LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL POTENCIA LA COMPETENCIA CRÍTICA: DESMONTANDO ESTEREOTIPOS EN EL AULA DE ELE

Isabel Paulo Selvi
I.E.S. Éls Évols de Valencia, España

INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes debería tener un fuerte componente intercultural que asegure la calidad de su actividad profesional. Para diversos autores, este modelo estaría basado en una serie de competencias: una formación instrumental (con una idea abierta de la interculturalidad), conceptual (con un conocimiento propio de esta y de las habilidades cognitivo-sociales), autorreflexiva (con una diversidad cultural como eje vertebrador), técnico-pedagógica (con actividades didácticas cercanas al mundo referencial del alumnado) y crítica (con un análisis de los mensajes subliminales de la comunicación textual). En este sentido, es preciso que el docente esté dispuesto a integrar estrategias, contenidos y metodología diferentes puesto que su labor educativa también es mediadora. En este artículo se desarrolla una secuencia pedagógica que trabaja las diferentes fases de competencias del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (aproximación, profundización y consolidación), con el objetivo de realizar un análisis de los estereotipos desde el punto de vista intercultural y crítico.

1. LO CULTURAL Y LO INTERCULTURAL

> Lo cultural sería aquello que nos permite ser agentes, aquello que nos hace ser protagonistas en nuestras prácticas sociales. Lo cultural son las maneras en que como actores nos enfrentamos y negociamos y, por lo tanto, también cómo imaginamos aquello que compartimos. Confrontar y compartir forman parte indivisible de cualquier proceso cultural (Barbieri, 2014, p. 76).

La Cultura es entendida como un sistema simbólico de conocimiento y clasificación de la sociedad, ya que externamente se puede manifestar como diversa por los grupos específicos que la practican y reconocen, y, además, se basa en un sistema integrado, aprendido y aprehensible (adquirible y modificable), el cual se practica de forma compartida en cierto contexto sociohistórico. Desde un punto de vista *etic* (objetivado, externo), no es una esencia heredable, sino una forma de representar el mundo que cambia continuamente, es decir, no es un objeto final que se posee, sino un proceso que se modela y que, además, tiene varios niveles (ámbito nacional, religioso, de trabajador, de estudiante, rural, urbana…). Resulta, desde el punto de vista *emic* (subjetivo, interno), como una forma de representar simbólicamente el propio grupo y de caracterizar a los otros. Lo propio de lo cultural es ser al mismo tiempo plural y singular, porque se despliega un doble movimiento contrario de heterogeneización y de homogeneización. En este sentido, se expresaba François Jullien[1] (2017) cuando postulaba que no debería hablarse de *identidad* (pues la cultura se mueve y se transforma), sino más bien de *recursos culturales* no exclusivos ni predicables, al alcance de cualquier persona. Por ello, el autor manifiesta que la diferencia estriba en que la cultura asociada con la identidad aísla y esencializa, y, en consecuencia, aboga por *un écart* que posibilite la integración del otro en su propio horizonte.

> Así, vislumbrando la posición del otro, desde un ángulo no defensivo, sino según lo que hay en ella de posibilidad nueva, cada uno percibe al mismo tiempo su propia posición, escuchando al otro, desde el afuera que es ese otro; luego descubre, frente a la posición del otro, la unilateralidad de su propia posición; la posición de cada uno se abre, su frontera se ve franqueada, y un desplazamiento comienza. Cuando se establece un diálogo, si no es ficticio o simulado, y mientras dure, aparece un *entre* que surge de lo que cada posición le entreabre a la otra y obliga al pensamiento a trabajar. Por ese entre pasa de nuevo el pensamiento y puede ser reactivado (Jullien, 2017, p. 240).

Esta perspectiva sociológica sirve de base para trabajar lo intercultural dentro del aula y establecer la interrelación de los agentes en el espacio educativo.

---

1 François Jullien es filósofo, helenista y sinólogo. Entre sus obras destacan *Fundar la moral* (1997), *Elogio de lo insípido* (1998) y *Tratado de la eficacia* (1999). Pensador que considera la cultura como parte de nuestra razón de ser.

2. EL HABLANTE INTERCULTURAL Y DOCENTE

Es tarea del profesor de ELE ayudar a desarrollar el perfil de hablante intercultural en el aula y, para ello, es importante mantener un clima de convivencia que evite conflictos interculturales y que fomente y desarrolle la tolerancia, el respeto y la diversidad. El docente no puede ser un hablante pasivo, sino todo lo contrario, es decir, el profesor, consciente de los encuentros interculturales, debe reflexionar sobre los mismos con la finalidad de promover el desarrollo de la competencia intercultural en sus discentes. En este sentido se expresan Leiva y Peñalva (2019) cuando manifiestan que la interculturalidad en la educación es un factor más de calidad educativa y que la formación del profesorado debería desarrollar dicha competencia con una actitud positiva hacia la diversidad cultural. Facilitar la competencia intercultural es complicado, por ello es necesario implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural (competencias específicas de la competencia clave de la comunicación intercultural del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*). Para realizar esto se necesitan herramientas culturales, pero también un docente dispuesto a integrar estrategias, contenidos y metodología diferentes.

Los discentes han desarrollado esta competencia, en mayor o menor grado, antes de llegar al aula de ELE. Una persona que haya aprendido varias lenguas antes de empezar sus estudios de español está también predispuesta a tener una mente abierta y a mostrar un grado elevado de tolerancia hacia comportamientos culturalmente negativos, a relacionarse con un mayor respeto cultural y a ser capaz de *empatizar* de manera natural con el otro, porque un buen aprendiente toma una posición intermedia entre su cultura y la extranjera y acaba desarrollando su propia competencia intercultural. Estas actitudes, como la empatía, la curiosidad, la disposición favorable, la relativización, la tolerancia a la ambigüedad y la regulación de factores afectivos, organizadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en cuatro ámbitos (configuración de una identidad plural, asimilación de saberes culturales, interacción cultural y mediación cultural), son conocidas, pero no están suficientemente cohesionadas en la idea de un hablante intercultural.

En el aula, como entorno de interacción social, se construye el propio proceso de aprendizaje (Lenni Dam, 1995) y el éxito se basa en lo que sucede *dentro de* y *entre* las personas que comparten este espacio de aprendizaje. De esta manera, los docentes se convierten en mediadores de este aprendizaje intercultural. Rodríguez Izquierdo (2005) señala que esta interculturalidad es importante en el enfoque metodológico y se plasma en la realidad actual, pero el docente adolece de una buena formación pedagógica que la incluya como competencia integradora y, según Leiva (2012), muchas veces se trata más bien de un recurso transversal que puede manejar el profesor y, en consecuencia, la competencia intercultural se desliga de una vinculación pedagógica que abarque tanto la comunidad educativa como el centro escolar.

Meyer (1991) partía de la idea de que esa competencia intercultural necesitaba adecuación y flexibilidad a las diferencias culturales, pero también un conocimiento de la cultura propia y extranjera. Byram (1995) definía la competencia intercultural como la habilidad del hablante para enfrentarse a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había asumido como naturales, viendo que aquello que había considerado como universal se convertía en relativo y diferente en cada país. En este sentido, en una educación inclusiva, la labor del docente se une a la del aprendiente como un intermediario intercultural. Zárate (2014) acuña la noción de *actor* como término que sustituye al del *aprendiente* puesto que el actor se compromete en la elección de las lenguas, pero también de otros modos de vida y se enfrenta a la diversidad de los sistemas de valores. Tanto el docente como el discente, conscientes de su propia identidad, deben esforzarse por conocer y comprender las culturas y lenguas de su entorno y de las personas con las que interactúan, facilitando, así, el entendimiento intercultural.

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA

El PCIC expone los objetivos del hablante intercultural y los tres inventarios de contenidos del componente cultural (referentes, saberes socioculturales y habilidades y actitudes interculturales). Tomando este *Plan* como base, se puede adaptar a cualquier secuencia didáctica que tenga como finalidad potenciar el componente intercultural. Se desarrollará este apartado mediante dos bloques:

a) Mis criterios para analizar secuencias didácticas que trabajen el componente cultural, y b) La revisión de una actividad a través de los inventarios del PCIC y los criterios de calidad elaborados. Los criterios para analizar las secuencias de trabajo del componente intercultural se ordenarán según su importancia, estableciendo una estructura que tenga en cuenta las fases del PCIC (2007). Se organizarán según las fases en que se adscriban dependiendo de la secuencia que se quiera elaborar. Se establecen una fase de aproximación, profundización, aproximación + profundización y, finalmente, una fase de profundización + consolidación. Para ello, en cada una de las fases se proponen una serie de preguntas que el docente deberá contestarse antes de iniciar la actividad de aula. En una *Fase de aproximación* se podría inquirir si los materiales de entrada presentan las culturas como realidades variadas y plurales (contrastan creencias, opiniones, comportamientos, normas y pautas socioculturales distintas. PCIC, 21.1). Se puede partir de secuencias didácticas donde se trabajen textos que sirvan para reflexionar sobre la realidad cultural, alejada de visiones estereotipadas, además de presentar y comparar la información que se presuponía y la generada por la propia experiencia en el contacto cultural. Asimismo, se podría identificar situaciones de encuentro intercultural en las que pudiera resultar útil lo aprendido en la actividad (como, por ejemplo, entrevistas con hablantes de origen diferente para que cuenten el choque cultural que supuso la nueva cultura). En este sentido, se podría preguntar si las actividades que se propondrán llevan a una reflexión sobre uno mismo, la identidad cultural, las culturas de origen o las otras culturas que se conocen (PCIC, 21.1 y 26). Estas nuevas lecturas de la realidad cultural son diferentes miradas en cada uno de nosotros y, por ello, se enriquecen con el contacto intercultural de los hablantes.

En una *Fase de profundización* se propondría recoger, sistematizar y verbalizar lo aprendido sobre el contenido cultural abordado (PCIC, 21.4). Para ello sería conveniente contar con actividades que favorezcan la reflexión sobre las experiencias de contacto intercultural, generalmente aquellas que integren el componente lingüístico y el cultural a través de textos conversacionales reales.

En una *Fase de aproximación + profundización* se debería pensar si la actividad no contribuye a reforzar prejuicios o estereotipos, consolidar falsas presuposiciones o representaciones de los aspectos culturales tratados, es decir, secuencias didácticas donde el alumno analice y contraste si las ideas previas

que tenía sobre una realidad diferente a la suya han sido confirmadas o no, después de la interacción social con otros hablantes. Finalmente, en una *Fase de profundización + consolidación* se propondría contrastar o enriquecer la propia visión sobre el aspecto o la situación cultural presentada con la de otros compañeros de clase, personas de otras culturas, etc.

Puede ocurrir que la actividad que se haya pensado no implique todas las fases de competencias, por ejemplo, no se trabaje de forma explícita algún referente cultural o algún aspecto relacionado con normas y convenciones sociales. O también puede darse el caso de que el contenido lingüístico esté integrado dentro del componente intercultural, porque el desarrollo de las estrategias interculturales contribuye a facilitar los procesos de interacción lingüística y cultural. Ahora bien, el criterio fundamental que se ha de tener presente es si es accesible e interpretable y resulta lo suficientemente motivadora para animar a los alumnos a seguir aprendiendo sobre el aspecto cultural tratado.

El componente intercultural necesita del afectivo. En consecuencia, se deben tener en cuenta aquellas actividades que favorezcan las emociones porque el hablante modifica también su percepción del mundo a través de su estado emocional. En este sentido, es interesante que la secuencia contenga estrategias que enriquezcan el aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación. Como comentaban Thomas y Harri-Augstein (citados en Williams y Burden, 1997), para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona. Los significados también tienen que ser viables, es decir, deben demostrar su utilidad y su eficacia para mediar en nuestras transacciones: con nuestro conocimiento almacenado de contenidos implícitos, con las personas que nos rodean y con nuestra relación con el mundo exterior. Barrett y Bond (2014) indican que se puede crear un ambiente positivo en el aula si los docentes tienen en cuenta las cinco competencias del desarrollo positivo de la juventud que incluyen la competencia del alumnado (social, académico, cognitivo y profesional), la confianza (el sentido de autoestima y autoeficacia), la conexión (enlaces positivos con personas, lugares y sensación de pertenencia), el carácter (integridad, enfoque moral y respeto de las normas sociales y culturales) y el cuidado (valores humanos, simpatía, empatía y justicia social).

4. SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica propuesta tiene dos objetivos: por una parte, sirve para tomar conciencia de los diferentes estereotipos de nacionalidad; por otra parte, manifiesta una visión crítica de los mismos y responde a los contenidos curriculares que tratan los saberes y comportamientos socioculturales dentro del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007). Respecto a la planificación, secuenciación y justificación de las actividades propuestas, estas son las siguientes:

4.1. PRIMERA FASE: PRESENTACIÓN

Los estudiantes escriben cinco o seis palabras sobre la imagen de España y entre ellos se pone en común en un pequeño debate. Esta actividad es muy breve puesto que se trata de activar conocimiento.

4.2. SEGUNDA FASE: TRES ACTIVIDADES SOBRE EL COMPONENTE SOCIOCULTURAL

La primera actividad consta de un visionado de la grabación realizada por una estudiante alemana de Erasmus que da una imagen estereotipada de los españoles.



Imagen 1 - Cómo veo a los españoles.

Esta actividad sirve para plantear el tema y nos ayuda a desarrollar diferentes puntos de vista del tema del estereotipo social. Se plantea como una actividad que combina el trabajo individual con el plenario y se desarrolla en unos veinte minutos. Las tareas para el alumnado se basan en una serie de preguntas que motiven la reflexión sobre el asunto.

Proponemos las siguientes:

a. ¿Qué imagen tiene la chica alemana sobre España?

b. ¿Estáis de acuerdo con esa imagen estereotipada?

c. ¿En qué sentido?

d. ¿Pensáis que los españoles son así?

La chica alemana afirmaba lo siguiente:

e. Los españoles siempre hablan gritando.

f. Los españoles se levantan tarde y todo se hace más tarde.

g. Los españoles siempre están de marcha.

h. Los españoles son más caóticos y nada organizados.

i. Los españoles son extrovertidos y prestan ayuda a los extranjeros.

La segunda actividad consiste en la transformación discursiva escrita del discurso oral de la estudiante alemana, presentado de manera fragmentada. Se pide a los estudiantes (distribuidos en grupos) que intenten recomponerlo siguiendo el orden lógico del discurso y que intenten argumentar en qué se han basado para su organización. Una vez que el texto está ya organizado, cada estudiante coge uno de los fragmentos e intenta resumir cuál es la idea que explica la estudiante alemana, argumentando si está de acuerdo con ella o no, y en qué sentido el estereotipo está basado en una realidad del país. Como ejemplo, se pueden formular las siguientes preguntas:

j. ¿En qué sentido el estereotipo corresponde a una realidad?

k. ¿Pensáis que los estereotipos esconden algo negativo siempre?

l. ¿Las imágenes siguientes están estereotipadas?



Imagen 2 - Imagen de estereotipo. Del artículo La imagen de España en el mundo es ¡olé! de *La Vanguardia*

La tercera actividad consiste en un visionado sobre los estereotipos de ciertos países. Este vídeo nos sirve para desmontar estereotipos de una manera lúdica puesto que los dos protagonistas van recorriendo alguno de los estereotipos en clave de humor. Esta actividad puede tomarse como inicio de un debate en el aula sobre la conveniencia o no de los estereotipos y también para reflexionar cómo la imagen estereotipada de un país puede influir en la manera de relacionarnos.



Imagen 3 - Los estereotipos más estúpidos
de los mexicanos, españoles, alemanes, americanos...

Se aprovecha la diversidad cultural de la clase como fuente de enriquecimiento, haciendo un uso estratégico de la influencia de las posturas etnocéntricas, con la incorporación de nuevos conocimientos culturales, con la finalidad de desmontar los estereotipos. Algunas preguntas formuladas podrían ser las siguientes:

m. ¿Habéis cambiado algunas ideas sobre los estereotipos anteriores que hemos visto?

n. ¿De qué manera ha afectado ver los estereotipos en clave de humor?

o. ¿Es posible modificar el estereotipo y hacerlo positivo?

Como mejora de la propuesta, se pueden relacionar fotografías con más estereotipos, anuncios de la marca ESPAÑA y reflexionar sobre las influencias culturales de la gran variedad lingüística de los países hispanohablantes. Como cierre, se elabora un cuestionario (Anexo 1) que sirve para evaluar de

qué manera los estudiantes se han implicado en el tema. El objetivo es que los alumnos tomen conciencia de que la perspectiva de su identidad cultural (en este caso los estereotipos de nacionalidades) influye en la interpretación de otras culturas, además de reconocer similitudes y diferencias en ese componente sociocultural.

5. ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La unidad didáctica se puede trabajar con cualquier perfil de alumnado. En este caso, se concretó en un aula específica con estudiantes norteamericanos y japoneses que pasaban un mes de verano en la Universidad Menéndez Pelayo (UIMP), dentro del programa de los *Cursos de lengua* de Santander.

Los *objetivos interculturales* que se trabajaron eran los relacionados con el apartado del PCIC *Visión de la diversidad cultural*, fase de aproximación 2.1.1 y 2.1.2 y fase de consolidación 2.1.1. Es decir, tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural (creencias, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, filtros y condicionantes culturales etc.) influye en la interpretación de la nueva realidad; reflexionar sobre la oportunidad de enriquecimiento cultural asociada a una experiencia de contacto intercultural y lo que esta implica respecto a la posibilidad de comparar sistemas de valores, comportamientos y percepciones distintas de la realidad.

Los *contenidos interculturales* estuvieron relacionados con los referentes culturales (el vídeo de la estudiante alemana y los otros vídeos que reflejan una imagen estereotipada), las habilidades interculturales (relacionadas con la conciencia de la propia identidad y la percepción de las diferencias culturales de las otras, y la aproximación a la realidad intercultural) y las actitudes interculturales (como la curiosidad, la apertura, la posición favorable).

Respecto a la descripción de *la dimensión intercultural* se tuvieron en cuenta los procedimientos propuestos en las actividades de la secuencia didáctica, los cuales permitieron las siguientes habilidades y actitudes interculturales: la primera actividad (visionado del vídeo de la chica alemana) permitió identificar

los aspectos positivos y negativos de la imagen española con la experiencia intercultural de su estancia española con una beca Erasmus, además del choque cultural y el desarrollo de estrategias. La segunda actividad (el debate) fue necesario para reflexionar sobre el discurso de la estudiante alemana, para posicionarse y argumentar contrastando lo que implica el visionado del vídeo y acercándolo a los referentes de los discentes. La tercera actividad (el nuevo visionado) aporta en clave de humor esos estereotipos, por tanto, hay una parodia del mensaje negativo y un reajuste de opiniones, con una puesta en común para desmontarlos y reflexionar sobre los mismos.

La valoración de la secuencia según los criterios seleccionados anteriormente nos posibilita formular una serie de preguntas para tener presente los objetivos de la actividad que se ha desarrollado. Estas cuestiones serían las siguientes:

p. ¿Es accesible e interpretable y resulta lo suficientemente motivadora para animar a los alumnos a seguir aprendiendo sobre el aspecto cultural tratado?

El inicio de la secuencia parte de la reflexión de la joven estudiante alemana sobre España y ello predispone a comentar elementos de la cultura meta que le chocan desde su cultura germánica. El vídeo puede servir para reflexionar sobre la realidad cultural y para replantear las visiones estereotipadas.

q. ¿Los materiales de entrada presentan las culturas como realidades variadas y plurales?

Se utilizan dos tipos diferentes de vídeos: la experiencia de la joven universitaria alemana en su visita a España y el vídeo en clave de humor de los estereotipos de diferentes países. La perspectiva adoptada intenta alejarse de la mirada estereotipada contrastando la información transmitida que ayuda (al ser plural y variada) a tomar conciencia de la realidad cultural.

r. ¿Se pide identificar situaciones de encuentro intercultural en las que puede resultar útil lo aprendido en la actividad?

La actividad incluye un debate para generar la reflexión intercultural en el que el alumnado participa para argumentar o contraargumentar las afirmaciones expuestas.

s. ¿Lleva a una reflexión sobre uno mismo, la identidad cultural, las culturas de origen o las otras culturas que se conocen?

Sí, hay una reflexión centrada en la cultura del alumno y la visión estereotipada. Además, hay una instrucción explícita cuando el aprendiente tiene que tomar conciencia de la visión estereotipada que se le presenta, contrastarla y enriquecerla con la cooperación.

t. ¿Al final de la actividad se propone recoger, sistematizar, verbalizar lo aprendido sobre el contenido cultural abordado?

De cierta manera sí, puesto que hay un debate en el aula sobre la conveniencia o no de los estereotipos y también nos hace pensar cómo la imagen estereotipada de un país puede influir en la manera de relacionarnos. El cuestionario final nos sirve para sistematizar y recoger resultados, además de reflexionar sobre el tema.

u. ¿La actividad no contribuye a reforzar prejuicios o estereotipos, consolidar falsas presuposiciones o representaciones de los aspectos culturales tratados?

No, precisamente se trata de un trabajo para analizar, contrastar, argumentar, matizar y desmontar los prejuicios o estereotipos, tanto del docente cuando planifique el material como del discente.

v. ¿Propone contrastar o enriquecer la propia visión sobre el aspecto o la situación cultural presentada con la de otros compañeros de clase, personas de otras culturas, etc.?

Sí, justamente la actividad propuesta se basa en cuestionarse la visión estereotipada de un país y de sus gentes, se replantea el punto de vista adoptado y se contrasta con los compañeros en el debate. Además, favorece el enriquecimiento cultural puesto que da pie a contar experiencias de contacto cultural o de choque cultural.

w. ¿Trabaja de forma explícita algún referente cultural o algún aspecto relacionado con normas y convenciones sociales, y al menos un procedimiento del inventario del PCIC de habilidades interculturales?

La actividad favorece una disposición positiva puesto que hay una aproximación consciente a otras realidades culturales, desde una perspectiva alejada de posturas etnocéntricas, juicios de valor, estereotipos y prejuicios. La secuencia potencia tanto la asimilación de saberes culturales como la configuración de una identidad plural, ya que permite "tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos al aproximarnos a otras culturas" y esto facilita "aceptar las culturas y apreciarlas" (PCIC, 2007).

x. ¿Cómo se consigue implicar al alumno?

Se consigue porque el alumno reflexiona sobre lo que ha visto en los vídeos y le permite contrastar ideas y argumentar las suyas.

y. ¿Cómo se consigue relacionar el componente intercultural con el afectivo?

Se consigue cuando se le permite al alumno manifestar su propia experiencia de choque cultural con la lengua meta. Además, es necesario convertir en términos positivos las percepciones negativas, así como favorecer el encuentro intercultural en el aula.

6. FACILITAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

En el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* se incluye una descripción de ocho competencias que se consideran fundamentales para los profesores de lengua, y una de ellas es la de *Facilitar la comunicación intercultural* con sus cuatro dimensiones o competencias específicas. Un primer paso sería la elaboración de un plan de trabajo que sea factible y realista, y para ello, es conveniente pensar en un esquema organizativo: 1) qué se va a hacer, 2) cuándo se va a hacer y 3) cómo se va a hacer (con quién, con qué herramientas). Hay que marcar unos objetivos generales apropiados (con el aprovechamiento en el aula de la diversidad cultural), con unos objetivos específicos (asociar la presencia de prejuicios a visiones sesgadas y parciales de la realidad; mejorar la convivencia del grupo heterogéneo a partir de nuestro entorno social de aula; hacer un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios y posturas etnocéntricas a la hora de interpretar y acercarse a su realidad cotidiana). Respecto a los contenidos es indispensable que exista una combinación de contenidos lingüísticos y sociales, con actividades centradas en el desarrollo de la competencia intercultural. Los recursos deben ser variados, generalmente de índole audiovisual, pero combinándolos con otros, como, por ejemplo, un diario colectivo en que se reflejen los referentes culturales de los alumnos, breves noticias sobre la convivencia cultural, entrevistas de su entorno familiar, la elaboración de un mural intercultural, eslóganes publicitarios creativos, debates con experiencias compartidas, etc.

CONCLUSIONES

La educación intercultural supone un modelo integrador en el que el profesorado de ELE debe participar con propuestas coherentes que trabajen esta competencia. En consecuencia, es necesario que el docente adquiera una formación pedagógica que le permita abordar la interculturalidad del aula. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) sirve de base para desarrollar la competencia de la interculturalidad a través de su estructura dividida en fases. Esta perspectiva sociológica es necesaria para trabajar lo intercultural y establecer elementos comunicativos en el espacio educativo, puesto que se

desarrollan criterios de evaluación de la práctica docente con validez y fiabilidad. Además, permite realizar una revisión de una secuencia didáctica modelo que puede servir de guía para el docente de ELE, mejora la convivencia educativa y reduce la influencia de prejuicios y posturas etnocéntricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *XXI. Revista de Educación*, *7*, 43-52.

Aguado, M. T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Barrett, M. y Bond, N. (2014). Connecting through music: the contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, *37*(1), 37-54.

Coelho, E., Oller, J. y Serra, J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'Innovació Educativa, 7*, 52-61.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/MECD.

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (3 vol.). Madrid: Biblioteca Nueva [también en línea en el Centro Virtual del Instituto Cervantes]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Isi-p-Isi Canal de YouTube (enero de 2016). *Cómo veo a los españoles [vídeo de Patricia en YouTube]*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=PTXMfj1r9V4

Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Madrid: Taurus.

Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, *22*(1), 67-84.

Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, *4*(7), 43-56.

Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 2*, 8-31.

Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar, 55*(1), 141-158.

Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, *39*(1), 117-130.

Soriano, E. y Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.

WeroWeroTV Canal de YouTube (diciembre de 2014). *Los estereotipos más estúpidos de los mexicanos, españoles, alemanes, americanos. [vídeo producción de WeroWeroTV]*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=tm-_IPYzJuM

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psicología para el profesor de idiomas*. Cambridge: University Press.

Zárate Pérez, A. (2014). Interculturality and Decoloniality. *Tabula Rasa*, 20, 91-107.

ANEXO 1 CUESTIONARIO

1. ¿Cómo has conocido la cultura española? (marca una sola opción con una cruz en cada vía)

Vía formal	Vía informal
A través de clases	Por la familia
A través de conferencias	Por los amigos
	Por los viajes
	Vía internet
Otros	Otros

2. Expresa 6 características de la manera de ser de tus conciudadanos según tu percepción (coloca cada una de las características siguiendo el valor que consideres).

Características positivas Características neutras Características negativas

3. Indica 5 realidades, aspectos u objetos (materiales o no) que consideres representativos de tu cultura.
4. Indica 5 realidades, aspectos u objetos (materiales o no) que consideres representativos de la cultura española.
5. ¿El conocimiento que has adquirido de la lengua y de la cultura española ha influido en tu visión de las cosas, en el sistema de valores, etc.? (marca un SÍ o un NO y explica).
6. ¿Crees que los comportamientos o maneras de ser de los españoles difieren de tus conciudadanos? (marca SÍ o NO y explica)
7. ¿Qué aspectos culturales de la sociedad española crees que van a facilitar tu integración en ella? ¿En qué razones te basas?
8. ¿Qué aspectos de la vida española pueden entorpecer tu integración en ella? ¿Qué razones te llevan a creerlo?
9. ¿Crees que los estereotipos de España presentan una imagen positiva o negativa? (explica las razones).
10. ¿Crees que con esta sesión has desmontado varios estereotipos? ¿En qué sentido?