetas han sido creadas por mí, utilizando la herramienta de Canva

(<https://www.canva.com/>)

Esta es la ciudad española más decepcionante y sobrevalorada, según TripAdvisor

El estudio ha tenido en cuenta las reseñas en Tripadvisor para crear un ranking con las 85 ciudades del mundo que tampoco eran para tanto



Esta es la ciudad española más decepcionante y sobrevalorada, según TripAdvisor (frimufilms para Freepik).

Por **María del Pilar Díaz**

24/05/2023 - 05:00

Nos encanta viajar y, con plataformas como **Google Reviews o Tripadvisor**, tenemos la oportunidad de opinar sobre los lugares que visitamos. **Si hemos tenido una mala experiencia, podemos desahogarnos en unas pocas líneas.** Si, por el contrario, hemos recibido un trato excelente, también podemos escribir una reseña para que otros viajeros sepan qué sitios visitar o qué platos de comida pedir.

Gracias a las miles de reseñas que existen en Tripadvisor, un portal de lo más popular en cuanto a valoraciones y reseñas de puntos de interés turístico se refiere, **KingCasinoBonus efectuó un detallado estudio mediante el cual determinó qué ciudades del mundo estaban sobrevaloradas** y que habían resultado decepcionantes para sus visitantes. Sorprendentemente, **entre las primeras 15 ciudades hay una española y, entre las siguientes 50 ciudades, hay dos más.**

El ranking se diseñó siguiendo varios criterios. Primero, los investigadores eligieron las 85 ciudades más populares para los turistas. De esas 85 ciudades,

se comparó “el ratio de las valoraciones de 4 y 5 estrellas con las de 1, 2 y 3 estrellas”. Por otro lado, se midió con qué **frecuencia** se empleaban en las reseñas de Tripadvisor las expresiones “muy decepcionante” o “no tan bueno como esperaba”.

Los criterios del estudio no dejan lugar a dudas

Las reseñas que se tuvieron en cuenta pertenecían a **las 20 atracciones más valoradas de cada ciudad**. En total, se analizaron la calificación y comentarios de 1.700 atracciones turísticas. Con los criterios definidos, se pudo establecer un sistema de puntuación que representa “las probabilidades de sentirse decepcionado con algún destino turístico”.

Barcelona, la ciudad más decepcionante de España

Las tres primeras ciudades del ranking son **Bangkok, con su famosa calle Khaosan**, seguida por **Antalya, Turquía**, con su parque acuático Water Planet, y en la tercera posición se encuentra **Singapur**, con la calle comercial Orchard Road. Para encontrar la primera ciudad española en este ranking no tenemos que irnos muy lejos. **Barcelona se encuentra en la posición 12, con el Parque Güell** como lo más decepcionante de la ciudad para casi un 14 % de visitantes.

Texto adaptado de El Confidencial

https://www.elconfidencial.com/viajes/2023-05-24/ciudad-espanola-sobrevalorada-decepcionante_3632741/

ANEXO 5. SESIÓN 4

LA SONRISA
ES....

CAMBIA
EL MUNDO
SI...

SI NO TUVIERAS
MIEDO...

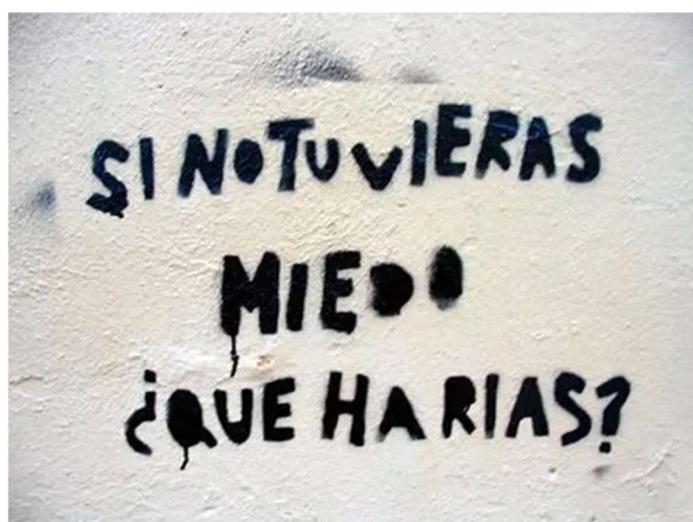
LO ESENCIAL
ES
INVISIBLE A...



<https://www.psicoactiva.com/blog/las-mejores-frases-graffitis/>



<https://www.vice.com/es/article/a3kzaa/grafitis-mensajes-amor-banos-paredes-universidad-nacional-nacho-bogota>

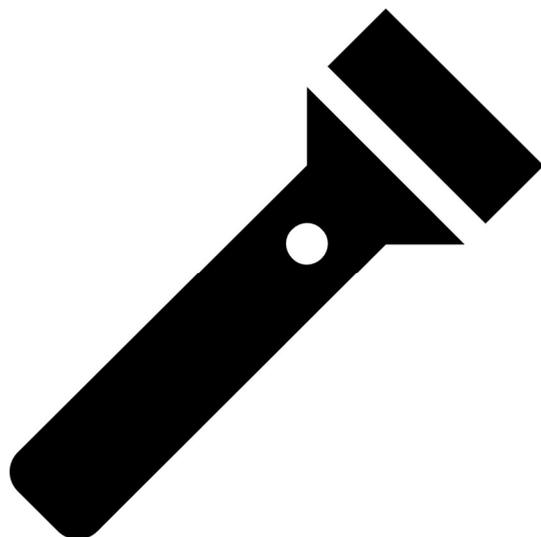


<https://lenguajeyotrasluces.com/2016/11/09/imperfecto-subjuntivo-uso-forma/#jp-carousel-10837>



<https://ar.pinterest.com/pin/435301120232106787/>

ANEXO 6. SESIÓN 5



ANEXO 7. SESIÓN 5

Marian Rojas Estapé revela las dos claves para encontrarle “sentido a la vida”

Ambas premisas están orientadas a reducir el ruido de la vida moderna y a fomentar un enfoque más meditado y consciente de la existencia

HÉCTOR FARRÉS

20/04/2024 11:10 Actualizado a 23/05/2024 16:48



La reconocida psiquiatra Marian Rojas Estapé ha lanzado su última obra titulada *Recupera tu mente, reconquista tu vida*, un libro que se perfila como un recurso imprescindible para quienes buscan un respiro en el caótico ritmo de vida actual.

Centrado en la gestión de la salud mental, Rojas Estapé aborda los problemas derivados de las adicciones y la sobreestimulación, prestando especial atención a los efectos nocivos de la dopamina cuando se gestiona mal.

Las dos claves de Rojas Estapé para una vida con sentido

La contemplación, según Rojas Estapé, es mucho más que un simple acto de observación; es un estado profundo de apreciación y admiración del mundo que nos rodea. Esta práctica nos permite detenernos en medio de nuestras vidas aceleradas y simplemente estar presentes en el momento.

Al contemplar, somos capaces de percibir la belleza y la maravilla en lo que podría parecer mundano o cotidiano, desde una puesta de sol hasta la sonrisa de un ser querido. Rojas Estapé argumenta que sin este paso crucial, nos volvemos insensibles a los matices de la vida, esos pequeños detalles que, en conjunto, añaden profundidad y significado a nuestra existencia.

Mientras que la contemplación nos ayuda a observar y apreciar el mundo exterior, la reflexión es el proceso mediante el cual miramos hacia dentro y evaluamos nuestras propias experiencias, pensamientos y emociones. Este acto de introspección es vital para entender cómo interactuamos con nuestro entorno y para hacer frente a las grandes preguntas de la vida, como *¿Cuál es mi propósito?* o *¿Qué me hace verdaderamente feliz?*

De esta manera, la reflexión permite hacer un inventario de nuestras vidas, identificar lo que verdaderamente valoramos y, quizás más importante, discernir cómo podemos alinear nuestras acciones diarias con esos valores.

Rojas Estapé no sólo teoriza sobre estos conceptos, sino que también ofrece consejos prácticos sobre cómo incorporar la contemplación y la reflexión a la vida cotidiana. Para ello, sugiere actividades como la meditación, los diarios de gratitud y los paseos por la naturaleza. Además, destaca los beneficios de estas prácticas, que incluyen una mayor claridad mental, la reducción del estrés y un renovado sentido de propósito.

Texto adaptado de La Vanguardia

<https://www.lavanguardia.com/gente/20240420/9599556/marian-rojas-estape-revelados-claves-encontrarle-sentido-vida-pmv.html>

Estas son las leyes más curiosas de España: la mayoría de españoles no las conoce

Algunas acciones como jugar al dominó en terrazas o regar las plantas de los balcones están prohibidas en determinadas localidades de España

LAURA MESONERO ORTIZ

Creada: 13.06.2024 12:53

Última actualización: 13.06.2024 16:39

Las leyes más curiosas de España

Prohibido jugar al dominó en las terrazas de Sevilla. En Sevilla, está prohibido jugar al dominó y a los dados en las terrazas al aire libre. Esta ley, aunque sorprendente, se implementó para mantener un ambiente tranquilo en los espacios públicos, ya que el ruido de las fichas de dominó puede ser perturbador.

Prohibido reservar sitio en la playa y jugar a las palas. Varias localidades costeras han prohibido la práctica de reservar espacio en la playa colocando sombrillas. En lugares como Cullera y Benidorm, **las sanciones pueden llegar hasta los 3.000 euros.** Esta medida busca evitar conflictos y garantizar un uso equitativo del espacio público.

Prohibido colgar la fregona en el balcón en Villanueva de la Torre, Guadalajara. En este pequeño municipio de Guadalajara, está **prohibido colgar fregonas en los balcones para evitar malos olores** y mantener la estética del paisaje urbano.

Sin camiseta, no hay paseo ni en Barcelona ni en Valladolid. En ciudades como Barcelona y Valladolid, caminar por la calle sin camiseta está prohibido, a menos que se pueda demostrar que hubo un imprevisto que provocó la pérdida de la prenda. En Barcelona, **las sanciones por esta infracción van desde 120 hasta 300 euros.**

Prohibido cantar en la calle. En Madrid se requiere pasar un examen para poder cantar en la calle. Esta medida se implementó durante la alcaldía de Ana Botella con el **objetivo de combatir la contaminación acústica en la capital.**

Prohibido hacer autoestop en autopistas y autovías. En España, **hacer autoestop está prohibido en autopistas y autovías, permitiéndose**

únicamente en carreteras nacionales según el artículo 125 del Reglamento General de Circulación. Esta medida busca garantizar la seguridad vial y prevenir posibles actividades delictivas.

Prohibido dormir en el coche (Bilbao y Vélez-Málaga). En estas ciudades, **dormir en cualquier tipo de vehículo está prohibido.** Esta ordenanza se implementó para regular las acampadas de autocaravanas y caravanas, y evitar problemas en zonas urbanas y costeras.

Prohibido rebuscar en la basura (Sevilla). En Sevilla, hay una ordenanza que prohíbe rebuscar en la basura, con **sanciones que van desde 90 hasta 750 euros.** Esta medida se adoptó para mantener la higiene y el orden en la gestión de residuos.

Prohibido dar de comer a animales callejeros. En muchas zonas de España, **es ilegal alimentar a animales callejeros como perros y gatos. Las multas pueden superar los 1.000 euros.** Esta normativa busca evitar problemas derivados de una alimentación inadecuada o descontrolada de los animales, que puede causar más daño que beneficio.

Texto adaptado del periódico La Razón

https://www.larazon.es/sociedad/estas-son-leyes-mas-raras-espana-mayoria-espanoles-conoce_20240613666acfadfc83ee0001333898.html

ANEXO 9. SESIÓN 6

Las adolescentes pasan hasta seis horas con el móvil, según un estudio

Raúl Limón

22 mayo 2024 - 05:20 CEST

La investigación asocia el abuso con peores calificaciones, aumento de la ansiedad, peor imagen de su cuerpo y menor bienestar

“Me he quitado de Instagram y de Tik Tok”, relata Inma Rojas, de 18 años recién cumplidos y estudiante de segundo curso de bachillerato en Sevilla. “Me he dado cuenta de que me quita mucho tiempo”, explica esta alumna que se enfrenta en dos semanas a la temida prueba de acceso a la Universidad. Antes de tomar esta decisión, le dedicaba más de tres horas al día para relajarse y entretenerse, según dice. Sus horas de móvil superan las que aconseja la Organización Mundial de la Salud (120 minutos diarios máximo), pero no llegan a las seis registradas por las adolescentes que han participado en un estudio publicado en *Archives of Disease in Childhood, del British Medical Journal* y el Royal College of Paediatrics and Child Health. Los efectos de este abuso son peores calificaciones, aumento de la ansiedad, peor imagen de su cuerpo y menor bienestar.

El estudio, realizado sobre un millar de alumnas de entre 15 y 16 años de Finlandia, con mediciones reales e informaciones aportadas por las participantes, ha hallado que el tiempo medio de uso diario de teléfonos inteligentes ronda las seis horas. Otros estudios entre adolescentes suecos reflejaban una media de 161 minutos, casi tres horas. En España, según la Fundación Pasos, entre semana se rozan los 200 minutos diarios y los 300 en fines de semana.

Aunque los datos varíen, la clave está en que todos los análisis coinciden en un abuso generalizado que, según Silja Kosola, genera “ansiedad y otros trastornos mentales, especialmente entre las niñas, que contribuyen significativamente a la morbilidad adolescente en los países de ingresos altos”. Entre estos trastornos destaca la adicción a las redes sociales.

El tiempo diario dedicado a estas se asocia también, según Kosola, con un promedio de calificaciones más bajo, una percepción de la propia imagen corporal más pobre, peor salud y estado de ánimo, más cansancio y mayores sentimientos de soledad.

El psicólogo Gadi Lissak, en un estudio previo más profundo publicado en *Science Direct*, coincide con la conclusión: “El uso excesivo de los medios digitales por parte de niños y adolescentes aparece como un factor importante que puede obstaculizar la formación de una sólida resiliencia psicofisiológica”.

Lissak destaca los efectos del uso de dispositivos móviles y analiza no solo los tiempos, sino también los contenidos, el momento del día y los tipos de usos para identificar una veintena de perjuicios físicos, desde la pérdida de sueño a obesidad y problemas cardiovasculares; psicológicos, como depresión y dependencia; y psiconeurológicos, que suponen cambios en la estructura del cerebro.

En España, los dispositivos también forman parte del día a día de los menores, según datos del Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad de la Información (ONTSI), que señala que el 98% de ellos usa Internet de forma habitual y siete de cada diez tienen teléfono móvil (el 39% antes de los 11 años).

Las consecuencias del abuso son generales. El informe *Influencia de la tecnología en la vida de los españoles*, elaborado por la compañía de ciberseguridad Kaspersky, revela que casi un 70% de la población tiene dependencia de la tecnología y un 46% admite que debería reducir su uso, aunque solo uno de cada 10 ha acudido a terapia para lograrlo. Las funciones que más dependencia generan son las aplicaciones de mensajería instantánea (32%), las redes sociales (22%) y plataformas de visionado de vídeos en línea (11%).

Texto adaptado del periódico El País

<https://elpais.com/tecnologia/2024-05-22/las-adolescentes-pasan-hasta-seis-horas-con-el-movil-segun-un-estudio.html>

ANEXO 10. SESIÓN 6.

La mala alimentación mata a más gente en el mundo que el tabaco

AMADO HERRERO

Jueves, 4 abril 2019 - 02:06

El bajo consumo de cereales integrales y frutas y el exceso de sal, principales factores de riesgo para enfermedades cardiovasculares, cáncer y diabetes ligados a la nutrición.

Una de cada cinco muertes en todo el mundo está causada por una mala alimentación. Las dietas poco saludables ya son responsables de más fallecimientos a escala global que el tabaco o que cualquier otro factor de riesgo, según refleja un nuevo estudio que acaba de publicarse en la revista *The Lancet*. La investigación, en la que han participado más de 130 científicos de casi 40 países, confirma un cambio de tendencia entre las principales causas de mortalidad: las infecciones y los problemas congénitos tienen cada vez menos peso, al tiempo que aumentan las enfermedades cardiovasculares (ECV), el cáncer y la diabetes.

Los malos hábitos de vida se han convertido en la mayor amenaza para la salud mundial, especialmente las dietas desequilibradas, responsables de casi 11 millones de muertes en 2017 (un 22% de todos los fallecimientos registrados en adultos). A título de comparación, el tabaco se ha asociado con 8 millones de decesos, la contaminación con 4,5 millones y la hipertensión con más de 10 millones. Según los autores, la suma de años de vida perdidos y años vividos con discapacidad que la malnutrición le ha costado a la humanidad asciende a 255 millones en poco más de 15 años. Además de los citados ECV, cáncer y diabetes, las dolencias renales son la cuarta causa de mortandad relacionada con la dieta.

El doctor Ashkan Afshin, profesor del Instituto para la Métrica y Evaluación de la Salud de la Universidad de Washington expone que "hemos observado que **los riesgos afectan de forma similar a toda la población**, independientemente del nivel de desarrollo y del estatus económico". Según Afshin esto se explica porque, aunque los hogares con más poder adquisitivo tienen acceso a mejores alimentos, "también tienen más opciones de llevar una dieta más desequilibrada, con **exceso de carne roja**, por ejemplo".

El estudio, que se ha centrado en factores directamente relacionados con la alimentación y no ha tenido en cuenta aspectos como la obesidad o el sedentarismo, señala que tres factores dietéticos representan más del 50% de las muertes: la baja ingesta de cereales integrales y frutas y el alto consumo de sodio (por el exceso de sal). El resto se relacionan con una presencia excesiva de carnes rojas, carnes procesadas, bebidas azucaradas y las grasas trans. Por otro lado, las mayores deficiencias en la nutrición global corresponden a nueces, semillas y leche, además de los cereales integrales.

ESPAÑA ENTRE LOS MENOS AFECTADOS

España se encuentra entre los países con menor mortalidad por riesgos alimenticios, superado sólo por Francia e Israel. En la cola destaca la presencia de algunos grandes territorios como Ucrania y Egipto, junto a estados isleños como Micronesia, Fiji o Papua Nueva Guinea. "España tiene resultados mucho mejores que otros países, pero aún hay margen de mejora", opina Afshin. "Los países mediterráneos tienen datos positivos por un consumo importante de algunos alimentos saludables, como verduras, pero **están por debajo en cereales integrales**".

Para elaborar este estudio los científicos han seguido la evolución de 15 parámetros dietéticos en 195 países entre 1990 y 2017: dietas bajas en frutas, verduras, legumbres, granos enteros, nueces y semillas, leche, fibra, calcio, ácidos grasos omega-3, grasas poliinsaturadas y dietas altas en carne roja, carne procesada, bebidas azucaradas, ácidos grasos trans y sodio. Ninguna región del mundo alcanzó los niveles recomendados en los 15 indicadores.

Texto adaptado del periódico EL Mundo

<https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2019/04/04/5ca5004121efa0876a8b466a.html>