

FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DOBLE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS  
Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO  
CURSO 2020/2021



TRABAJAR LA (SUB)COMPETENCIA INTERCULTURAL AFECTIVA EN  
EL AULA DE *DaF* EN EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE  
LITERATURA INTERCULTURAL

Alumna: Olga Fernández Juliá  
Tutor: Leopoldo José Domínguez Macías

## Índice

0. Introducción	2
1. Interculturalidad y comunicación intercultural	4
1.1. El hablante intercultural	5
2. Competencia comunicativa intercultural	6
2.1. División en (sub)competencias	7
2.1.1 (Sub)competencia cognitiva	7
2.1.2. (Sub)competencia comunicativo-pragmática:	8
2.1.3. (Sub)competencia afectiva	8
2.1.3.1. La empatía	9
3.1. La competencia intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria	11
3.3. Trabajar la (sub)competencia afectiva a partir de la literatura	12
3.4. Cómo trabajar la empatía en el aula	13
3.5. ¿Cómo evaluar?	14
4. Propuesta de actividades pedagógico-prácticas	15
Sesión 1: Hablamos de emociones	16
Sesión 2: Tengo que emigrar, ¿qué me llevo?	18
Sesión 3: ¿Cómo son los matrimonios?	20
Sesión 4: Los prejuicios y los estereotipos	22
Sesión 5: La importancia de la comunicación	24
Evaluación de la presente propuesta de actividades pedagógico-práctica	25
5. Conclusiones	26
Bibliografía	28
Anexos	32

## 0. Introducción

El presente trabajo se centra en cómo trabajar la (sub)competencia intercultural afectiva en el aula de *DaF* para alumnos de Secundaria a partir de textos de la Literatura Intercultural.

En los últimos años, la cuestión de la competencia comunicativa intercultural ha ganado peso en las escuelas. Así pues, cada vez son más los planes, programas y proyectos creados para abordarla en este ámbito. Esto responde fundamentalmente a dos hechos: en primer lugar, a que encontramos cada vez más una mayor diversidad cultural en las aulas. En segundo lugar, al aumento considerable en las últimas décadas de la atención que se presta a las minorías. En este sentido, la competencia comunicativa intercultural aspira a una convivencia activa, basada en el respeto entre culturas e identidades diversas. La adquisición de esta competencia resulta de la combinación de una serie de conocimientos, actitudes y estrategias, que han de propiciar el encuentro positivo, la comunicación, el entendimiento y la empatía con respecto a personas de culturas diferentes a la propia. Del aprendizaje de dicha competencia se espera asimismo la capacidad de comprender cómo funciona y se construyen las culturas.

El trabajo se divide en dos bloques fundamentales. En un primer bloque teórico se recogen algunos de los estudios más importantes sobre los conceptos de competencia comunicativa intercultural y de (sub)competencia afectiva. En un segundo bloque presentamos una propuesta de actividades pedagógico-prácticas.

El primer bloque se subdivide a su vez en varios apartados. En primer lugar, se trata el tema de la interculturalidad y de la comunicación intercultural: la interculturalidad aspira a la convivencia activa, basada en el respeto entre culturas e identidades diversas. En este punto se dedica además un apartado al término de “hablante intercultural”, con el que se pretende superar la idea del “hablante nativo” como objetivo de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. El término se refiere a aquella persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales, y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con personas nuevas de otros entornos para los que no ha sido formado. En el segundo apartado del trabajo se habla de la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, que resulta de la combinación de una serie de conocimientos, actitudes y estrategias, que han de propiciar el encuentro positivo, la comunicación, el entendimiento y la empatía con respecto a personas de diferentes culturas a la propia. En ésta también se incluye la capacidad de comprender cómo funciona y se construyen las culturas. Dentro de este segundo apartado se muestra además la división de la competencia comunicativa

intercultural en (sub)competencias. En este trabajo se ha tomado como referencia la clasificación de Guo-Ming Chen y William J. Starosta (1998- 1999), que coincide en su mayor parte con la propuesta de Astrid Erll y Marion Gymnich (2017: 11). Dichos autores dividen la competencia comunicativa intercultural en tres (sub)competencias, a saber: una (sub)competencia cognitiva (*kognitive Teilkompetenz*), que hace referencia al conocimiento de las condiciones culturales y los distintos factores que influyen dentro de la propia cultura; una (sub)competencia afectiva (*affektive Teilkompetenz*), que se centra fundamentalmente en la empatía y la gestión de las emociones, como también en la disposición a entablar contacto con personas de otras culturas; y una (sub)competencia pragmático-comunicativa (*pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz*), referida principalmente a las estrategias para la interacción y solución de conflictos interculturales que pudieran surgir en la comunicación entre personas con distintos sistemas culturales. . Es en la segunda (sub)competencia en la que se hará hincapié en este trabajo. Es por ello por lo que se le dedica un apartado donde se trata la cuestión con mayor profundidad. El tercer apartado se centra en cómo llevar de forma práctica toda la competencia comunicativa intercultural al aula. Se explican los motivos por los que resulta aconsejable trabajar con los discentes este tipo de contenido. El primer subapartado pone el foco en la importancia y la utilidad de trabajar la competencia intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria, una etapa educativa que, según numerosos autores, resulta idónea para tratar estos temas, ya que los alumnos han alcanzado cierto nivel de madurez necesaria. El segundo subapartado se centra en el uso de la literatura como punto de partida para enseñar la competencia comunicativa intercultural. Partiremos de fragmentos de textos con un trasfondo de interculturalidad. Esta literatura resulta especialmente apropiada debido a que en las obras a menudo se muestran situaciones, conflictos, diálogos y reflexiones, que pueden servir como referencia para desarrollar actividades didácticas encaminadas a la adquisición de dicha competencia. El tercer subapartado gira en torno a cómo trabajar la empatía en el aula, mientras que el cuarto subapartado se centra en cómo evaluarla.

El segundo bloque del trabajo se corresponde con la parte práctica. En ella se proponen, de una forma visual y clarificadora, cinco sesiones de actividades pedagógico-educativas. En cada sesión se trabaja uno o dos textos con trasfondo intercultural junto con varias actividades. En cada actividad se detalla cuáles son los objetivos que se persiguen, su duración, la forma de trabajo, el tipo de interacción en el aula (profesor-alumno o alumno- alumno) y su desarrollo. Por último, se explica la evaluación que se propone para las cinco sesiones creadas. Además, se proporciona el material que podría usarse como método de autoevaluación por parte del alumnado.

Finalmente, en las conclusiones se han sintetizado los principales resultados obtenidos en este trabajo. Además, se recogen la bibliografía consultada, así como los anexos donde se adjunta el material para llevar a cabo la propuesta de actividades didácticas.

## **1. Interculturalidad y comunicación intercultural**

La interculturalidad es un concepto relativamente nuevo, pero con una importancia creciente, siendo ésta objeto de estudio de numerosas investigaciones en diversos campos como la educación, la sociología, la antropología o la historia. Todo ello se ve reflejado, tal y como afirma Fernando Trujillo (2005: 1), en las publicaciones dedicadas en los últimos años al análisis multidisciplinar de la interculturalidad.

La RAE define la interculturalidad como la cualidad que concierne a la relación entre culturas. Sylvia Schmelkes (2004: 11) añade que esa relación debe estar basada en el respeto y en una posición de igualdad. Como formula Catherine Walsh (2005: 4),

[c]omo concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Severina Álvarez González (2011: 1) señala que el encuentro intercultural implica, además de la convivencia entre culturas distintas, el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y de la profundización de su “yo”, es decir, yo con y desde el otro. Como comenta Manuel Iriarte (2015: 216), casi todas las definiciones comparten dos puntos fundamentales: por un lado, se refieren a la interacción entre dos o más culturas y, por otro, esta interacción se produce desde un plano horizontal. Asimismo, Iriarte remarca que se trata de una actitud ante la vida, un posicionamiento que pretende alejarse de los centrismos. La interculturalidad supone apertura, diálogo y creatividad.

A su vez, no podemos hablar de cultura, de entendimiento o de diálogo sin tener presente la comunicación. Como sostienen Susan Sanhueza Henríquez *et al.* (2012: 143), la interculturalidad pasa necesariamente por la comunicación en el sentido de la interacción y el

vínculo entre los sujetos<sup>1</sup>. Por ello se habla de la comunicación intercultural. Según Ruth Vilà (2005: 24), ésta puede ser definida como la comunicación interpersonal, donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se autoperciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

Podemos encontrar dos grandes obstáculos en la comunicación intercultural (Vilà 2005: 46). En primer lugar, existen obstáculos personales, que, como sostiene la autora, son aquéllos que tienen relación con la persona que interactúa en la comunicación intercultural y que son causados principalmente por el desconocimiento, la desmotivación y la falta de habilidades interculturales. En segundo lugar, hay elementos contextuales que pueden suponer un obstáculo para la comunicación intercultural. Un ejemplo es cuando el poder se reparte de forma asimétrica o desigual entre las personas que interactúan. Para Vilà (2005: 48), esta situación hace que la comunicación se vea afectada, restringiéndola.

### **1.1. El hablante intercultural**

Hasta ahora, el objetivo principal de la didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas giraba en torno a que el discente se pareciera lo máximo posible al hablante nativo<sup>2</sup> de la lengua en cuestión. De manera que, mientras mejor se consiguiera imitar al hablante nativo, mejor se consideraba que se había aprendido dicha lengua. Este paradigma comienza a cuestionarse a finales del s. XX. Así, por ejemplo, Michael Byram y Geneviève Zárte (1994) proponen que deberíamos enseñar a los estudiantes de idiomas extranjeros a ser “hablantes interculturales” en vez de esperar que emulen al hablante nativo (Kramsch, 2001: 23). También Adriana Coscarelli (2015: 205) sostiene que el objetivo ideal a alcanzar por el estudiante de LE o L2 deja de ser la adquisición de un grado de competencia lingüística lo más cercana posible a la del hablante nativo, pasando a ser la consecución de una competencia más amplia, la cual integra la cultura y la lengua. Carmen Blanco *et al.* (2017:2) definen al hablante intercultural como aquél que es capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede y de establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de destino. Como sostiene Martha Elizabeth Varón

---

<sup>1</sup> Esta idea es defendida también por María Silvana Paricio (2004: 4), para quien “[l]a lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural”.

<sup>2</sup> Cuando pensamos en un hablante nativo, lo primero que se nos viene a la cabeza es una persona que ha nacido en un lugar determinado y habla la lengua de ese lugar. Resulta muy interesante cómo Claire Kramsch (2001: 28) considera que no es el hecho de nacer en un lugar lo que determina ser nativo de una lengua, sino el haber sido socializado en una sociedad y escolarizado en un sistema educativo concretos.

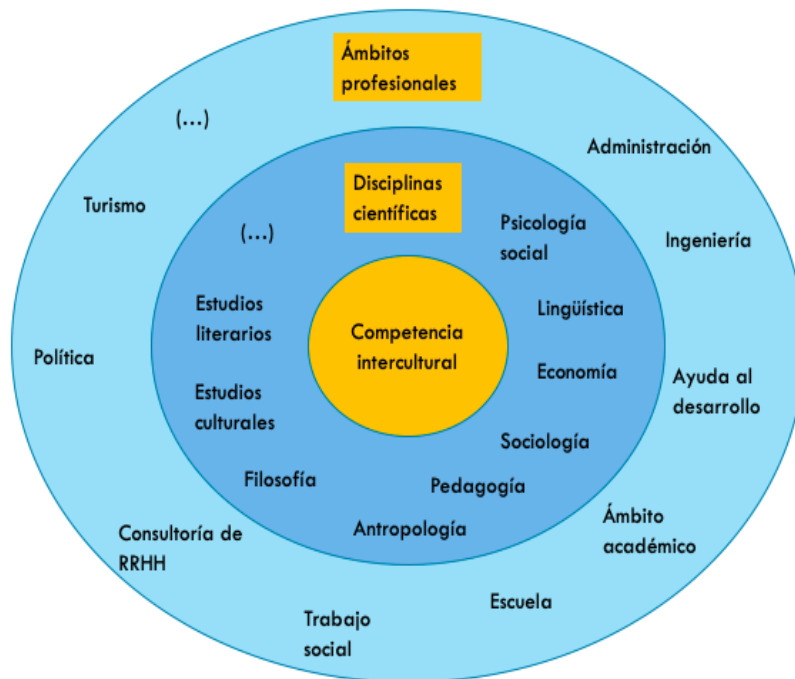
(2020: 202), el hablante intercultural puede ser sinónimo de mediador intercultural, aunque el término hablante resulta más útil, porque es una noción en la que se pone el acento en el lenguaje y las implicaciones de la competencia lingüística en la mediación de significados.

En cuanto a las principales dificultades que presenta este nuevo enfoque, Kramsch (2001: 37) afirma que “es fácil animar a los estudiantes y profesores a darse cuenta de su propia identidad y la de otros, pero no es tan fácil exigir que hablen abiertamente en clase de sus propias particularidades relacionadas con etnia, género o clase”. No obstante, la integración en el aula de la interculturalidad supone a la vez un gran privilegio, pues posibilita al alumno acercarse a otras culturas de una manera mucho más natural y profunda. Si bien debemos tener en cuenta que este privilegio tal y como afirma la misma autora, debe ir acompañado de una mayor apreciación de la responsabilidad personal e individual en el uso de las palabras y la posesión de sus significados.

## **2. Competencia comunicativa intercultural**

Según Lucas Sagredo (2007: 201), “la competencia intercultural se entiende como el conjunto de saberes, valores y habilidades necesarias para el desarrollo de la acción intercultural, entendida ésta como una forma de intervención frente a la diversidad existente en un espacio o territorio”. En este sentido, Astrid Erll y Marion Gymnich (2007: 11) señalan: “Das Konzept ‘interkulturelle Kompetenz’ umfasst ein ganzes Spektrum einzelner Fähigkeiten und Eigenschaften, die einen Handelnden in die Lage versetzen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich umgehen, oder die sich doch zumindest als förderlich für Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen erweisen”. Henríquez *et. al* (2012: 113) recalcan que estas habilidades se emplean para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en un determinado contexto social y cultural.

La competencia intercultural influye y recibe la influencia tanto de las disciplinas científicas como del ámbito profesional. Ser conscientes de que esta competencia no es algo aislado, sino que está en contacto con el medio y lo impregna, es el primer paso para comprender la importancia y las repercusiones que posee. Asimismo, un ámbito donde adquiere especial relevancia es la escuela, donde se centrará nuestro trabajo.



(Disciplinas y ámbitos profesionales que abarca la competencia intercultural, traducido de Erll & Gymnich, 2007: 9)

## 2.1. División en (sub)competencias

La competencia intercultural, como se observa, es un concepto amplio. Al respecto, es útil la separación que hacen Guo-Ming Chen y William J. Starosta (1998-1999) entre sensibilidad<sup>3</sup> intercultural (*intercultural sensitivity*), comportamiento intercultural (*intercultural awareness*) y habilidad intercultural (*intercultural adroitness*). Por su parte, Erll & Gymnich (2017: 11) coinciden al dividir también la competencia intercultural en tres (sub)competencias: afectiva, cognitiva y pragmático-comunicativa.

### 2.1.1 (Sub)competencia cognitiva

Según Erll y Gymnich (2017: 11), ésta consiste en la capacidad de conocer otras culturas desde un punto de vista teórico, incluyendo también la capacidad de reflexión sobre la propia cultura.

<sup>3</sup> Algunos autores como Miquel Rodrigo (1997: 36) traducen *intercultural sensibility* como “competencia intercultural emotiva”.



Henríquez *et. al* (2012), se refieren al “conocimiento que se tiene de los otros culturalmente distintos, el mundo de la vida (dimensión social de la comunicación), sus formas de vida, modos de actuación, entre otros aspectos”. Asimismo, Isabel M<sup>a</sup> Barreto *et al.* (2017: 40) consideran que ésta “implica conocimiento, comprensión y consciencia de los elementos culturales y comunicativos propios, y de otras culturas que promueven una comunicación efectiva”. La (sub)competencia cognitiva se puede relacionar a su vez con el comportamiento intercultural (*intercultural awareness*) de Chen & Starosta (1998-1999: 28), el cual se centra en la comprensión de las convenciones culturales que afectan a la forma en la que pensamos y nos comportamos.

### **2.1.2. (Sub)competencia comunicativo-pragmática:**

Según Erll y Gymnich (2007: 14), ésta se centra en el uso de patrones o modelos de comunicación adecuados y en el uso de estrategias efectivas para la resolución de conflictos. En relación con la clasificación de Chen y Starosta (1998-1999: 28), dicha (sub)competencia se correspondería con la habilidad intercultural (*intercultural adroitness*) o la parte de la interculturalidad que tiene que ver con el comportamiento, haciendo hincapié en aquellas habilidades necesarias para actuar de forma efectiva en la interacción cultural.

### **2.1.3. (Sub)competencia afectiva**

Como describen Henríquez *et al.* 2012: 147, “[l]a dimensión afectiva [...] se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes” Esta competencia podría relacionarse con la sensibilidad cultural (*intercultural sensitivity*), que distinguen Chen y Starosta (1998-1999: 29) y con la que se busca el fomento de la disposición para comprender y apreciar las diferencias culturales en la comunicación intercultural. Henríquez *et al.* (2012: 147) destacan las siguientes habilidades en

torno a la (sub)competencia afectiva: el autoconcepto<sup>4</sup>, la apertura de mente<sup>5</sup>, la actitud de no juzgar<sup>6</sup>, la empatía, la autorregulación<sup>7</sup> y la implicación en la interacción.

### 2.1.3.1. La empatía

Según Anna Carpena<sup>8</sup> (2016: 24), podemos definir la empatía como la “capacidad de captar lo que el otro piensa y necesita y la conexión sincera con su sentir como si fuera propio –a pesar de que no sea lo mismo que uno pensaría o sentiría en la misma situación– sintiendo a la vez el deseo de consolar y de ayudar”. Actualmente son muy numerosas las investigaciones que se están realizando en el campo de la neuroeducación<sup>9</sup>, entre ellas las relacionadas con la empatía:

En el ámbito de la neurofisiología, se están realizando prometedoras investigaciones sobre las “neuronas espejo”, un tipo de neuronas que se activan cuando se realiza una acción, pero también cuando se observa una acción semejante realizada por otro individuo. Las neuronas especulares permiten aprender por imitación y están muy relacionadas con el componente cognitivo de la empatía, razón por la cual se las ha llamado incluso “neuronas de la empatía” (Martínez-Otero, 2011: 176).

Son numerosos los autores quienes, interesados por la neuroeducación y la empatía, han querido describir qué es lo que ocurre en nuestro cuerpo o qué debe ocurrir para que sintamos empatía:

---

<sup>4</sup> La RAE define el autoconcepto como la “opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor”. Asimismo, Henríquez *et al.* (2012: 147) lo definen como el “modo en que una persona se ve a sí misma, el cual se encuentra muy relacionado con la autoestima y la confianza que un sujeto pone en sus relaciones con otros”.

<sup>5</sup> “Característica que favorece la aceptación de las explicaciones de los(as) demás, así como el reconocimiento, la apreciación y la aceptación de diferentes visiones e ideas en la interacción intercultural” (Henríquez *et al.* 2012: 147).

<sup>6</sup> Henríquez *et al.* (2012: 147) consideran que esta actitud implica no mantener prejuicios que impidan la escucha sincera del otro durante la comunicación.

<sup>7</sup> “Capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse y cambiar los propios comportamientos” (Henríquez *et al.* 2012: 147).

<sup>8</sup> La misma autora ofrece otras definiciones complementarias de la empatía. Así, por ejemplo, afirma: “La empatía es una capacidad natural que se desarrolla en interrelación con los demás y en el seno de una cultura que define el tipo de humano que se espera que seamos, cómo debe ser la participación con el sufrimiento del ‘otro’ y que señala con qué otros” (Carpena 2016: 23).

<sup>9</sup> Al respecto, Manuel Béjar (2014: 50) señala: “La neuroeducación trata de usar los conocimientos basados en la neuroimagen y pretende lanzar tentativas que atiendan al modo de interactuar del cerebro con su entorno en cada proceso de enseñanza-aprendizaje. La línea de investigación en neuroeducación tiende hacia la resolución científica de las preguntas sobre el sustrato neuronal del sistema cognitivo humano. La neuroeducación enseña, pues, una nueva mirada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los conocimientos de la neurociencia aplicada”.

Las neuronas espejo hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas. Es decir, la *empatía*. Cuando vemos a alguien que expresa alegría y otras emociones positivas (así como las negativas), comprendemos su estado emocional porque se activan nuestras neuronas espejo. Esto nos lleva a ponernos en su lugar y experimentar nosotros mismos un estado emocional similar (Bisquerra 2011: 67).

Según Carpena (2016:160), podemos dividir la empatía en dos tipos principales: la empatía cognitiva y la emocional. “La empatía cognitiva implica tener pensamientos en perspectiva para imaginar qué piensa y qué siente el otro.” (Carpena, 2016: 25). En cambio, “la empatía emocional conlleva: Siento lo que sientes, es decir, emocionalmente se sienten las emociones que siente la otra persona” (Carpena, 2016: 25).

### **3. Trabajar la competencia intercultural en el aula de *DaF***

Son numerosos los argumentos que avalan por qué trabajar la competencia intercultural en las escuelas es fundamental. Así, por ejemplo, Walsh (2005: 11) afirma:

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.

Además de la formación humana a la que alude Walsh, resulta necesario hablar de la realidad multicultural de los centros educativos en España, que ha aumentado significativamente en los últimos años. Este nuevo escenario en las aulas es el reflejo de lo que ocurre también fuera de ellas. Como sostiene Vilà (2005: 11):

En los centros educativos se experimenta con mayor fuerza la realidad multicultural como una pequeña representación de lo que acontece en un marco social más amplio. La evolución de los diferentes modelos de educación intercultural da fe de la necesidad de dar respuesta a estas situaciones mediante la formación del alumnado en la convivencia intercultural.

Resulta evidente que la educación intercultural tiene que estar presente en las escuelas, pero ¿qué sucede en la práctica? Si tomamos como referencia, a modo de muestra, la Orden de 14 de julio de 2016, en la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria

Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, vemos que la palabra “intercultural” se menciona siete veces en todo el documento, y que tan solo en dos de ellas se habla de la importancia de ésta en el aprendizaje de una lengua extranjera<sup>10</sup>.

Como afirma Schmelkes (2004: 11), el enfoque intercultural se convierte en algo indispensable para toda actividad educativa de un país que quiere ser democrático y en el cual conviven distintas culturas. María José Arroyo (2013: 150) remarca que “la educación intercultural supone una ayuda fundamental en el camino hacia la inclusión<sup>11</sup>. Garantiza que todos los niños disfruten de la experiencia educativa y que aprendan, además, desde el respeto de sus propias diferencias y de las de los demás”.

### **3.1. La competencia intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria**

Numerosos autores coinciden en la idoneidad de esta etapa educativa para la competencia intercultural de los alumnos. Vilà (2005: 11) sostiene que la ESO representa un contexto totalmente privilegiado y es donde mejor se expresa la diversidad cultural y donde, bajo planteamientos pedagógicos controlados, mejor puede favorecerse el desarrollo de las competencias que posteriormente serán necesarias para garantizar unas relaciones humanas auténticamente interculturales.

M. Lee Manning (1999: 82) destaca que el desarrollo mental en este periodo se centra en la formación de una identidad cultural propia y en el desarrollo del sentido de igualdad y justicia. Además, tal y como afirma Carmen Moret (2008: 184): “Los adolescentes despiertan el sentido crítico ante los valores aprendidos, quieren ser ellos mismos, elegir, dotar de contenido propio esos valores o apropiarse de otros”. Moret añade que “[e]n secundaria, gracias a esa inquietud natural de los adolescentes por buscar nuevas señas de identidad, buscar nuevas formas de convivencia, se producen las condiciones favorables para apropiarse de valores o contravalores” (Moret 2008: 187)

---

<sup>10</sup> “La competencia en comunicación lingüística (CCL) es una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural, que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. Esta competencia precisa de la interacción de distintas destrezas que se corresponden con los cuatro bloques de contenidos en contextos comunicativos reales y es un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa” (Orden de 14 de julio de 2016, BOJA).

<sup>11</sup> “El término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. La propuesta que hace es que todos los niños pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido” (Stainback y Stainback, 1999; Arroyo 2013: 150).

Es importante también que no olvidemos que, según (Vilà 2005: 11, es durante la adolescencia cuando se desarrollan actitudes de rechazo hacia lo desconocido. Esto hace que sea importante la inclusión de actividades en el currículo que ayuden a comprender al “otro”.

### **3.3. Trabajar la (sub)competencia afectiva a partir de la literatura**

En la propuesta de actividades pedagógico-prácticas que se presenta en el apartado siguiente de este trabajo se partirá de textos literarios en lengua alemana. Estos serán el punto de partida de las distintas actividades diseñadas. Al respecto, como afirma Leopoldo Domínguez (2019: 143):

Los textos literarios no solo invitan a la contemplación subjetiva de una nación, comunidad o grupo étnico, a través de mostrar determinados valores sociales, prejuicios o estereotipos, sino que permite intercambiar con los lectores la propia visión cultural que poseen con aquella de los personajes o del narrador de la historia.

Acercar a los discentes a la literatura debería ser un esfuerzo común por parte de todos los docentes, con independencia de la asignatura que impartan, ya que son muchas las ventajas que puede llegar a aportar:

El desarrollo de hábitos lectores entre nuestros jóvenes constituye un claro objetivo a cuyo logro se puede contribuir desde diferentes ámbitos de intervención. El hábito lector no solo es una fuente de disfrute o un medio para conseguir información, sino que propicia una mejora de la competencia lectora y otras habilidades cognitivas que están en la base y son el fundamento para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, capaz de maximizar el potencial de desarrollo de los recursos humanos de un país e incrementar la calidad de vida de los ciudadanos (Gil Flores 2011: 130).

Asimismo, a propósito del uso en el aula de textos escritos en un idioma extranjero, María Dolores Corpas (2014: 3) señala:

La comprensión de textos en una lengua extranjera es un proceso complejo que permite al estudiante construir un paso fundamental hacia la adquisición de las demás competencias básicas. Constituye, por lo tanto, un aprendizaje significativo, que en sucesivas etapas le permitirá acceder a informaciones, de manera rápida y eficaz, en lengua extranjera, logrando un dominio independiente de sus capacidades, conocimientos y habilidades.

En nuestra propuesta de actividades se trabajará a partir de distintos textos literarios de autoras con trasfondo de emigración, como Emine Sevgi Özdamar<sup>12</sup> y Amma Darko<sup>13</sup>. Ambas tratan en primera persona temas como la exclusión social, la violencia de género o los estereotipos.

### 3.4. Cómo trabajar la empatía en el aula

Entre las posibilidades que nos ofrece trabajar la competencia comunicativa intercultural en el aula, nos hemos centrado principalmente en la (sub)competencia afectivas al considerar que puede ser ésta la que más beneficio aporte a la educación integral del discente: “Es necesaria una educación que incluya el desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía, la educación de la capacidad crítica, la promoción de la conducta prosocial y unos valores de sensibilidad hacia toda la población mundial” (Carpena 2016: 51). En concreto se trabajará la empatía<sup>14</sup>, con el objetivo de que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar del otro. Ese otro puede ser desde un personaje de la historia del texto literario, del autor o del narrador. Además, durante el proceso de aprendizaje tendremos en cuenta nuestras propias emociones: ¿Cómo me siento? ¿Sé ponerle nombre a esta emoción en mi lengua nativa? ¿y en alemán? Así pues, como escribe Carpena (2019: 69): “Tener conciencia de las propias emociones promueve que se tenga interés en conocer las de los demás, es decir, se promueve la empatía”. De esta forma, mientras que se trabaja la competencia intercultural se fomenta la educación emocional de los alumnos. Para abarcar los diferentes objetivos que se plantean es necesario, a su vez, el diseño de un programa. Como afirma Bisquerra (2011: 86),

---

<sup>12</sup> Emine Sevgi Özdamar es una escritora y actriz de origen turco que nació en 1946. Con solo diecinueve años, la autora se trasladó a Alemania para trabajar durante dos años. Después volvió a Estambul donde, además de estudiar alemán, completó su formación como actriz. En 1976 se trasladó de nuevo a Alemania. Sus obras, por las que ha recibido numerosos premios, son consideradas como referentes de la literatura de emigración en la lengua alemana. En ellas, Özdamar trata temas como el machismo, la religión, las tradiciones o las dificultades que suponen la pérdida de la tierra natal.

<sup>13</sup> Amma Darko (Ghana, 1956) emigra a Alemania donde vive varios años. Allí escribe su primera novela *Der verkaufte Traum* traducida a otras lenguas como el inglés o el español. Sus novelas tratan fundamentalmente sobre la vida cotidiana en los países africanos. Resulta muy interesante cómo narra en primera persona experiencias que de ninguna manera pueden dejar indiferente al que lo lee. Por ejemplo, en su obra *Der verkaufte Traum*, de la cual se ha seleccionado un texto sobre el matrimonio forzoso, se tratan temas muy diversos como el profundo machismo en la sociedad de Naka, un pueblo africano. Además, refleja de forma excelente cómo se vive la inmigración hacia una Europa idealizada antes de emprender el viaje. Después, una vez en Europa se narra cómo eso con lo que soñaban dista mucho de la realidad.

<sup>14</sup> Valentín Martínez-Otero (2011: 175) define la empatía como el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra. Supone una comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro.

[u]n programa es el plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas. Es una estrategia distinta a una intervención espontánea, sin perspectivas de continuidad. Las características esenciales de la intervención por programas deberían incluir, como mínimo: objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Por otra parte, cabe destacar la importante labor que realizará el docente, que actuará como guía que irá señalando los pasos que los alumnos deberán dar, aun cuando serán ellos los que trabajen la competencia de forma activa. No obstante, el docente debe estar lo más preparado posible para saber encaminar a los discentes de la forma más adecuada:

En su papel de hablantes interculturales es probable que los estudiantes involucren a sus profesores en un viaje de descubrimientos que éstos no siempre habían previsto, y para el cual no siempre se sienten preparados. Por eso, permitir que los estudiantes se desarrollen como hablantes interculturales significa alentar a los profesores como agentes que operan entre culturas de toda clase (Kramsch 2001: 36).

### **3.5. ¿Cómo evaluar?**

Entre las pocas aportaciones que hemos podido encontrar sobre esta cuestión es destacable la coincidencia en todas ellas del uso de la autoevaluación. Francisco Julián Corros (2008: 236) considera que puede servir como una fuente de información al docente del progreso de su alumno y del proceso de adquisición de la competencia comunicativa cultural. Corros propone además que esta autoevaluación se materialice en un diario de aprendizaje en el cual el discente no solo realice anotaciones sobre el proceso de aprendizaje y las experiencias vividas en clase, sino también fuera de ella. Aparte de la autoevaluación, Elia López (2005: 164) propone la utilización de escalas de observación, en las que se registra la opinión o estimación general del discente con respecto a los objetivos que se han conseguido en cada una de las actividades que se han desarrollado.

#### 4. Propuesta de actividades pedagógico-prácticas

Se propone la programación de cinco sesiones que podrían llevarse a cabo en un mismo curso académico. Se ha hecho para una clase ficticia de 24 alumnos en la que el nivel de alemán según el MCER sería de un A2/B1, que se podría incrementar sin problemas proporcionando el mismo material, pero completamente en alemán. El diseño se ha hecho pensando en sesiones de 1 hora, aunque las actividades están programadas para 55 minutos.

El objetivo principal que persigue esta programación es que los alumnos vayan adquiriendo de forma paulatina la competencia intercultural, centrándonos en su (sub)competencia afectiva. Los objetivos específicos de cada actividad que se propone se detallarán en las mismas actividades.

Por último, debido al carácter eminentemente práctico de la propuesta, la mayoría de los contenidos que se presentan son de tipo procedimental o actitudinal.

Contenidos conceptuales
<ul style="list-style-type: none"><li>- Los prejuicios y los estereotipos</li><li>- Los matrimonios forzosos</li></ul>
Contenidos procedimentales
<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura de distintos fragmentos o textos escritos en alemán</li><li>- Debate</li><li>- Identificación de rasgos de interculturalidad en los textos literarios</li><li>- Síntesis de los textos (ideas clave).</li></ul>
Contenidos actitudinales
<ul style="list-style-type: none"><li>- Respeto a la diversidad cultural</li><li>- Autoevaluación y autocrítica</li><li>- Espíritu crítico ante las distintas problemáticas que se presentan</li><li>- Cooperación con los compañeros para alcanzar los objetivos de manera conjunta</li><li>- Compromiso personal con las realidades que se muestran, especialmente con la emigración</li></ul>



## Sesión 1: Hablamos de emociones

ACTIVIDAD n°1: Emparejamos las emociones					
Curso	ESO	Duración	5 min.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer y familiarizarse con el vocabulario de las emociones en alemán</li> <li>- Introducir el tema de las emociones</li> </ul>			Dinámica de trabajo	Habrá 4 grupos de 6 integrantes
				Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>El profesor entregará a cada grupo de alumnos unas cartas de memoria. La mitad de ellas tendrán escritas emociones en alemán y la otra mitad su traducción al español. Todas las cartas se colocarán boca abajo y por turnos los alumnos irán levantando dos cartas. Si aciertan y levantan la emoción en alemán y la emoción en español pueden seguir levantando cartas, mientras que si fallan pasará su turno a otro compañero</p>			Material	
				<u>Anexo 1</u> (cartas para el juego)	
ACTIVIDAD n°2: Poemas e interculturalidad					
Curso	ESO	Duración	35 min.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar a los alumnos a la literatura de la interculturalidad, comenzando con dos poemas breves</li> <li>- Despertar el interés del alumnado por la literatura alemana</li> </ul>			Dinámica de trabajo	Habrá 4 grupos de 6 integrantes
				Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>La profesora repartirá a dos grupos el poema Entstummung de Franco Biondi (2018: 130) y a otros dos grupos el poema “zwei welten” de Nevfel Cumart (Grupello Verlag, 1)<sup>15</sup></p> <p>Cada grupo tendrá que prepararse su poema. Es importante que encuentre ¿Qué tema trata el poema? Para saber más sobre sus poemas podrán consultar en internet y buscar todas las palabras que no entiendan en el diccionario</p>			Material	
				<u>Anexo 2</u> (Poemas)	

<sup>15</sup> <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/6738>

	<p>Ahora habrá una mezcla de grupos. Seguirán siendo de 6 participantes, pero 3 serán “expertos” en un poema y 3 “expertos” en el otro</p> <p>Ahora los alumnos deberán contarse entre ellos qué cuenta su poema, enseñándole también las palabras que han tenido que buscar y la información que les ha resultado útil</p>				
<b>ACTIVIDAD nº3</b>					
Curso	ESO	Duración	15 min.	Dinámica de trabajo	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plasmar por escrito lo que se ha aprendido en la sesión de hoy</li> <li>- Reflexionar de forma individual sobre el tema principal: cómo se siente el emigrante viviendo entre dos mundos</li> </ul>			Interacción	No hay
Desarrollo de la actividad	<p>Los alumnos rellenarán de forma individual la portada de su “interkultureller Reisepass”. Además, rellenarán la primera y la segunda ficha que se corresponden con los dos poemas</p>			Material	
				<p><u>Anexo 3</u> (portada del pasaporte intercultural)</p> <p><u>Anexo 4</u> (ficha 1 y 2 del pasaporte intercultural)</p>	

## Sesión 2: Tengo que emigrar, ¿qué me llevo?

ACTIVIDAD nº1: Termómetro de las emociones					
Curso	ESO	Duración	5 min.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repasar y seguir familiarizándose con el vocabulario de las emociones en alemán</li> <li>- Decir cómo están, como se encuentran. Ser conscientes de sus propios sentimientos y emociones</li> </ul>			Dinámica de trabajo	Habrán 4 grupos de 6 integrantes
				Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>La profesora colgará en la puerta de la clase un “Termómetro de las emociones” en tamaño A3. En él aparecerán todas las emociones que se vieron en la sesión anterior</p> <p>Al entrar en el aula, los alumnos deberán poner la ficha con su nombre en la emoción que se sientan identificados en ese momento</p>			Material	
				<u>Anexo 5</u> (Termómetro de las emociones)	
ACTIVIDAD nº2: ¿Qué meto en mi maleta?					
Curso	ESO	Duración	15 min.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar las ideas previas de los alumnos</li> <li>- Motivarlos, creando una esfera de intriga, que hará que escuchen con atención por qué se le ha pedido que hagan eso</li> </ul>			Dinámica de trabajo	1) Por parejas 2) Toda la clase
				Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>La profesora reparte a cada pareja una ficha en la que aparece la silueta de una maleta dibujada. Se les pide a los alumnos que dibujen y que pongan abajo el nombre en alemán de todas las cosas que se llevarían si tuviesen que emigrar ahora mismo porque estuviésemos viviendo una situación en España que nos hace no tener más opciones que marcharnos</p> <p>Después compartiremos en la clase con todos los alumnos cuáles son las cosas que más se han repetido (presumiblemente serán: móvil, ordenador, cargador, etc).</p> <p>Después de hacer esta pregunta se pedirá a los alumnos que rodeen en rojo las cosas que crean</p>			Material	
				<u>Anexo 6</u> (ficha)	

	que van a coincidir con las que se nos habla en el poema “Plastikkoffer”				
<b>ACTIVIDAD nº3:</b>					
Curso	ESO	Duración	20 min.	Dinámica de trabajo	1) Individual 2) Por parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer el poema “Plastikkoffer”</li> <li>- Comparar lo que aparece en el poema con las ideas previas que teníamos.</li> <li>- Expresar en voz alta las sensaciones que se han experimentado tanto leyendo el poema como respondiendo a las preguntas que se proponen</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Los alumnos leerán de forma individual el poema de Aras Ören (2018: 55) y después, por parejas responderán de forma oral a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué cambia mi maleta y la de este emigrante?</li> <li>- ¿He sido capaz de ponerme en su lugar?</li> <li>- ¿Cambiaría algo de mi maleta ahora? ¿El qué?</li> <li>- ¿Cómo crees que debe sentirse una persona haciendo una maleta para irse de un país al que no sabe si volverá nunca?</li> </ul>			Material	
				<a href="#">Anexo 7</a> (poema)	
<b>ACTIVIDAD nº4:</b>					
Curso	ESO	Duración	15 min.	Dinámica de trabajo	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plasmar por escrito lo que se ha aprendido en la sesión de hoy</li> <li>- Reflexionar de forma individual sobre el tema principal: cómo se siente el emigrante que tiene que dejarlo todo y llevarse consigo solo lo mínimo para poder sobrevivir</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Los alumnos rellenarán, de forma individual, la tercera ficha de su “interkultureller Reisepass” que se corresponde con este poema</p> <p>Por último, comentaremos las conclusiones principales en clase con todos los alumnos</p>			Material	
				<a href="#">Anexo 8</a> : Ficha nº3 del pasaporte intercultural	

### Sesión 3: ¿Cómo son los matrimonios?

ACTIVIDAD nº1: Lluvia de ideas “Brainstorming”					
Curso	ESO	Duración	15 min.	Dinámica de trabajo	Toda la clase
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir al alumnado en el tema que se tratará hoy: los matrimonios forzados o de conveniencia.</li> <li>- Despertar la curiosidad del alumnado.</li> <li>- Activar las ideas previas del alumnado</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Para introducir la sesión la profesora escribirá en la pizarra en grande la palabra “Ehe” y preguntará ¿qué significa?</p> <p>Cuando lo descubran (porque algún alumno lo sepa o porque lo busquen en sus diccionarios) se formulará la siguiente pregunta:</p> <p>Wie fühlen sich die Menschen, wenn sie jemanden heiraten?</p> <p>Los adjetivos que se digan los dejaremos apuntados (en alemán) en la pizarra.</p>			Material	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Tiza</li> </ul>	
ACTIVIDAD nº2: Texto sobre el matrimonio forzado					
Curso	ESO	Duración	20 min.	Dinámica de trabajo	Por parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer otras realidades que también viven algunas personas cuando se casan</li> <li>- Ser capaz de ponerse en el lugar del otro</li> <li>- Leer y comprender un texto literario intercultural</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno

Desarrollo de la actividad	Se entregará a cada pareja el fragmento de Amma Darko (1994: 8) que se trabajará en la sesión. El texto trata sobre un matrimonio forzoso. Se pedirá que lo lean y lo entiendan y hablen sobre qué les parece. Después, en voz alta, se pondrá en común lo que se ha entendido sobre el texto			Material	
				<a href="#">Anexo 9</a> (textos que se trabajarán)	
<b>ACTIVIDAD n°3:</b>					
Curso	ESO	Duración	20 min.	Dinámica de trabajo	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar las ideas trabajadas a partir del texto propuesto</li> <li>- Reflexionar y escribir sobre cómo puede sentirse una mujer en esa situación</li> <li>- Investigar e informarse sobre si esa realidad se da en más lugares</li> <li>- Contrastar las ideas previas con lo visto en el fragmento</li> </ul>			Interacción	No hay
Desarrollo de la actividad	Los alumnos, de manera individual, rellenarán la ficha que trata el tema de la sesión: los matrimonios forzosos			Material	
				<a href="#">Anexo 10</a> (ficha n°4 del pasaporte intercultural)	

## Sesión 4: Los prejuicios y los estereotipos

ACTIVIDAD nº1: Analizamos las ideas previas					
Curso	ESO	Duración	15 min.	Dinámica de trabajo	1º toda la clase 2º en grupos de 5 integrantes
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagar en las ideas previas del alumnado</li> <li>- Acercarnos al concepto de “prejuicio” y “estereotipo”</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Se preguntará a los alumnos qué son los prejuicios (pondremos en grande en la pizarra “Vorurteile” y se anotarán las ideas más repetidas que salgan. Después haremos lo mismo con los estereotipos “Stereotypen”).</p> <p>La siguiente parte de esta primera actividad consistirá en que los alumnos, en grupos de cinco, amplíen su información sobre qué son tanto los prejuicios como los estereotipos. Y además, se pedirá que cada grupo escriba en alemán un prejuicio y un estereotipo.</p>			Material	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Tiza</li> </ul>	
ACTIVIDAD nº2:					
Curso	ESO	Duración	20 min.	Dinámica de trabajo	4 grupos de 6 integrantes
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver cómo están presente los estereotipos y los prejuicios en algunas obras, en concreto veremos un fragmento de Emine Sevgi Özdamar “Seltsame Sterne starren zur Erde” (2008: 70).</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Se formarán cuatro grupos y a dos grupos se les dará un fragmento y a los otros dos grupos otro, ambos pertenecientes a la novela de Emine Sevgi Özdamar.</p> <p>Cada grupo trabajará con el texto que le ha tocado, tratando de desentrañar sus características y ver si encuentra similitudes con lo que hemos hablado en</p>			Material	
				<p><u>Anexo 11</u>: Fragmento de la novela</p>	

	<p>la actividad anterior sobre los prejuicios y los estereotipos</p> <p>Después se modificarán los grupos: de manera que, en cada uno de los nuevos grupos, haya tres alumnos que hayan trabajado con un fragmento y tres que hayan trabajado con el otro. De esta forma, compartirán las conclusiones a las que han llegado.</p>				
<b>ACTIVIDAD n°3:</b>					
<b>Curso</b>	<b>ESO</b>	<b>Duración</b>	<b>20 min.</b>	<b>Dinámica de trabajo</b>	<b>Individual</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar los contenidos trabajados en la sesión de hoy</li> <li>- Reflexionar sobre lo aprendido en la sesión: los estereotipos y los prejuicios hacia el emigrante</li> </ul>			<b>Interacción</b>	<b>No hay</b>
<b>Desarrollo de la actividad</b>	<p>Los alumnos rellenarán, de forma individual, la ficha del pasaporte intercultural perteneciente a esta sesión.</p>			<b>Material</b>	
				<p><u>Anexo 12</u>: Ficha del pasaporte correspondiente a la sesión número 4</p>	



## Sesión 5: La importancia de la comunicación

ACTIVIDAD n°1: Analizamos las ideas previas					
Curso	ESO	Duración	10 min.	Dinámica de trabajo	Por parejas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar las ideas previas del grupo</li> <li>- Iniciar la reflexión del alumnado</li> <li>- Motivar al alumnado</li> </ul>			Interacción	Alumno-Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Se pedirá a los alumnos que, por parejas, respondan a la siguiente pregunta:</p> <p>¿Por qué es importante aprender alemán?</p> <p>Tendrán que escribir en alemán una respuesta a la pregunta. Después se compartirán todas en voz alta en clase y las anotaremos en la pizarra</p>			Material	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra</li> <li>- Tiza</li> <li>- Cada alumno necesitará un folio o un cuaderno</li> </ul>	
ACTIVIDAD n°2:					
Curso	ESO	Duración	30 min.	Dinámica de trabajo	6 grupos de 4 integrantes
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer y entender el texto que se propone</li> <li>- Conocer, a través de la lectura, la barrera que supone la lengua en las relaciones entre culturas</li> </ul>			Interacción	Profesor-Alumno Alumno -Alumno
Desarrollo de la actividad	<p>Se repartirá a cada grupo el fragmento “Domina” (Fiorani-Muhm, 2018: 131)</p> <p>Se pedirá a los alumnos que trabajen en grupo el texto, de manera que les resulte un poco más sencillo, ya que este es el texto más complicado y largo de los seleccionados</p> <p>Lo principal que tendrán que hacer en esta actividad es leer y comprender el texto, siendo capaces de extraer, al menos, una idea principal del mismo</p>			Material	
				<p><a href="#">Anexo 13</a></p> <p>(Fragmento de la novela)</p>	
ACTIVIDAD n°3:					

Curso	ESO	Duración	15 min.	Dinámica de trabajo	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fijar los contenidos trabajados en la sesión de hoy</li> <li>- Reflexionar, de manera individual, sobre lo aprendido en la sesión: la gran barrera que puede suponer la lengua</li> </ul>			Interacción	No hay
				Material	
Desarrollo de la actividad	Los alumnos rellenarán, de forma individual, la ficha del pasaporte intercultural, que corresponde a esta sesión			<u>Anexo 14</u> ficha correspondiente a la sesión número 5	

### **Evaluación de la presente propuesta de actividades pedagógico-práctica**

Para llevar a cabo la evaluación de estas cinco sesiones se utilizarían tres instrumentos. En primer lugar, el profesor utilizaría la técnica de observación para ver cómo trabajan cada día los grupos, las parejas, cada alumno individualmente... Este registro se tomaría en una hoja de observación en la que aparecería una lista con los nombres de todos los alumnos.

El segundo instrumento que se utilizaría sería la autoevaluación, al ser considerada como se comenta en el apartado correspondiente a la evaluación en la parte teórica, la mejor opción para este tipo de contenidos. Esta autoevaluación ([anexo 14](#)) se divide en una página que corresponde a cada sesión y se podrían rellenar en los últimos cinco minutos de cada sesión o todas al término de las actividades. Esto dependería de las características concretas del grupo donde se llevase a cabo esta propuesta.

En tercer lugar, el profesor realizará un diario de aprendizaje en el que después de cada sesión anote lo que ha ido bien y lo que ha ido mal, además de las dificultades con las que se ha encontrado el alumnado, de manera que sirva tanto para prevenir errores e introducir mejoras en futuras sesiones.

Los alumnos serán informados, antes de comenzar con esta programación, de los dos primeros instrumentos de evaluación: las hojas de observación y las autoevaluaciones ya que ambos

repercuten directamente en ellos y se considera muy beneficioso que los discentes conozcan cómo se les va a evaluar antes de que eso ocurra.

## 5. Conclusiones

En este trabajo hemos abordado la cuestión de cómo trabajar la (sub)competencia intercultural afectiva en el aula de *DaF* en Educación Secundaria a partir de distintos textos pertenecientes a la Literatura intercultural.

Existen numerosas definiciones sobre qué es la competencia comunicativa intercultural. Si bien cada una aporta algunos detalles distintos, todas ellas comparten el fomento de una relación entre las culturas que se basa fundamentalmente en la igualdad y el respeto. Asimismo, resulta importante en esa relación la comunicación y el diálogo. Pese a que la competencia comunicativa intercultural se relaciona con numerosas disciplinas científicas y del ámbito profesional, en este trabajo nos hemos centrado únicamente en el ámbito de la pedagogía. Aun así, consideramos fundamental entender que esta competencia tiene relevancia en muchos otros ámbitos, y que no es algo que deba quedarse solo en el ámbito de lo pedagógico, sino que va más allá y de ahí la necesidad de llevarla al aula.

En el trabajo nos hemos centrado en la (sub)competencia afectiva, que es la que relacionamos más con el ámbito de los sentimientos y las emociones. Además, hemos hecho especial énfasis en la empatía. Además de ponerse en el lugar del otro, la empatía nos interesa por el proceso neurológico y la importancia que tienen las neuronas espejos en el aprendizaje, ya que ellas son las que nos permiten la comprensión de los estados emocionales de otras personas.

A partir de aquí nos hemos centrado en cómo trabajar la competencia comunicativa intercultural en el aula de *DaF*. Consideramos que lo primero que es necesario es que, como profesores, seamos conscientes de que lo que estamos haciendo es importante y por qué lo es, ya que si no lo hacemos con convencimiento no obtendremos resultados positivos.

Creemos que la introducción de la competencia comunicativa intercultural redundará a favor de los discentes. En este trabajo nos hemos centrado en la Educación Secundaria. Existen ventajas de trabajarla en esta etapa concreta del aprendizaje, ya que se trata de un momento idóneo debido a que cubre un tramo de edad en el que los adolescentes poseen cada vez más un sentido crítico y son más capaces de hablar de valores. Además, es una etapa en la que también se pueden desarrollar fuertes actitudes de rechazo hacia lo que desconocen. Por ello resulta interesante trabajar cualquier tipo de actividad que les acerque al “otro”.

En concreto, se han seleccionado una serie de textos procedentes de la Literatura Intercultural en lengua alemana. En ellos se nos muestran una serie de realidades, estereotipos, sentimientos e incluso actitudes de rechazo que nos invitan de forma directa y constante a la reflexión. A su vez, hemos aportado materiales como ejemplo de cómo trabajar la (sub)competencia intercultural afectiva en el aula de idiomas extranjeros. Hemos diseñado un total de cinco sesiones de una hora, que se podrían llevar a cabo en cualquier momento del curso escolar. En ellas, aunque son muchos los contenidos que se tratan, vemos cómo predominan los contenidos procedimentales y los actitudinales ya que son los más orientados a la práctica, mientras los conceptuales son más teóricos y en ese caso nos interesan menos. En cada sesión se comienza con una actividad distinta, pero todas tienen en común que están pensadas para activar las ideas previas del alumnado, captar su atención y motivarlos. Las siguientes actividades se han centrado en trabajar con los textos mediante distintas dinámicas. En todas las sesiones se pide que el alumno, de forma individual, reflexione sobre las cuestiones tratadas durante las sesiones completando una ficha. Por último, se ha elaborado una rúbrica de autoevaluación que, junto con la hoja de observación y el diario, completan así el proceso de evaluación de nuestra propuesta.

## Bibliografía

- Arroyo, M.J. (2013), “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista de educación inclusiva*, 2, 6, 144-159.
- Barreto, M. I. y Gil-Madrona, P. (2017), La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas. En Instituto Cervantes (Ed.). *V Jornadas de Didáctica del Español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Budapest. 33-44
- Béjar, M. (2014). “Neuroeducación”, *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 355, 49-53.
- Blanco, C. F. *et al.* (2017). “El/la alumno/a como agente social y como hablante intercultural”, *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 3 , 1-5.
- Biondi, F. (2018) „Enstummung 1“, en Müller, P. (ed.), *Migranten erzählen*. Ditzingen: Reclam.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional Propuesta para Educadores y Familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994): “Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence”. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Carpena, A (2019), *Relatos de vida emocional. Las semillas de la educación germinan y dan fruto*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Chen, G-M, & Starosta, J (1998-1999). “A review of the concept of intercultural awareness.” *Human Communication*, 1, 2, 27-54.

- Corpas, M. (2014). “Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria”, *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la investigación filológica*. 11, 1, 1-16.
- Corros, F. J. (2008). La evaluación de la competencia cultural. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera* (ASELE). Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, 234-239.
- Coscarelli, A. (2015). “¿Lo beso o no lo beso? Reflexiones acerca de la competencia intercultural de estudiantes extranjeros”, *Signos universitarios: Revista de la Universidad el Salvador*, 34, 51, 203-216.
- Darko, A. (1994) *Der verkaufte Traum*. Nördlingen: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Domínguez, L. (2019), “Enseñar la competencia intercultural a través de la literatura. Casos prácticos.”, en Heinsch B. / Rodríguez N. (Ed.), *Contextos Multilingües. Mediadores Interculturales, Formación del Profesorado de Lenguas Extranjeras*. Berlín: Peter Lang, 135-159.
- Erl, A., & Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- Fiorani-Muhm (2018) „Domina“, en Müller, P. (ed.), *Migranten erzählen*. Ditzingen, Reclam, 131-133.
- Gil Flores, J. (2011). “Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria”, *Educación XXI*, 14, 1, 117-134.
- González, S. Á. (2011). “La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera.” *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 9, 40-58.
- Grupello Verlag (s.f.) *Nevfel Cumart. Schulveranstaltungen*. [Folleto] <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/6738> (Consultado el 09/05/21).

- Henríquez, S. *et al.* (2012). “Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa”, *Revista Folios*, 36, 131-151.
- Iriarte, M. (2015) *Cultura, multiculturalidad e interculturalidad, análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga].
- Kramersch, C, “El privilegio del hablante intercultural” (2001) en Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid:Cambridge, University Press, 23-37.
- López, E (2005). “La educación emocional en la educación infantil”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 19, 153-167.
- Manning, M. L. (1999). Developmentally responsive multicultural education for young adolescents. *Childhood Education*, 2, 76, 82-87.
- Martínez-Otero, V. (2011). “La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4, 14, 174.
- Moret, C (2008). *Actitudes de los adolescentes hacia la realidad multicultural en el Principado de Andorra* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Ören, A. (2018). „Plastikkoffer“, en Müller, P. (ed.), *Migranten erzählen*. Ditzingen, Reclam, 55.
- Özdamar, E. S. (2008). *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Köln: KiWi.
- Paricio, M.S. (2004). “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”. *Revista iberoamericana de educación*, 2, 34, 1-12.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, Recuperado de <<https://dle.rae.es>> (consultado el 3/11/20) .
- Rodrigo, M. (1997). “Elementos para una comunicación intercultural”, *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 36, 11-21.

- Sagredo, L. (2007). “La competencia intercultural”. En Fernández A. (coord.), *Las migraciones contemporáneas desde la perspectiva de género: retos y realidades*. Andalucía Acoge. 201-208.
- Schmelkes, S. (2004). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 20, 9, 9-13.
- Trujillo, F. (2005). “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, *Porta Linguarum*, 4, 1-15.
- Varón, M.E. (2020). “El lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: del hablante nativo como modelo al hablante intercultural como meta”. *El toledo de Astier*. 20, 11, 186-205.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.



## Anexos

### Anexo 1

glücklich	Feliz
stolz	Orgullosa
begeistert	Emocionado
ruhig	Tranquilo
besorgt	Preocupado

toll	Genial
aufgeregt	Entusiasmado
zufrieden	Contento
gut	Bien

nervös

Nervioso

bedrückt

Agobiado

wütend

Furioso

unruhig

Inquieto

<b>traurig</b>	<b>Triste</b>
<b>verärgert</b>	<b>Enfadado</b>
<b>müde</b>	<b>Cansado</b>

[Volver a la sesión 1](#)

# Entstummung

**Nicht die Sprache  
hält uns auseinander**

**der Zaun lebt  
im Zeigefinger**

**er grenzt dich und mich ab  
auf dem Boden der Gebrauchsanweisungen**

**und entwurzelt jeden Konflikt  
jede Begegnung**

**FRANCO BIONDI**



# **zwei welten**



**zwischen  
zwei  
welten  
inmitten  
unendlicher  
einsamkeit  
möchte  
ich eine brücke sein**

**doch kann ich  
kaum fuß fassen  
an dem einen ufer  
vom anderen  
löse ich mich  
immer mehr**

**die brücke bricht  
droht mich  
zu zerreißen  
in der mitte**



**NEVFEL CUMART**

[Volver a la sesión 1](#)



# MEIN INTERKULTURELLER REISEPASS

NAME: \_\_\_\_\_



# Erster Halt

Datum \_\_\_\_\_

## Entstummung

Nicht die Sprache  
hält uns auseinander

der Zaun lebt  
im Zeigefinger

er grenzt dich und mich ab  
auf dem Boden der Gebrauchsanweisungen

und entwurzelt jeden Konflikt  
jede Begegnung

FRANCO BIONDI



## Aufgaben zum Text

1. ¿Cuál es el tema principal de este poema?

2. ¿En qué medida estás de acuerdo con la afirmación "Nicht die Sprache hält uns auseinander"?  
¿Has tenido alguna experiencia en la que haya supuesto una barrera hablar distintas lenguas?

3. ¿A qué se refiere cuando dice "der Zaun lebt im Zeigefinger"?

4. ¿Con qué otras barreras crees que se pueden encontrar las personas que emigran?



## Zweiter Halt

Datum \_\_\_\_\_



**zwei welten**

zwischen  
zwei  
welten  
inmitten  
unendlicher  
einsamkeit  
möchte  
ich eine brücke sein

doch kann ich  
kaum fuß fassen  
an dem einen ufer  
vom anderen  
löse ich mich  
immer mehr

die brücke bricht  
droht mich  
zu zerreißen  
in der mitte



NEVFEL CUMART

### Aufgaben zum Text

1. Después de buscar información sobre la vida de Nevfel Cumart ¿Crees que puede haber expresado alguna parte de su vida en el poema?

2. ¿A qué se refiere cuando dice "möchte ich eine brücke sein"?

3. ¿Cómo crees que debe sentirse el autor de este poema?

4. ¿Te has sentido alguna vez en una situación similar?

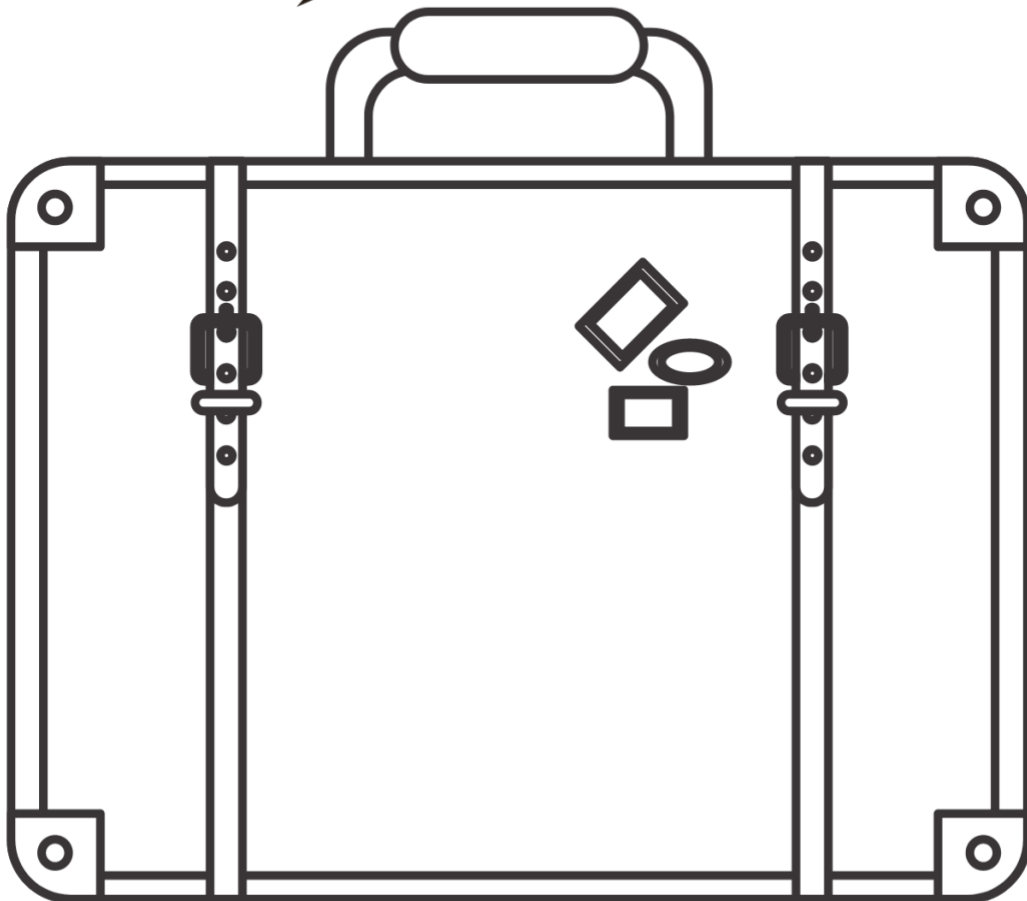
Volver a la sesión

# Wie fühle ich mich heute?



Anexo 6

Imagina que tienes que emigrar de España por motivos urgentes. ¿Qué cosas imprescindibles meterías en esta maleta? Dibújalas y escribe su nombre en alemán debajo de ellas.



Volver a la sesión 2

## Plastikkoffer



Zuerst kaufte ich mir einen Koffer auf dem Flohmarkt,  
so einen billigen aus Plastik.

Wer weiß, was der schon von der Welt  
gesehen und wer den schon geschleppt hat,  
erschöpft auf staubiger Landstraße.

Ich packte einen Umschlag mit Fotos,  
einen Aktenordner Gedichte, ein paar Bücher,  
zwei Hemden, dreimal Unterwäsche, Stümpfe,  
Zahnbürste, Rasierzeug und Handtuch hinein.  
Zwischen die Wäsche noch ein Sträußchen Lavendel,  
die Reise konnte losgehen.

Jetzt ist mir, als hätte ich einige Dinge vergessen,  
und die wären wichtiger gewesen  
als Fotos, Gedichte, Bücher, Hemden, Wäsche,  
Strümpfe, Zahnbürste, Rasierzeug und Handtuch.

Ich bin immer noch mit dem Plastikkoffer unterwegs,  
aber ich bereue es nicht.

Wenn wir immer nur bereuen,  
wie können wir da glücklich sein?

Woher dann das Lachen in unserem Gesicht?

**ARAS ÖREN**

[Volver a la sesión 2](#)

# Dritter Halt

Datum \_\_\_\_\_



## Plastikkoffer

Zuerst kaufte ich mir einen Koffer auf dem Flohmarkt, so einen billigen aus Plastik. Wer weiß, was der schon von der Welt gesehen und wer den schon geschleppt hat, erschöpft auf staubiger Landstraße.

Ich packte einen Umschlag mit Fotos, einen Aktenordner Gedichte, ein paar Bücher, zwei Hemden, dreimal Unterwäsche, Stümpfe, Zahnbürste, Rasierzeug und Handtuch hinein. Zwischen die Wäsche noch ein Sträußchen Lavendel, die Reise konnte losgehen.

Jetzt ist mir, als hätte ich einige Dinge vergessen, und die wären wichtiger gewesen als Fotos, Gedichte, Bücher, Hemden, Wäsche, Strümpfe, Zahnbürste, Rasierzeug und Handtuch.

Ich bin immer noch mit dem Plastikkoffer unterwegs, aber ich bereue es nicht. Wenn wir immer nur bereuen, wie können wir da glücklich sein? Woher dann das Lachen in unserem Gesicht?

ARAS ÖREN

## Aufgaben zum Text

1. ¿En qué era diferente la maleta que yo me he imaginado con la de esta persona emigrante?

2. ¿Cambiaría ahora algo de mi maleta? ¿El qué y por qué?

3. ¿Cómo crees que debe sentirse una persona que está haciendo una maleta o una bolsa sin saber ni siquiera si podrá volver a su lugar de procedencia? Completa esta tabla

Emoción (auf Deutsch)	¿Por qué?

Volver a la sesión 2

## Anexo 9

**Damals, bevor ich begonnen habe, die Straße allein zu gehen, habe ich Mutter geglaubt. Damals, bevor ich an diesen Mann abgegeben wurde, der für mich und meine Familie zwei weiße Kühe, vier gesunde Ziegen, vier Kleider, Perlen, Goldschmuck und zwei Flaschen »London Dry Gin« zahlte. Er nahm mich aus Naka, meinem kleinen afrikanischen Dorf, als seine Ehefrau zu sich in die Stadt.**

Amma Darko

[Volver a la sesión 3](#)

# Vierter Halt

Datum \_\_\_\_\_

Damals, bevor ich begonnen habe, die Straße allein zu gehen, habe ich Mutter geglaubt. Damals, bevor ich an diesen Mann abgegeben wurde, der für mich und meine Familie zwei weiße Kühe, vier gesunde Ziegen, vier Kleider, Perlen, Goldschmuck und zwei Flaschen »London Dry Gin« zahlte. Er nahm mich aus Naka, meinem kleinen afrikanischen Dorf, an seine Ehefrau zu sich in die Stadt.

Amma Darko

## Aufgaben zum Text

1. Resume con tus palabras en menos de dos líneas lo que ocurre en este texto.

2. ¿Habías oído o leído alguna vez algo así? ¿Cómo te has sentido leyéndolo?



3. Después de leer este texto ¿De qué manera ha cambiado la imagen que tenías al comienzo de la sesión sobre lo que es el matrimonio?

4. ¿Cómo crees que debe sentirse una mujer a la que le ocurre esto?

Emoción (auf Deutsch)	¿Por qué?

5. ¿Crees lo que se plasma en el texto es algo que ocurre de forma muy puntual o es frecuente? Busca información y argumenta tu respuesta.

[Volver a la sesión 3](#)



## Anexo 11

Die Türke gilt dort als Westler. Westgeld ist im Osten das ideale Geld. Türkische Männer arbeiten im Westen, dann Feierabend, dann ein Bier, eine Zigarette, 19 Uhr über die Grenze nach Ostberlin zur Frau. Suppe trinken, dann ins Bett um 23 Uhr über die Grenze zurück in Westen, dann 24 Uhr wieder Grenzübergang, Geld wechseln, einreisen nach Ostberlin. Frau wartet drüben vor der Grenze, dann wieder ins Bett, sechs Uhr morgens wieder über die Grenze in den Westen, dann an die Arbeit.

Murat war froh, daß er in Ostberlin keine strenggläubigen Moslems auf der Straße sah. »Solche Türken lassen ihre Töchter nicht schreiben und lesen lernen, weil sie Angst haben, daß die Mädchen einem Jungen Liebesbriefe schreiben. Ein solcher streng religiöser Mann hatte in Westberlin seinen eigenen Fernseher aus dem Fenster geworfen. Diese religiösen Männer mit den langen Bärten sagen zu den Leuten: >Ich gehe nach Mekka<, dann reisen sie bis Hannover, kaufen billige Stoffe mit Blumenmustern, kommen zurück nach Westberlin, klopfen an türkische Türen und sagen: >Ich habe euch aus Mekka heilige Stoffe mitgebracht

[Volver a la sesión 4](#)



## Fünfter Halt

Datum \_\_\_\_\_

Die Türke gilt dort als Westler. Westgeld ist im Osten das ideale Geld. Türkische Männer arbeiten im Westen, dann Feierabend, dann ein Bier, eine Zigarette, 19 Uhr über die Grenze nach Ostberlin zur Frau. Suppe trinken, dann ins Bett um 23 Uhr über die Grenze zurück in Westen, dann 24 Uhr wieder Grenzübergang, Geld wechseln, einreisen nach Ostberlin. Frau wartet drüben vor der Grenze, dann wieder ins Bett, sechs Uhr morgens wieder über die Grenze in den Westen, dann an die Arbeit.

Murat war froh, daß er in Ostberlin keine strenggläubigen Moslems auf der Straße sah. »Solche Türken lassen ihre Töchter nicht schreiben und lesen lernen, weil sie Angst haben, daß die Mädchen einem Jungen Liebesbriefe schreiben. Ein solcher streng religiöser Mann hatte in Westberlin seinen eigenen Fernseher aus dem Fenster geworfen. Diese religiösen Männer mit den langen Bärten sagen zu den Leuten: »Ich gehe nach Mekka«, dann reisen sie bis Hannover, kaufen billige Stoffe mit Blumenmustern, kommen zurück nach Westberlin, klopfen an türkische Türen und sagen: »Ich habe euch aus Mekka heilige Stoffe mitgebracht

### Aufgaben zum Text

1. ¿Qué crees que reflejan ambos textos?

2. ¿Crees que todos los turcos que vivían en Alemania en esa época eran así?

3. ¿Cómo te sentirías si tú fueras turco y tu rutina diaria no tuviera ninguna relación con lo que se comenta en esos textos?

4. ¿Tienes o has tenido alguna vez prejuicios hacia culturas diferente a la tuya? ¿Cuáles? Reflexiona sobre ello.

## Domina

Eine Andere, eine Fremde wie ich — oder doch nicht — hat mich aufgefordert, meine Schreiblust diesmal ins Deutsche zu übertragen, in eine Sprache, die mir fetzenweise näherkommt, mir niemals Ruhe gönnt, weil ich im Voraus weiß: sie wird entgleiten, mich vergessen, und die fertiggestellten Formulierungen werden den Impulsen des Gedächtnisses folgen. Fertiggestellte Formulierungen. Sie werden konsumiert, gekaut, verdaut wie Fast Food, ein Schnellimbiss der Gedanken. Kannst du mir folgen? Weißt du, wovon ich sprache?

In jungen Jahren in diese deine Heimat, unsere Wehmut, gekommen, war der erste Versuch der, dieser deiner Sprache mächtig zu werden, Macht über sie zu erlangen, Domina zu spielen mit Worten und Begriffen eines anderen Stammes. Vor vielen Jahren begann dieses unvollendete Schachspiel und ich lernte, daß ich nicht so formulieren konnte, wie ich es hätte ausdrücken wollen, weil diese deine Sprache es nicht erlaubte, weil sie unflexibler sei, wurde gesagt, als die, mit der ich aufgewachsen war.

Ihre Strenge, ihre Kompromißlosigkeit waren aber unabdingbare Voraussetzung ihrer Klarheit, Voraussetzung für die Transparenz ihrer Begriffe, für die, so schien es mir, ich in der anderen Sprache, lange, allzulange Sätze und Umschreibungen brauchte. Der Schachspieler in mir sammelte Worte, aber nicht in ihrer zerbrechlichen Einsamkeit, sondern er beschäftigte sich von nun an mit Wortgruppen, mit Adjektiven und ihnen gehorchenden Substantiven; fertiggestellte Formulierungen traten in die Alltäglichkeit meiner Gedanken ein. Dann kam die Zeit; und wie in den uns beiden, mir und dir, vor Jahren vorgelesenen Märchen wurde deine Sprache Gefühl und ich ihr hörig.

Die Wiederkehr ihrer Melodie erzwingend, las ich deine Sprache, las lyrische Ansätze deiner Schriftsteller und Dichter und zollte ihrer Kunst Dankbarkeit.

Ich wurde eines ihrer Opfer, und wie eine billig banale Romanfigur, jung, verliebt, konnte ich ihre Kraft nicht erkennen, die schleichende Kraft, die mit jedem neu erworbenen Wort mich enger einschnürte.

Eng ist sie, so eng, daß der Schmerz, den sie bei bestimmten Worten verursacht, stille Sehnsucht nach der Sprache hervorruft, die man Muttersprache nennt, nach der Sprache, die meine Mutter mir beigebracht hat und die so wie deine aus Lügen besteht.

Ein Lügenkodex, der von Generation zu Generation weitergegeben wird und hauptsächlich dem Überleben dienen soll deshalb Muttersprache? Ein Sprachkodex, der dann verfeinert wird: Lehrkräfte werden eingesetzt, Belesenheit entsteht, der Wortvorrat vergrößert sich und wird im Konkurrenzkampf gezielt eingesetzt. Es geht ja um Macht.

Die Wortmächtigen denken, sie hätten das Schachspiel gewonnen, den König zwar noch nicht mattgesetzt, der Königin aber, dieser wichtigsten Figur, einen kühnen Streich gespielt. Sie aber, Symbol alles Weiblichen, — erlaube mir die Personifizierung — wird den Trugschluß bestärken, sie wird ihnen, den Machthungrigen, Worte geben, und zwar dem Rhythmus folgend, den Shiva, die Göttin, befiehlt: immer schneller, rascher, immer mehr Worte, um ihnen die Möglichkeit des Nachdenkens zu nehmen.

Sie, die Schachkönigin, die Sprache rächt sich daran, daß man das Weibliche und das Betrügen vereinte, der Lüge den weiblichen Artikel gab. Sie gewinnt die Schachpartie, indem sie den Machtbesessenen Macht über Lügen erteilt. Sie, die Muttersprache, kann ihre Kinder stillen. Deiner Sprache aber bin ich dankbar, ihr folgte ich nicht bedingungslos. Ihr gegenüber wurde ich mißtraurisch, sie war nicht die Sprache meiner Mutter. Du weißt, auch diese Worte sind Teil Lüge.

Myriam Fiorani



## Sechster Halt

Datum \_\_\_\_\_

### Domina

Eine Andere, eine Fremde wie ich — oder doch nicht — hat mich aufgefordert, meine Schreiblust diesmal ins Deutsche zu übertragen, in eine Sprache, die mir fetzenweise näherkommt, mir niemals Ruhe gönnt, weil ich im Voraus weiß: sie wird entgleiten, mich vergessen, und die fertiggestellten Formulierungen werden den Impulsen des Gedächtnisses folgen. Fertiggestellte Formulierungen. Sie werden konsumiert, gekaut, verdaut wie Fast Food, ein Schnellimbiss der Gedanken. Kannst du mir folgen? Weißt du, wovon ich sprache?

In jungen Jahren in diese deine Heimat, unsere Wehmut, gekommen, war der erste Versuch der, dieser deiner Sprache mächtig zu werden, Macht über sie zu erlangen, Domina zu spielen mit Worten und Begriffen eines anderen Stammbaumes. Vor vielen Jahren begann dieses unvollendete Schachspiel und ich lernte, daß ich nicht so formulieren konnte, wie ich es hätte ausdrücken wollen, weil diese deine Sprache es nicht erlaubte, weil sie unflexibler sei, wurde gesagt, als die, mit der ich aufgewachsen war.

Ihre Strenge, ihre Kompromißlosigkeit waren aber unabdingbare Voraussetzung ihrer Klarheit, Voraussetzung für die Transparenz ihrer Begriffe, für die, so schien es mir, ich in der anderen Sprache, lange, allzulange Sätze und Umschreibungen brauchte. Der Schachspieler in mir sammelte Worte, aber nicht in ihrer zerbrechlichen Einsamkeit, sondern er beschäftigte sich von nun an mit Wortgruppen, mit Adjektiven und ihnen gehorchenden Substantiven; fertiggestellte Formulierungen traten in die Alltäglichkeit meiner Gedanken ein. Dann kam die Zeit; und wie in den uns beiden, mir und dir, vor Jahren vorgelesenen Märchen wurde deine Sprache Gefühl und ich ihr hörig. Die Wiederkehr ihrer Melodie erzwingend, las ich deine Sprache, las lyrische Ansätze deiner Schriftsteller und Dichter und zollte ihrer Kunst Dankbarkeit.

Ich wurde eines ihrer Opfer, und wie eine billig banale Romanfigur, jung, verliebt, konnte ich ihre Kraft nicht erkennen, die schleichende Kraft, die mit jedem neu erworbenen Wort mich enger einschnürte.

Eng ist sie, so eng, daß der Schmerz, den sie bei bestimmten Worten verursacht, stille Sehnsucht nach der Sprache hervorruft, die man Muttersprache nennt, nach der Sprache, die meine Mutter mir beigebracht hat und die so wie deine aus Lügen besteht.

Ein Lügenkodex, der von Generation zu Generation weitergegeben wird und hauptsächlich dem Überleben dienen soll deshalb Muttersprache? Ein Sprachkodex, der dann verfeinert wird: Lehrkräfte werden eingesetzt, Belesenheit entsteht, der Wortvorrat vergrößert sich und wird im Konkurrenzkampf gezielt eingesetzt. Es geht ja um Macht.

Die Wortmächtigen denken, sie hätten das Schachspiel gewonnen, den König zwar noch nicht mattgesetzt, der Königin aber, dieser wichtigsten Figur, einen kühnen Streich gespielt. Sie aber, Symbol alles Weiblichen, — erlaube mir die Personifizierung — wird den Trugschluß bestärken, sie wird ihnen, den Machthungrigen, Worte geben, und zwar dem Rhythmus folgend, den Shiva, die Göttin, befiehlt: immer schneller, rascher, immer mehr Worte, um ihnen die Möglichkeit des Nachdenkens zu nehmen.

Sie, die Schachkönigin, die Sprache rächt sich daran, daß man das Weibliche und das Betrügen vereinte, der Lüge den weiblichen Artikel gab. Sie gewinnt die Schachpartie, indem sie den Machtbesessenen Macht über Lügen erteilt. Sie, die Muttersprache, kann ihre Kinder stillen. Deiner Sprache aber bin ich dankbar, ihr folgte ich nicht bedingungslos. Ihr gegenüber wurde ich mißtrauisch, sie war nicht die Sprache meiner Mutter. Du weißt, auch diese Worte sind Teil Lüge.

Myriam Fiorani

## Sechster Halt

### Aufgaben zum Text

1. ¿Cuál crees que es la idea principal que trata este texto?

2. ¿Cómo te sentirías si te vieras en la situación que describe el autor?

Emoción (auf Deutsch)	¿Por qué?

3 a. ¿Qué importancia le darías a la lengua si hablamos de la interculturalidad?

3.b. ¿Crees que es posible que haya una relación de interculturalidad entre personas que hablan distintos idiomas y que no comparten tampoco su segunda o tercera lengua? ¿Por qué?

4. ¿Has sentido alguna vez cómo no podías comunicar todo lo que querías porque la lengua suponía una barrera? En caso de que la respuesta sea afirmativa, explica cómo te sentiste.



[Volver a la sesión 5](#)

Anexo 15

Selbstbewertung	Session 1		Selbstbewertung	Session 2	
	✓	✗		✓	✗
He entendido bien los dos textos que se han propuesto			He entendido bien el texto que se ha propuesto: «Plastikkoffer»		
He intentado comprender cómo se sienten los autores de ambos poemas. He buscado información para no quedarme solo en la superficie del texto			He participado de forma activa tanto en las dinámicas de toda la clase como en las que eran por grupos o parejas.		
Comprendo a qué se refiere Franco Biondi cuando en el primer poema dice "der Zaun lebt im Zeigefinger".			He cambiado o reforzado (porque eran acertadas) las ideas previas que tenía de la maleta del emigrante		
Comprendo por qué el autor del segundo poema, Nevfel Cumart dice "möchte ich eine brücke sein".			He sido capaz de decir las emociones que ha podido sentir esta persona, argumentado razonadamente el porqué.		



## Selbstbewertung

### Session 3

		
He entendido bien el fragmento de texto propuesto.		
He intentado comprender cómo se siente la protagonista de la obra. Para ello he puesto nombre a sus emociones y las he explicado.		
He profundizado en la realidad de los matrimonios forzados o de conveniencia buscando información en fuentes fiables.		
He participado de forma activa tanto en las dinámicas de toda la clase como en las que eran por grupos o parejas.		



## Selbstbewertung

### Session 4

		
He entendido bien el fragmento de texto con el que me ha tocado trabajar.		
He entendido bien el fragmento de texto que me han explicado mis compañeros.		
He sido capaz de reconocer los estereotipos y prejuicios culturales que aparecen en el texto.		
He sido capaz de ponerme en el lugar de esas personas que están siendo totalmente estereotipadas y he dicho cómo creo que me sentiría		

# Selbstbewertung

## Session 5

		
He entendido bien el texto que se ha trabajado.		
He profundizado en el tema de la importancia de la lengua para las relaciones de interculturalidad.		
He reflexionado sobre mi propia experiencia explicando cómo me he sentido o cómo me sentiría en situaciones parecidas		
He participado de forma activa tanto en las dinámicas de toda la clase como en las que eran por grupos o parejas.		

[Volver al apartado de evaluación.](#)



