

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DOBLE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS

Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

CURSO 2020/2021



LA (SUB)COMPETENCIA AFECTIVA A TRAVÉS DE LA  
LITERATURA EN EL AULA *DaF* PARA EDUCACIÓN PRIMARIA.  
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Alumna: Ana López García

Tutor: Leopoldo José Domínguez Macías

## Índice

1. Introducción .....	1
2. Presupuestos teóricos .....	3
2.1. Cultura: multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad .....	3
2.2. Interculturalidad y educación.....	5
2.3. Competencia comunicativa intercultural .....	6
2.3.1. Formación del profesorado en la competencia intercultural .....	8
2.3.2. Competencia comunicativa intercultural a través de la literatura.....	9
2.3.3. Evaluación de la competencia intercultural.....	10
2.4. Empatía en el aula de Educación Primaria .....	12
2.5. Las TICs para el fomento de la competencia comunicativa intercultural.....	14
3. Propuesta de actividades pedagógico-prácticas .....	15
3.1. Evaluación.....	24
4. Conclusiones .....	25
Bibliografía.....	27
Anexos .....	31

## 1. Introducción

En un mundo cada vez más globalizado y complejo, la enorme posibilidad de interacción entre personas hace que la inevitable –y a la vez deseable– convivencia entre tantas y tan diferentes culturas precise de un elemento que ejerza como catalizador y mediador, capaz de conseguir formar a personas de manera que puedan integrarse en esta sociedad tan diversa. En este contexto, la sociedad ha de basarse en una serie de principios como son la equidad, el respeto, el reconocimiento, la aceptación, la cooperación y la convivencia armónica entre otros. Y sin duda una forma de lograrlo es a través de la educación (Soriano Ayala 2005: 286).

Está comprobado que para entender a otra persona no basta únicamente con conocer su idioma, sino que se necesitan además una serie de conocimientos y habilidades para poder comunicarse con éxito con gente de otras culturas y para comprender y apreciar las diferencias entre la cultura propia y la ajena o ajenas. Autores como Astrid Erll y Marion Gymnich (2017: 14) afirman que, aunque es cierto que el conocimiento de la lengua puede facilitar la comunicación con miembros de otra cultura, no es un requisito indispensable para que se dé la comunicación intercultural. Ello explica la importancia de fomentar la competencia comunicativa intercultural, especialmente desde los centros educativos, pues es allí donde se reúnen e interactúan alumnos de distinta procedencia y donde se da una gran variedad cultural (Erll y Gymnich 2017: 157).

A menudo en las aulas vemos que los conocimientos se plantean de forma totalmente descontextualizada, y no solo en lo referido a la enseñanza de idiomas. Cuando esto ocurre, se priva a los alumnos de establecer un contacto directo con la realidad, quitándole una parte esencial del sentido que debe tener lo que se aprende. Es fundamental que el discente encuentre una utilidad a lo que hace en la escuela y es tarea del docente asegurarse de que el niño desarrolle un conocimiento que sea significativo. Para ello, según Luisa María González Rodríguez y Miriam Borham Puyal (2012: 109), la literatura puede desempeñar un papel relevante, en la medida en que podemos considerarla un material auténtico y real. Si además le sumamos la capacidad que tiene la literatura para desarrollar habilidades lingüísticas y para fomentar la motivación, el interés y las dimensiones cognitivas y afectivas de los alumnos, podemos afirmar que esta se convierte en una herramienta ideal (Zacharias 2005: 31).

Por otro lado, también es necesario recalcar la importancia que tienen las emociones, no solo en la clase de idiomas, sino en cualquier otro ámbito. Las emociones, como un aspecto de la competencia comunicativa intercultural, deberían ser consideradas como un tema transversal y

trabajarse a lo largo de las distintas etapas de la educación obligatoria por las ventajas que suponen tanto para los alumnos como para los profesores.

Según Miriam García Blanco (2011: 305-306), los profesores cuentan en la actualidad con una oferta formativa intercultural bastante escasa, sobre todo en lo referido al ámbito actitudinal y crítico, lo que implica que muchos no se sientan lo suficientemente preparados para formar a hablantes interculturales. Desde nuestra propia experiencia como discentes, nos reafirmamos en la idea de que apenas se trabaja este tipo de habilidades y competencias. Esto hace que cada uno tenga que asumir su propia responsabilidad a la hora de hacerse cargo de un aula diversa culturalmente hablando, por lo que, consideramos importante que desde la Universidad se incida en que los alumnos, como quizá futuros formadores, indaguen en este tema. Además es muchas veces esa falta de conocimiento la que provoca el que no se trabaje la cuestión de la interculturalidad en los centros educativos.

En nuestra opinión, un buen docente nunca debe dejar de formarse y es por eso por lo que vemos en este trabajo una oportunidad de aprender y de reflexionar sobre un asunto del que nos hará a todas luces sentirnos más preparados para los retos del futuro. Al igual que se proponen actividades enfocadas a niños de Primaria, con el objetivo de prepararlos de cara a posibles situaciones reales, este trabajo podría cumplir una función similar para nosotros, ya que, el hecho de elaborar dicha propuesta nos servirá de práctica para nuestro día a día.

Así pues, el presente trabajo tiene como objetivo principal realizar una aproximación a los conceptos relacionados con el término “cultura” y profundizar en la descripción y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de alemán como lengua extranjera (*DaF*) y, específicamente, a través de la literatura. La parte que se propone como práctica se dirigirá al nivel educativo de la enseñanza en Educación Primaria y se hará énfasis en la empatía.

En cuanto a la estructura del trabajo, encontramos dos bloques bien diferenciados. En el primer bloque se exponen los presupuestos teóricos, mientras que en el segundo se incluye una propuesta de actividades pedagógico-prácticas. Con respecto al marco teórico, en el primer punto se tratará el concepto de cultura, así como los tres modelos distintos que pueden coexistir en un mismo espacio. En el siguiente punto se expondrá el tema de la interculturalidad, pero aplicado al ámbito de la educación. A continuación, en el tercer punto, se introducirá el concepto de competencia comunicativa intercultural y se realizará un breve recorrido por las tres (sub)competencias que se derivan de ella, prestando especial atención a la relacionada con el ámbito afectivo, pues será en la que nos basaremos a la hora de realizar las actividades del segundo bloque de este trabajo. Por otro lado, se analizará cómo es la formación del profesorado

con respecto a la competencia comunicativa intercultural, haciendo referencia a su vez al cambio de enfoque o paradigma referido a la enseñanza de las lenguas. Posteriormente, se tratará la cuestión de la literatura como medio para trabajar la competencia comunicativa intercultural y se expondrán algunas ventajas sobre su utilización en el aula de idiomas. La última parte se centrará en la evaluación de dicha competencia, y es ahí donde se plantearán las principales dificultades que supone llevarla a la práctica. En el cuarto punto se explicará la importancia de trabajar las emociones en la Educación Primaria, y en concreto de la empatía. El quinto y último punto del bloque correspondiente al marco teórico tratará sobre las TIC y su utilidad para conseguir que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa intercultural. En el segundo bloque se plantearán una serie de tareas, cuyo objetivo será hacer reflexionar a los alumnos y promover la adquisición de estrategias, habilidades y competencias para una comunicación intercultural más efectiva. Dichas estrategias les permitirán desenvolverse en diferentes situaciones, sobre las que es posible que carezcan de experiencia, a fin de evitar malentendidos y de trazar puentes entre las distintas culturas con las que se relacionarán a lo largo de sus vidas. Por último, en las conclusiones se presentarán los resultados obtenidos a partir de este trabajo de investigación y se recogerá la bibliografía citada.

## **2. Presupuestos teóricos**

### **2.1. Cultura: multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad**

Antes de comenzar a abordar el término de la interculturalidad, central en este trabajo, resulta esencial comprender el concepto de cultura, algo complejo y difícil de acotar, ya que, además, ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Existen numerosas definiciones que tratan de delimitar de alguna manera este término, lo cual hace que se genere cierta ambigüedad a la hora de entender lo que significa. Pilar García García (2004: 2) propone lo siguiente:

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medioambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la

vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

Vemos que se trata de un término sobre el que influyen un gran número de variables. De ahí la dificultad para hallar una única definición que resulte completa. Pero, más que el concepto en sí, con toda la complejidad que encierra, lo verdaderamente interesante es analizar y ver en qué medida se pueden relacionar entre sí varias culturas. En función del grado en el que esas culturas interactúan unas con otras podemos distinguir al menos tres modelos distintos:

En primer lugar, la multiculturalidad, que se refiere a la coexistencia de distintas culturas en un espacio común, pero sin que se produzcan aproximaciones o relaciones entre ellas. En el mejor de los casos hay un respeto hacia esas culturas y una convivencia, pero no llega a haber diálogo. “El término ‘multicultural’ tal y como indica su prefijo ‘multi’ hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas” (Hidalgo Hernández 2005: 78).

En un segundo nivel encontramos el concepto de interculturalidad. El prefijo “inter”, procede del latín y significa “entre”, de manera que este término hace referencia al fenómeno que permite la interacción entre las distintas culturas. La interculturalidad es definida por José Antón (1995), Luis Alfonso Aranguren Gonzalo y Pedro Sáez Ortega (1998) como “el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes”.

Podemos considerar un último modelo que sería la transculturalidad. Autores como Wolfgang Welsch (2009: 7) afirman que tanto la multiculturalidad como la interculturalidad son conceptos de alguna manera negativos, pues no proyectan una superación de la concepción clásica de cultura, la cual se critica y se cataloga de utópica. Esta manera de entender la cultura está muy relacionada con el modelo esférico que, como explica Welsch (2009: 2), fue propuesto por Johann G. Herder en el siglo XVIII. Este modelo entiende que la identidad surge por oposición a lo que está fuera de esa esfera y defiende que la cultura es estática, unitaria y homogénea. Welsch (2009: 3) explica que las culturas se caracterizan por el entrecruzamiento y la interpenetración de otras y se trata, por tanto, de entes totalmente heterogéneos. Puesto que nuestro concepto convencional de cultura ya no describe de manera fiel la realidad, surge la necesidad de crear un nuevo concepto, la transculturalidad, que hace justicia a las condiciones culturales contemporáneas (Welsch 2009: 1).

Por otro lado, Welsch (2009: 3) aclara que existen dos niveles dentro del concepto de transculturalidad. En primer lugar, habla de un nivel macro, que se refiere principalmente a la

sociedad, la cual se caracteriza por esa continua trasgresión de fronteras y por la hibridación entre culturas. En segundo lugar, existe un nivel micro, que es esa multicolectividad propia de la sociedad que reside también en el interior de cada individuo (Welsch 2009: 5), es decir, toda esa red de interconexiones propia de la cultura forma parte también de nosotros:

Die innere Transkulturalität der Individuen befähigt diese nun zugleich, mit der äußeren Transkulturalität besser zurechtzukommen. Denn ein Individuum, in dessen Identität eine ganze Reihe kultureller Muster Eingang gefunden hat, besitzt bezüglich der Vielzahl kultureller Praktiken und Manifestationen, die sich in seiner gesellschaftlichen Umwelt finden, größere Anschlusschancen, als wenn die eigene Identität nur durch ein einziges Muster bestimmt wäre (Welsch 2009: 6).

## **2.2. Interculturalidad y educación**

Como afirma Encarnación Soriano Ayala (2005: 280), actualmente, el fenómeno de la emigración, favorecida por el constante desarrollo de los medios de transporte y la globalización, ha otorgado a nuestras sociedades un carácter mixto en el sentido de que son varias las culturas las que conviven en un mismo espacio. Cuántos de nosotros no tenemos conocidos, amigos o compañeros de trabajo que se sienten más identificados con otro tipo de cultura diferente a la nuestra (Vázquez Aguado 2010: 10). Esto es una realidad también en los centros educativos, los cuales cuentan cada vez más con alumnos extranjeros y/o con costumbres y tradiciones distintas.

Nunca como ahora formamos parte toda la humanidad de una aldea global, interrelacionada por los medios de comunicación y caracterizada por la integración, el universalismo y la globalización. El mundo se ha convertido en una plaza grande, en un ágora, donde se mueven gentes de todas las razas y culturas, y en un gran mercado en el que libremente transitan capital, tecnología, recursos, empresas y productos (Calvo Buezas 2003: 237-238).

Es por ello por lo que esta realidad nos hace replantearnos la manera en la que se trata la situación desde la educación y nos advierte de la necesidad de promover el respeto hacia las diferentes culturas y asegurar la igualdad de todos indistintamente de cuál sea la procedencia. Además, no deberíamos perder nunca de vista que es objetivo prioritario intentar erradicar actitudes negativas que puedan surgir de esos intercambios, como por ejemplo el racismo. Todo esto debe ser tratado como un aspecto transversal en la educación y no como algo aislado o inconexo, pues entonces perdería todo su sentido.

La educación intercultural tendrá que pensar y presentar alternativas para el pleno desarrollo de la personalidad humana en el aprecio y respeto mutuo por las otras culturas y estilos de vida.

Una educación profundamente respetuosa con la variedad de hombres y mujeres diversos que interactúan en nuestra sociedad (Sáez Alonso 2006: 867).

Según Octavio Vázquez Aguado (2010: 25), normalmente nuestra visión inicial sobre la diversidad suele ser positiva, pues entendemos la pluralidad como un factor de riqueza y de amplitud de posibilidades. En general, “estimamos que una sociedad plural y diversa es más rica y potente”. Como sostiene Leopoldo Domínguez (2019: 135), son numerosas las ocasiones en las que los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Son ejemplos de ello los programas de prácticas en el extranjero, las becas Erasmus; la participación en organizaciones que prestan ayuda a inmigrantes; la práctica de intercambios lingüísticos con estudiantes internacionales; etc. Sin embargo, no siempre somos capaces de sacar el máximo provecho de estos intercambios culturales. La mayoría de las veces, esas habilidades que permiten la adquisición de la competencia comunicativa intercultural necesitan ser entrenadas y trabajadas previamente. Así pues, el hecho de entrar en contacto con una cultura ajena no da automáticamente la capacidad de convertirnos en “hablantes interculturales”<sup>1</sup>.

### **2.3. Competencia comunicativa intercultural**

Numerosos alumnos van a verse inmersos, bien de forma o no voluntaria, en situaciones desconocidas en las que no es suficiente dominar la lengua del lugar en cuestión para entender lo que sucede, sino que van a necesitar otro tipo de conocimientos y estrategias para poder desenvolverse con éxito y evitar así cualquier tipo de experiencia que pueda llegar a afectar negativamente a la idea que se tiene a priori o que estamos empezando a formar sobre esa nueva cultura. Estos conocimientos, al igual que el idioma, también hay que aprenderlos y no pueden ser pasados por alto, pues, como vemos, van a determinar en gran medida que dichas vivencias resulten enriquecedoras o no.

Parece que, poco a poco, vamos siendo conscientes de la importancia de adquirir esta competencia comunicativa cultural y cada vez hay más estudios que promueven el desarrollo de habilidades de este tipo. Sin embargo, en el currículum de las Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria tan solo se contempla la interculturalidad en las áreas de Educación artística, de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y en la de Valores sociales y cívicos. Algunas de ellas hablan sobre el

---

<sup>1</sup> Véase Kramersch (2001: 23).



desarrollo de la interculturalidad y del respeto a la diversidad, pero de forma muy general. En el área de Valores sociales y cívicos sí que se tratan con un mayor detenimiento temas como las relaciones interpersonales, la tolerancia, el respeto y la empatía (Decreto 97/2015: 833). Como vemos, no es un tema que se trate de forma transversal ni mucho menos y queda aún mucho camino por recorrer en este sentido.

En cuanto a la definición de la competencia comunicativa cultural, Erll y Gymnich (2017: 7) la describen como “eine überfachliche Kompetenz, d.h. sie gehört zu den so genannten Schlüsselkompetenzen (oder soft skills), die unabhängig von einer spezifischen Ausbildung in vielen Berufen gefordert sind”. Se trata de una competencia con carácter transversal y que puede ser de utilidad para muchas profesiones incluida la educación. A su vez, Martyn Barrett (2018: 94) plantea la siguiente definición:

Intercultural competence is defined as the set of values, attitudes, skills, knowledge, and understanding that are needed for understanding and respecting people who are perceived to be culturally different from oneself, for interacting and communicating effectively and appropriately with such people, and for establishing positive and constructive relationships with such people.

Como proponen Erll y Gymnich (2017: 148), esta competencia comunicativa cultural está conformada o es la suma de tres (sub)competencias relacionadas entre sí.

En primer lugar, encontramos la (sub)competencia cognitiva. Según Erll y Gymnich (2017: 12), esta se refiere, de manera general, al conocimiento sobre otras culturas. Se trata de saber cómo funcionan las culturas, de ser conscientes de las diferencias que existen entre ellas y de qué efectos puede haber cuando se producen interacciones culturales. Además, un componente importante de esta competencia es la capacidad autorreflexiva. Es importante que seamos capaces de analizar nuestra propia realidad para poder así entender la de los demás, y de igual manera, es necesario considerar nuestras actitudes, comportamientos y patrones de comunicación.

En segundo lugar, la (sub)competencia afectiva comprende las actitudes y los comportamientos hacia los miembros de otras culturas. Se trata de una parte muy importante dentro de la competencia comunicativa intercultural, pues el interés y la apertura mental hacia otras culturas resultan fundamentales para que el encuentro intercultural pueda llevarse con éxito. En este sentido, la empatía va a desempeñar un papel indispensable, ya que es necesario aprender a ponerse en el lugar del otro y tratar de ver las cosas desde diferentes perspectivas además de la propia. De la misma manera, resulta importante la capacidad de tolerar la ambigüedad, porque a veces se producirán contradicciones que el individuo no tendrá más

remedio que afrontar. Así, bajo esta dimensión afectiva nos referiremos a una serie de capacidades o competencias como

[e]l control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, el desarrollo de la capacidad de empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar, el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural, estar motivado/a hacia la comunicación intercultural, etc. (Vilà Baños 2006: 355).

En tercer lugar, según Erll y Gymnich (2017: 13), la (sub)competencia pragmático-comunicativa es, en cierto modo, más concreta que las dos anteriores, ya que se refiere sobre todo a unos patrones de comportamiento y a unas estrategias útiles para una comunicación intercultural productiva y para la resolución de problemas y conflictos.

### **2.3.1. Formación del profesorado en la competencia intercultural**

Según María Silvina Paricio Tato (2014: 219), hasta hace relativamente poco, los enfoques comunicativos utilizados en la enseñanza de las lenguas entendían el aprendizaje desde una concepción instrumental, dejando de lado la dimensión cultural. En ellos, el hablante nativo era visto como un modelo a seguir por los aprendices de lengua, pues se entendía que la “natividad” dotaba a los hablantes de un idioma de cierta autoridad que se asociaba con la autenticidad y la legitimidad en el uso de este (Byram y Fleming 2001: 23). Esta consideración conlleva dificultades a la hora de determinar a quién se consideraba hablante nativo. Esta es una de las razones que explican el cambio de perspectiva y focalización hacia el hablante intercultural. Este último se puede definir, según Michael Byram y Michael Fleming (2001: 16) como “una 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 gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional”.

Según los autores mencionados, puede que los hablantes interculturales creen la necesidad en sus profesores de sentirse como mediadores entre las distintas culturas. Muchas veces es probable que los docentes no se sientan preparados para semejante tarea, por lo que es fundamental que reciban una formación específica y que además ellos mismos se sientan como aprendices interculturales (Byram y Fleming 2001: 36). Así pues, para la enseñanza

intercultural, los profesores deben adquirir una serie de actitudes, conocimientos y destrezas que luego podrán compartir con sus alumnos.

Sin embargo, como afirma García Blanco (2011: 307), la formación del profesorado en la actualidad está muy orientada a dar respuesta a las políticas educativas existentes, las cuales se basan en medidas compensatorias de atención a la diversidad, por lo que el aspecto intercultural quedaría excluido. Además, la formación en lo referente a las aptitudes del profesorado es bastante escasa, lo cual es un problema, teniendo en cuenta la importancia de la dimensión socioafectiva a la hora de desarrollar la competencia comunicativa intercultural (García Blanco 2011: 305). Para García Blanco, el reto intercultural reside en conseguir que todo el profesorado comparta y se implique en ese proyecto educativo común. Se supone que los maestros, como profesionales de la educación, asumen que deben someterse a un proceso de formación permanente, por lo que verdaderamente está en la voluntad de cada uno de continuar aprendiendo. Para ello, es necesario que esta propuesta cuente con el respaldo de la administración a través de “políticas educativas que fomenten y propicien el desarrollo profesional e investigador del profesorado” (García Blanco 2011: 311).

### **2.3.2. Competencia comunicativa intercultural a través de la literatura**

Hay autores como Byram y Fleming (2001: 207) que afirman que “la literatura es potencialmente muy rica para facilitar los procesos de aprendizaje ligados al entendimiento cultural”. Según González Rodríguez y Borham Puyal (2012: 108), el hecho de emplear la literatura puede ayudar a desarrollar la capacidad de reflexión sobre las diferencias culturales, así como la comprensión sobre la cultura de origen, lo que implicará que se fomenten actitudes de tolerancia y respeto hacia la alteridad. Los textos literarios no solo nos ofrecen la oportunidad de promover en los alumnos la capacidad de análisis crítico en lo referido a otras culturas, sino que también van a permitir que entre en juego la dimensión afectiva, ya que los niños van a experimentar de forma indirecta las actitudes y valores de otras personas. Según Nugrahenny Zacharias (2005: 31-32), la literatura puede ayudar al desarrollo personal de los alumnos, especialmente desde la empatía, ya que se van a presentar las distintas maneras que tienen las personas de ver determinados aspectos y estas no tienen por qué coincidir con las nuestras. Asimismo, los textos literarios son considerados materiales auténticos, en comparación con el uso de los libros de texto, los cuales suponen una forma superficial, simplificada e impersonal de presentar una cultura (González Rodríguez y Borham Puyal 2012: 109). Según Zacharias

(2005: 31), esto va a generar más motivación en el alumnado, pues al trabajar con materiales reales verá utilidad en lo que se está haciendo y esto facilitará el proceso de aprendizaje.

Tal y como afirma Antonio Mendoza Fillola (2003: 293), “las prácticas comunicativas mediante textos literarios generan en los alumnos posibilidades expresivas y comunicativas a las que resultaría imposible acceder mediante el uso exclusivo de los textos y discursos convencionales y no literarios”. Según María José Arévalo Benito (2019: 148), el trabajo con textos literarios se puede llevar a cabo desde edades tempranas. En su opinión, “no se debería esperar hasta los niveles más altos de competencia lingüística puesto que, desde el principio de un acercamiento a una lengua, podemos encontrar textos literarios auténticos adaptados al nivel y los intereses de los alumnos”. Antes bien, la literatura no solo permite trabajar la competencia comunicativa intercultural, sino que aporta otros beneficios pedagógicos como el fomento y el refuerzo de las habilidades lingüísticas y cognitivas, así como el de las dimensiones afectivas (Zacharias 2005: 31) mencionadas anteriormente.

### **2.3.3. Evaluación de la competencia intercultural**

Según Claudia Messina Albarenque (2015: 7), “la monitorización continua de la evolución del alumnado permite revisar y ajustar, en caso necesario, la propia actuación del profesorado, así como también el material y/o actividades de aprendizaje planteados”. Esto hace que la evaluación se convierta en una herramienta de gran utilidad tanto para los alumnos, pues gracias a ella podrán recibir información sobre lo que han aprendido, como para los profesores, que tendrán la oportunidad de comprobar en qué medida se ha producido el proceso de enseñanza-aprendizaje y les servirá para ajustar o modificar la manera en la que se han planteado las clases, todo ello con el objetivo de mejorarlas.

La importancia de evaluar la competencia intercultural se reafirma en un estudio elaborado por Messina Albarenque (2015: 9-11), que se hace a partir de una muestra consistente en 32 personas, todas ellas docentes de ELE en universidades alemanas. El 93,75% reconoció dicha importancia, mientras que tan solo un 6,25% manifestó lo contrario. Además, un 34,66% de los que se posicionaban a favor de la evaluación preferían hacerlo de forma continua. Para la autora, hay dos aspectos que se consideran imprescindibles a la hora de evaluar: por un lado, hacerlo de forma continua y, por otro, utilizar los resultados obtenidos para evaluar el currículum y ajustarlo a las necesidades que se detecten.

Sin embargo, a la hora de evaluar el nivel de adquisición de la competencia comunicativa intercultural nos encontramos con una serie de complicaciones. En primer lugar, como indicamos anteriormente, el planteamiento en el currículum en los centros educativos, y concretamente en el nivel de Educación Primaria, no es algo que esté completamente normalizado y, aunque es cierto que cada vez hay más estudios, todavía hay aspectos sobre los que no se ha insistido tanto, como es el caso de su evaluación. Según Manuel González Piñeiro, Carmen Guillén Díaz y José Manuel Vez (2010), ni siquiera el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) dispone de una escala de descriptores de esta competencia o de las estrategias específicas que la integran, sino que las evaluaciones se llevan a cabo empleando escalas globales. Para Carlos González Di Pierro (2008: 303), la evaluación objetiva de los aspectos socioculturales durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera resulta bastante compleja “debido al carácter subjetivo y a la ambigua caracterización de lo que se considera como cultura”. Además, tal y como indican Michael Byram, Bella Gribkova, Hugh Starkey (2002) y Darla Deardorff (2009), la competencia comunicativa intercultural “no alcanza nunca su nivel máximo, sino que está en permanente desarrollo”, lo que dificulta aún más su evaluación cuantitativa (Alonso Belmonte y Fernández Agüero 2013: 198).

No obstante, a pesar de las dificultades, hay algunas indicaciones que podríamos utilizar a modo de orientación a la hora de evaluar, como son, por ejemplo, las habilidades y destrezas interculturales que se recogen en el MCER (2002: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Ana Belén García Benito (2009: 501) hace algunas propuestas de valores a tener en cuenta y que podrían ser útiles en el caso de elaborar rúbricas de observación, las cuales podrían incluir la concepción global del mundo, el descenso del autoritarismo, el descenso del etnocentrismo, el control interno, la capacidad de diálogo, la capacidad de aceptación de las diferencias, el desarrollo de la sensibilidad social, la capacidad para analizar conflictos, la capacidad para resolver conflictos, la capacidad para negociar, la capacidad para relativizar, la ductilidad, etc. Esas fichas, que el profesor iría completando con la información anterior, podrán compararse, después de un tiempo, lo cual ayudaría al docente a observar si realmente se está produciendo

un cambio de actitud y se va adquiriendo la competencia comunicativa intercultural. Evidentemente, como asegura García Benito (2009: 501), “el profesor debe ser consciente de que los posibles efectos, es decir, ese cambio de actitud, en el caso de llegar a producirse, no tendrá lugar con carácter inmediato, sino más bien a largo plazo”. Por ello quizás tendría más sentido plantearlo como una materia transversal a lo largo de todo un ciclo educativo.

Al respecto, son interesantes los proyectos europeos de Isabel Alonso Belmonte y María Fernández Agüero (2013: 195), como por ejemplo el proyecto INCA (*Intercultural Component Assessment*), en los que ofrecen herramientas para la evaluación de la competencia comunicativa intercultural en relación con la competencia lingüística de los discentes.

Aquí, la evaluación de la CI gira en torno a seis dimensiones: La tolerancia hacia la ambigüedad, la flexibilidad en el comportamiento, la conciencia comunicativa, la curiosidad para la adquisición de conocimiento, el respeto por el otro y la empatía. Para cada una de estas dimensiones se describen tres niveles (básico, intermedio y completo) (Belmonte y Fernández Agüero 2013: 195).

Por otra parte, en el estudio elaborado por Messina Albarenque (2015: 9-11), se proponen algunas herramientas de evaluación como los diarios culturales, los portafolios, la observación y evaluación continuas a partir de descriptores relacionados con la conciencia intercultural del alumnado, las escalas de autoevaluación que incluyen el manual, exámenes tipo test, etc.

#### **2.4. Empatía en el aula de Educación Primaria**

Como hemos señalado, una parte importante de la competencia comunicativa intercultural es la dimensión afectiva, donde la empatía y la capacidad de entender a los demás desempeñan un papel fundamental. Es por ello por lo que resulta indispensable que se lleve a cabo una educación emocional desde los niveles educativos más básicos.

Según Anna Carpena (2016: 132), “somos seres fundamentalmente emocionales, todo lo que hacemos está acompañado por las emociones y cuando los procesos de aprendizaje incluyen simultáneamente cogniciones y emociones se producen resultados profundos y de larga duración”. Además, añade, “biológicamente el ser humano está hecho para sentir profundamente las emociones de los demás como si fueran propias, y las regiones cerebrales asociadas a sentir una determinada emoción se activan al ver la expresión facial de la misma emoción” (Carpena 2016: 29).

Rafael Bisquerra Alzina (2003: 12) considera que una emoción “es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Para Pere Darder Vidal (2013: 15), una de las aportaciones más destacadas en el ámbito de la investigación sobre las emociones es la teoría de las inteligencias múltiples, formulada por Howard Gardner. Se distinguen hasta ocho tipos de inteligencia, entre ellas la emocional. Esta se refiere principalmente a la capacidad para gestionar las propias emociones y para establecer relaciones constructivas con los demás (Darder Vidal 2013: 17). Asimismo, dentro de la inteligencia emocional podemos distinguir dos dimensiones. Por un lado, se encuentran las capacidades intrapersonales, que se centran en gran medida en la autoestima, la cual es entendida, según Darder Vidal (2013: 17), como “el sentimiento de sentirse digno, capaz, como los otros, para hacer frente a los obstáculos y dificultades de la vida”. Según este mismo autor la ausencia de esta puede generar sentimientos negativos como “miedo, malestar, alejamiento o negación del otro” (Darder Vidal 2013: 17). Por otro lado, están las capacidades interpersonales, que harían referencia a nuestras relaciones con los otros. Según Darder Vidal (2013: 17) “son las competencias que nos permiten tener relaciones positivas con los demás, convivir y trabajar juntos”. Estas guardan una estrecha relación con la empatía y permiten acercarnos a los demás para forjar lazos. A propósito de la empatía, Carpena (2016: 24) la define como

[I]a capacidad de captar lo que 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. Significa ir más allá de la focalización con uno mismo, significa salir del propio yo para abrirse a los demás. Esta capacidad predispone no solo a sentir el sufrimiento sino a compartir también la dicha y a participar de la alegría de otra persona.

Esta misma autora distingue dos tipos de empatía. Por un lado está la empatía cognitiva, que nos permite imaginar qué piensa y siente otro y, por otro lado, la emocional, que nos permite sentir las emociones que experimenta la otra persona. A su vez, para António Amaro Monteiro (2010: 200),

[e]l reflexivo alemán [*Sich*] indica el verdadero carácter del acto de empatía. *Sich einfühlen* es comprender a los otros mediante el método de rehacer en mí la secuencia de vivencias del otro, de manera que esa secuencia sea coherente con las manifestaciones externas que del otro tenemos (...). Empatizar exige reconstruir el conjunto significativo del que dependen esas acciones que en principio nos pueden parecer extrañas.

Según explica Carpena (2016: 51), necesitamos que los futuros ciudadanos de la sociedad se formen de tal manera que el mundo sea cada vez un lugar más justo y sostenible. “Para ello 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 y la biosfera”. Es por eso por lo que la necesidad de aprender a ser empáticos para poder crear puentes entre culturas es cada vez más urgente, teniendo en cuenta que vivimos en un mundo globalizado e interconectado, y que tenemos la posibilidad de comunicarnos con una gran parte de la población casi de manera inmediata. Según Carpena (2016: 48), “accedemos a entornos sociales tan amplios como nunca antes había sucedido en la humanidad y lo hacemos con una nueva sensibilidad interétnica, interconfesional e intercultural, aglutinados con un pegamento social: el vínculo empático”.

## **2.5. Las TICs para el fomento de la competencia comunicativa intercultural**

Actualmente vivimos sumergidos en una enorme red de interacción a nivel mundial de manera que “hemos inaugurado dentro de la historia de la humanidad una nueva conciencia relacional basada en la conectividad”. Según Carpena (2016: 48), nuestra manera de comunicarnos ha experimentado un gran cambio en este último siglo, pues ya ha dejado de ser necesario que se produzca el encuentro físico para poder hablar con alguien. En este contexto, según Juan José Leiva Olivencia (2013: 2), las TIC “constituyen un instrumento valioso para aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce”. Además, los centros educativos tienen a su disposición gracias a Internet todo lo necesario para crear comunidades virtuales de aprendizaje intercultural mediante herramientas como foros, mensajería instantánea, videoconferencia, redes sociales, blogs y plataformas educativas. Según Carpena (2016: 49), lo que mueve a las personas a compartir sus conocimientos a través de la red es el altruismo y el placer de ponerse al servicio y al bienestar de los demás. Sin embargo, no todo son ventajas, pues, aunque la comunicación tecnológica ayuda a la sociabilización, presenta a su vez el inconveniente de la falta de corporeidad. Como afirma, “el contacto físico y los rituales de la comunicación no verbal y paraverbal son del todo necesarios para reconocer la alteridad y entenderse con los demás”. Los docentes deben tener especial cuidado en lo referido a la formación tecnológica de los alumnos, tratando en todo momento de sacar el mayor partido a las TICs en beneficio de la competencia



intercultural, pero evitando el uso incorrecto de estas para prevenir comportamientos indeseables como “las adicciones, los riesgos asociados a la imagen, la intimidad, la privacidad o la sexualidad” (Carpena 2016: 50).

### **3. Propuesta de actividades pedagógico-prácticas**

Tal y como comentamos al principio del trabajo, en este apartado se propondrán actividades que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aula de alemán como lengua extranjera con alumnos de Educación Primaria. Las actividades están planteadas a modo de sesión (sesenta minutos) para que resulte más sencillo llevarlas al aula y se ha tomado como referencia una clase de veinticinco alumnos. El orden de las sesiones viene determinado por el nivel de dificultad de los textos utilizados, siendo el primero de ellos el más sencillo.

En general, son actividades pensadas para alumnos de 6º de Educación Primaria de un colegio bilingüe alemán, que ya poseen un nivel A1 avanzado o un A2 según el MCER. La mayoría de las actividades están diseñadas para trabajar en grupos, ya que así se pone en práctica la cooperación, la tolerancia y la flexibilidad, entre otros aspectos.

Hay una actividad final y común a todas las sesiones que es la del cuaderno intercultural. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre la sesión de manera general y que esas ideas queden plasmadas en el cuaderno para que les sirva de referencia. Debe ser completado una vez que se hayan realizado las actividades en clase (durante los cinco últimos minutos) y al acabar la última sesión tendrán que contestar a unas preguntas que se encuentran en la última página del cuaderno.

Se han utilizado fragmentos de distintas obras, entre ellas *Tanz der Tintenfische: Geschichten von fremden Freunden* (1989) de Eleni Torossi, *Zuhause kann überall sein* (2015) de Irena Kobald, *Ich und meine Angst* (2019) de Francesca Sanna, *Ramas Flucht* (2017) de Margriet Ruurs y *Bestimmt wird alles gut* (2016) de Kirsten Boie.

A continuación, se detallarán los objetivos y contenidos globales de cada sesión y seguidamente se incluirá una tabla en la que se recogerán cada una de las actividades propuestas.

Objetivo sesión 1	Aprender a reaccionar ante un posible encuentro intercultural
Contenidos sesión 1	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuentro intercultural</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de diferentes tipos de emociones</li> <li>- Representación de un encuentro intercultural</li> </ul> <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía hacia la protagonista de la historia</li> <li>- Reflexión sobre las reacciones ante la llegada de una nueva alumna a la clase</li> <li>- Respeto por las opiniones del resto de los compañeros</li> </ul>

SESIÓN 1	
Fragmento: <i>Ich und meine Angst</i> (2019) de Francesca Sanna	
Actividad 1	
Objetivo	Comprender el texto
Desarrollo	Los niños tendrán que leer el texto por grupos y luego cada grupo hará un resumen sobre lo que ha entendido acerca de la historia. Al final, veremos el texto entre todos y se irán aclarando dudas.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 1, anexo 2
Tiempo	10 minutos
Actividad 2	
Objetivo	Identificar las emociones
Desarrollo	Daremos a los alumnos unas tarjetas con emociones y tendrán que asociar, a cada una, una situación que se haya producido en la historia. Cuando terminen, cada grupo explicará con qué ha relacionado cada emoción y por qué.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 3
Tiempo	15 minutos
Actividad 3	
Objetivo	Desarrollar la empatía y aprender a reaccionar ante un posible encuentro intercultural
Desarrollo	Los alumnos harán un <i>role-play</i> . Uno de los miembros del grupo tendrá el papel de niño que llega al colegio sin conocer el idioma ni a sus compañeros (como le ocurre a la protagonista) y el resto tendrá que intentar que ese niño se sienta bien y cómodo con ellos, teniendo en cuenta que no los entiende. Los demás grupos que están viendo el <i>role-play</i> tendrán que tomar nota de cómo lo hacen sus compañeros con ayuda de una ficha que les daremos. Todos los grupos harán su pequeño teatro y al final comentaremos cuáles han sido las soluciones que mejor han funcionado.
Organización	5 grupos de 5 alumnos
Materiales	Anexo 4

Tiempo	20 min
Actividad 4	
Objetivo	Desarrollar la empatía
Desarrollo	Los niños tendrán que escribir una carta a la protagonista de la historia dándole consejos para que se sienta mejor. Cuando terminen, pueden intercambiarse las cartas para conocer las ideas de sus compañeros.
Organización	Individual
Materiales	Anexo 5
Tiempo	10 minutos
Actividad 5	
Objetivo	Reflexionar sobre la sesión
Desarrollo	Cada alumno completará su cuaderno intercultural. Algunas de las preguntas pueden responderlas en casa.
Organización	Individual
Materiales	Anexo 24
Tiempo	5 minutos

Objetivo sesión 2	Analizar un malentendido intercultural y reflexionar sobre posibles soluciones
Contenidos sesión 2	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Malentendido intercultural</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de diferentes tipos de emociones</li> <li>- Discriminación entre emociones positivas y negativas</li> </ul> <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía hacia los protagonistas de la historia</li> <li>- Respeto por las opiniones del resto de los compañeros</li> </ul>

SESIÓN 2	
Fragmento: "Paparúna" ( <i>Tanz der Tintenfische: Geschichten von fremden Freunden</i> , 1989) de Eleni Torossi	
Actividad 1	
Objetivo	Comprender el texto
Desarrollo	Daremos a cada grupo el texto dividido en fragmentos numerados y también imágenes que corresponden a cada fragmento, pero estas no estarán ordenadas. Tienen que relacionar el fragmento con la imagen correspondiente. Luego se pondrá en común con el resto de la clase y lo ordenaremos entre todos. El profesor hará preguntas como: ¿qué ha ocurrido en la historia? ¿cómo creéis que se ha sentido Sabine? ¿Y Jannakis?
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 6, anexo 7, anexo 8
Tiempo	10 minutos
Actividad 2	

Objetivo	Identificar emociones positivas y negativas
Desarrollo	<p>Pondremos en la clase dos cajas, una en la que ponga Sabine y otra en la que ponga Jannakis. Les pedimos a los alumnos que escriban en un trozo de papel una o varias emociones que crean que han podido sentir Sabine y Jannakis durante el encuentro y les decimos que expliquen también por qué han elegido esa emoción. Cuando lo hagan, tienen que depositarlo en la caja del personaje correspondiente.</p> <p>Una vez que hayan acabado, se irán leyendo entre todos y en la pizarra iremos clasificando las emociones. Además, escribiremos las emociones también en alemán para trabajar el vocabulario.</p>
Organización	Individual
Materiales	Trozos de papel y dos cajas
Tiempo	10 minutos
Actividad 3	
Objetivo	Reflexionar sobre las posibles soluciones del malentendido intercultural
Desarrollo	Para esta actividad utilizaremos las mismas cajas que en la actividad anterior. Los alumnos, por parejas, tendrán que escribir en un trozo de papel un consejo que le darían a Sabine y otro a Jannakis para intentar evitar el malentendido que se ha producido. Al final, se hará una puesta en común de todos los consejos y se escribirán en la pizarra.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Trozos de papel y dos cajas
Tiempo	10 min
Actividad 4	
Objetivo	Tomar conciencia de nuestra propia cultura
Desarrollo	Cada grupo escribirá en un papel qué aspectos creen que necesita conocer una persona extranjera que viene a nuestro país con el objetivo de evitar malentendidos (Fernández Peña 2007: 12). Luego, pondremos en común el trabajo de cada grupo y tendrán que justificar lo que han escrito.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Papel
Tiempo	5 minutos
Actividad 5	
Objetivo	Analizar distintas situaciones de malentendido intercultural
Desarrollo	Teniendo en cuenta las ideas de la actividad anterior, pediremos a los alumnos que escriban una historia corta parecida a la de Jannakis y Sabine. Al final, se intercambiarán las historias con el resto de los compañeros. Tendrán que analizar qué ha pasado y tendrán que escribir al menos 2 posibles soluciones. Les daremos una ficha con ítems que les sirvan de orientación. Al final, se pondrán en común algunas de las ideas.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 9
Tiempo	20 minutos
Actividad 6	

Objetivo	Reflexionar sobre la sesión
Desarrollo	Cada alumno completará su cuaderno intercultural. Algunas de las preguntas pueden responderlas en casa.
Organización	Individual
Materiales	Anexo 24
Tiempo	5 minutos

Objetivo sesión 3	Reflexionar sobre el tema de la emigración
Contenidos sesión 3	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emigración</li> <li>- Hogar</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de diferentes tipos de emociones</li> <li>- Comparación de diferentes tipos de adaptación</li> </ul> <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de la dificultad de la decisión de emigrar</li> <li>- Empatía hacia la protagonista de la historia</li> <li>- Respeto por las opiniones del resto de los compañeros</li> </ul>

<b>SESIÓN 3</b>	
Fragmento: <i>Zuhause kann überall sein</i> (2015) de Irena Kobald	
<b>Actividad 1</b>	
Objetivo	Comprender el texto
Desarrollo	Les damos a los alumnos el texto junto con la leyenda para que puedan entenderlo mejor. Cuando terminen de leer, cada grupo hará un esquema sobre las ideas principales del texto y luego lo expondrán ante sus compañeros.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 10, anexo 11
Tiempo	15 minutos
<b>Actividad 2</b>	
Objetivo	Reflexionar sobre los motivos que llevan a una persona a emigrar
Desarrollo	Los niños tienen que inventar un inicio para la historia. Les daremos una ficha con preguntas o ítems que les sirvan de orientación. Al final, cada grupo pone en común lo que ha creado y luego explicamos que hay muchos motivos por los que una persona puede emigrar, pero que el simple hecho de dejar el país de origen es algo generalmente doloroso.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 12
Tiempo	10 minutos
<b>Actividad 3</b>	
Objetivo	Identificar las emociones de la protagonista

Desarrollo	Los alumnos tendrán que asociar emociones con cada fragmento del texto. Para ello, utilizarán <i>post-its</i> en los que escribirán una emoción y la pegarán en cada uno de los fragmentos. Al final, cada grupo expondrá lo que ha hecho y explicará dónde y por qué ha puesto cada emoción.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	<i>Post-its</i>
Tiempo	5 min
Actividad 4	
Objetivo	Reflexionar sobre el significado de “Heimat” y sobre nuestra propia cultura
Desarrollo	Primero, se hará una lluvia de ideas sobre el significado de hogar. Luego, los alumnos tendrán que apuntar en trozos de papel cuadrados (tipo <i>post-it</i> ) las cosas que consideren propias de su hogar <sup>2</sup> . Después, unirán todos los cuadrados con cinta adhesiva formando una “manta” como la de la historia. Cuando terminen, quienes quieran pueden enseñarla a sus compañeros y en la pizarra se irán apuntando los elementos comunes. Luego, tendrán que responder a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si tuvieras que abandonar tu país, ¿cuáles de esas cosas echarías más de menos? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Cómo te sentirías tras perderlas? Explícalo.</li> <li>- ¿Puede el hogar estar en cualquier parte?</li> </ul>
Organización	Individual
Materiales	Trozos de papel y cinta adhesiva
Tiempo	15 minutos
Actividad 5	
Objetivo	Comparar diferentes situaciones de adaptación
Desarrollo	Los alumnos tendrán que inventar una situación corta en la que la protagonista se adapte fácilmente al nuevo país al que ha llegado y escribirla. Otros tendrán que crear la situación contraria, es decir, una en la que la protagonista no se consiga adaptar. La mitad de la clase hará la primera situación y la otra mitad la segunda. Cuando terminen buscarán a alguien que haya hecho la situación contraria y las compararán. Les daremos también unas preguntas que pueden servirles de ayuda.
Organización	Individual y luego en parejas (una de ellas es un grupo de 3)
Materiales	Anexo 13
Tiempo	10 minutos
Actividad 6	
Objetivo	Reflexionar sobre la sesión
Desarrollo	Cada alumno completará su cuaderno intercultural. Algunas de las preguntas pueden responderlas en casa.
Organización	Individual
Materiales	Anexo 24
Tiempo	5 minutos

<sup>2</sup> <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/bereiche/rpi-orte/mainz/bibliothek/klassensatze-im-rpi-mainz>

Objetivo sesión 4	Analizar los diferentes momentos del proceso migratorio
Contenidos sesión 4	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emigración</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de diferentes tipos de emociones</li> <li>- Comparación de nuestra propia situación y la de los emigrantes.</li> </ul> <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía hacia los protagonistas de la historia</li> <li>- Respeto por las opiniones del resto de los compañeros</li> <li>- Concienciación de la importancia de ayudar</li> </ul>

SESIÓN 4	
Fragmento: <i>Ramas Flucht</i> (2017) de Margriet Ruurs	
Actividad 1	
Objetivo	Comprender el texto
Desarrollo	Daremos a cada grupo el texto dividido en fragmentos y una imagen y tendrán que relacionarlos. Cuando terminen, cada grupo explicará a sus compañeros con qué fragmento han relacionado cada imagen y por qué. Al final, las ordenaremos entre todos.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 14, anexo 15, anexo 16
Tiempo	15 minutos
Actividad 2	
Objetivo	Identificar las diferentes situaciones en el proceso de emigración y relacionarlas con emociones
Desarrollo	Les daremos a cada grupo de alumnos un folio dividido en tres partes. Cada una se corresponderá con un momento de la emigración (salida del país, el viaje y la llegada al nuevo lugar). Tienen que escribir qué emociones les sugiere cada situación y explicar por qué. Cada grupo explicará a los demás qué emociones ha escrito y podrán comparar sus ideas.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 17
Tiempo	10 minutos
Actividad 3	
Objetivo	Reflexionar sobre nuestra propia situación y la de los inmigrantes
Desarrollo	Pedimos a los alumnos que dividan un folio en dos y escriban individualmente en una de las partes cuáles son sus sueños y deseos de futuro <sup>3</sup> . En la otra mitad deben escribir cuáles creen que son los sueños y deseos de la protagonista de la historia. En grupos, compartirán sus ideas y hablarán sobre las diferencias que hay entre las dos partes.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 18

<sup>3</sup> <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/bereiche/rpi-orte/mainz/bibliothek/klassensatze-im-rpi-mainz>

Tiempo	10 min
Actividad 4	
Objetivo	Tomar conciencia de la importancia de ayudar
Desarrollo	Los alumnos tienen que hablar con sus compañeros sobre cuál sería la mejor manera de ayudar a los inmigrantes y apuntarlo en un papel. Les propondremos que hablen sobre medidas que se pueden llevar a cabo a gran escala y a menor escala, por ejemplo, desde los colegios. Cuando terminen, los grupos pondrán en común lo que han pensado y podrán hacer murales sobre las ideas más importantes a tener en cuenta y pegarlos en el aula.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Cartulina para los murales
Tiempo	20 minutos
Actividad 5	
Objetivo	Reflexionar sobre la sesión
Desarrollo	Cada alumno completará su cuaderno intercultural. Algunas de las preguntas pueden responderlas en casa.
Organización	Individual
Materiales	Anexo 24
Tiempo	5 minutos

Objetivo sesión 5	Reflexionar sobre los diferentes motivos que llevan a una persona a emigrar
Contenidos sesión 5	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emigración</li> </ul> <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de diferentes tipos de emociones</li> <li>- Representar situaciones sobre distintos momentos del proceso migratorio</li> </ul> <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía hacia los protagonistas de la historia</li> <li>- Reflexión sobre las reacciones ante la llegada de un nuevo alumno a la clase</li> <li>- Respeto por las opiniones del resto de los compañeros</li> </ul>

<b>SESIÓN 5</b>	
Fragmento: <i>Bestimmt wird alles gut</i> (2016) de Kirsten Boie	
Actividad 1	
Objetivo	Comprender el texto
Desarrollo	Trabajaremos con el método de los “grupos de expertos”. Cada grupo se encargará de leer un fragmento del texto y luego contará al resto de sus compañeros de qué trata la parte que ha leído.
Organización	3 grupos de 6 alumnos y un grupo de 7
Materiales	Anexo 19, anexo 20
Tiempo	15 minutos



Actividad 2	
Objetivo	Reflexionar sobre las ventajas y los inconvenientes de emigrar
Desarrollo	Los alumnos tendrán que hacer dos listas, una con las ventajas y otra con los inconvenientes a los cuales tuvieron que enfrentarse la protagonista y su familia al emigrar <sup>4</sup> . Al final haremos una puesta en común y el docente preguntará: - ¿Creéis que fue fácil para ellos tener que tomar esa decisión? ¿Por qué?
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 21
Tiempo	10 minutos
Actividad 3	
Objetivo	Reflexionar sobre las reacciones ante la llegada del nuevo miembro de la clase
Desarrollo	Los alumnos tendrán que rellenar un cómic sobre la llegada de Rahaf a la clase. Tendrán que prestar atención a las expresiones de los compañeros, ya que no todos parecerán contentos con la nueva alumna que ha llegado <sup>5</sup> . Cuando terminen, los diferentes grupos enseñarán sus cómics y explicarán qué han escrito y por qué.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 22
Tiempo	15 min
Actividad 4	
Objetivo	Identificar las emociones que se desprenden de cada fase del proceso migratorio
Desarrollo	Los alumnos tendrán que hacer un <i>role-play</i> sobre distintos momentos del proceso migratorio: la salida del país, el viaje y la llegada al nuevo destino. Los compañeros tendrán que apuntar mientras tanto qué emociones les sugieren cada una de las situaciones que están viendo representadas.
Organización	7 grupos de 3 alumnos y un grupo de 4
Materiales	Anexo 23
Tiempo	15 minutos
Actividad 5	
Objetivo	Reflexionar sobre la sesión
Desarrollo	Cada alumno completará su cuaderno intercultural. Algunas de las preguntas pueden responderlas en casa.
Organización	Individual
Materiales	Anexo 24
Tiempo	5 minutos

<sup>4</sup> <https://www.dtv.de/buch/kirsten-boie-bestimmt-wird-alles-gut-71802/>

<sup>5</sup> <https://www.dtv.de/buch/kirsten-boie-bestimmt-wird-alles-gut-71802/>

### 3.1. Evaluación

Para evaluar las distintas actividades propuestas en cada sesión se utilizará una rúbrica de evaluación (Domínguez 2019: 153) como la que se incluye a continuación. En la primera columna se detallan los diferentes ítems que van a ser tenidos en cuenta y se hace una descripción de los requisitos que se deben cumplir para obtener la máxima calificación. Con ayuda de esta rúbrica, que se mostrará al alumno antes de comenzar las sesiones, se procederá a su evaluación. Podemos optar por cinco opciones ordenadas de manera ascendente: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Además de evaluar las actividades realizadas en cada sesión, se evaluará también el cuaderno intercultural, ya que es un instrumento que servirá al docente como guía para conocer el nivel de comprensión del alumno y como herramienta de mejora, pues incluye varias preguntas en las que se pide al alumno que explique qué cambiaría de la sesión y cómo sería su sesión ideal.

Este cuaderno cuenta con una página de autoevaluación en la que los niños tendrán que completar una *check-list* que les invitará a reflexionar sobre su comportamiento durante la sesión y sobre sus emociones.

Nombre y apellidos del alumno:	In.	Su.	Bien	No.	So.
Sesión n°:					
Comprensión lectora: el alumno es capaz de identificar las ideas principales del texto, establecer relaciones entre ellas y plantear preguntas al respecto.					
Competencia lingüística: el alumno se expresa en alemán usando un vocabulario preciso, tiene fluidez, coherencia.					
Trabajo en grupo: el alumno coopera con su grupo, comparte ideas, tiene iniciativa, plantea reflexiones y relaciona conceptos.					
Flexibilidad y tolerancia: el alumno se adapta a su grupo totalmente, tolera las ideas diferentes a la suya e invita a debatir sobre ellas.					
Creatividad: el alumno muestra ideas originales.					
Cuaderno intercultural					
Competencia lingüística: el alumno emplea un vocabulario preciso y adaptado a la tarea y tiene coherencia.					
Actividades: el alumno ha completado todas las tareas y preguntas de cada sesión.					
Autoevaluación: el alumno ha completado la <i>check-list</i> de cada sesión.					
Preguntas finales: el alumno ha respondido a las preguntas finales una vez acabadas todas las sesiones.					
Nota final:					

#### **4. Conclusiones**

Como hemos visto, a la hora de describir la cultura encontramos, de manera general, tres categorías distintas: la multiculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad. Así pues, el contacto entre las diferentes culturas va aumentando paulatinamente, de forma que, en el modelo multicultural no se produce ninguna aproximación entre ellas, en el intercultural comienzan a darse ciertos intercambios y en el transcultural tienen lugar continuos entrecruzamientos.

Nuestras sociedades tienen un carácter mixto y eso mismo podemos verlo reflejado en el ámbito educativo. Por eso, es de vital importancia que, desde las escuelas, se promueva de manera transversal el desarrollo de habilidades y valores que aseguren la igualdad y el respeto hacia todas las personas.

La importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural es cada vez mayor, pues vivimos en un mundo heterogéneo en el que lo usual es la convivencia entre distintas culturas.

Debido al fenómeno de la globalización son muchas las personas que precisan desplazarse, lo que implica que en nuestro día a día tengamos la necesidad de entrar en contacto con gente de culturas diversas. Sin embargo, no todo el mundo tiene la capacidad de comunicarse con éxito y de entender al “otro”, por lo que resulta fundamental adquirir la competencia comunicativa intercultural. Además, no solo se trata de aprender la lengua, sino que también se requieren una serie de habilidades que nos van a resultar de gran ayuda a la hora de participar en un encuentro intercultural.

Las emociones desempeñan un papel esencial en el desarrollo de esta competencia, y en concreto, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Esta nos ayuda a crear conexiones entre personas de otras culturas y facilita el proceso de comunicación. No obstante, no siempre somos capaces de poner en práctica esta capacidad y por eso es necesario que desde las edades más tempranas se insista en su enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la formación del profesorado en el ámbito de la competencia comunicativa intercultural, podemos afirmar que es bastante escasa. La mayoría no posee conocimientos sobre aspectos emocionales, los cuales son cruciales para el posterior desarrollo de dicha competencia. Al final se apela a la propia voluntad de cada docente de mantenerse en un proceso de aprendizaje continuo y a la responsabilidad que supone su profesión.

En lo referido a las TICs, se trata de herramientas con un gran potencial para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, pues permiten el acercamiento entre personas de casi

cualquier parte del mundo. Sin embargo, a pesar de que existen innumerables posibilidades y ventajas, no debemos perder de vista que también hay una serie de inconvenientes a tener en cuenta, especialmente cuando estamos tratando con menores.

En relación con la propuesta de actividades pedagógico-prácticas, se han presentado una serie de tareas organizadas en distintas sesiones con el objetivo de que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar estrategias que les ayuden a integrarse y a convivir con personas de otras culturas de la forma más enriquecedora posible.

Para realizar las actividades hemos partido de fragmentos extraídos de obras literarias que tratan temas como la emigración, la llegada a un nuevo lugar, los malentendidos interculturales, el hogar, etc. Además, con los textos no solo estamos tratando aspectos culturales, sino que también son un medio muy útil para trabajar las habilidades lingüísticas en el aula. Como vimos anteriormente, el empleo de la literatura en la clase de lengua extranjera posee numerosas ventajas, como el desarrollo del pensamiento crítico y de aspectos afectivos y emocionales, así como el favorecimiento de la motivación del alumnado al tratarse los textos de un material auténtico.

El presente trabajo nos ha brindado la oportunidad de aproximarnos a nuestra futura labor como docentes y de diseñar actividades que posibiliten a nuestros alumnos desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Ha sido una experiencia muy enriquecedora, ya que nos ha permitido indagar sobre la idea de la interculturalidad, circunscribiéndola al ámbito educativo.

Finalizamos con la alentadora sensación de haber encontrado un sólido punto de partida en nuestra formación como profesoras. Esperamos que nos sirva a lo largo de nuestra tarea como docentes, no solo en el aula de alemán como lengua extranjera, sino en el resto de las áreas de conocimiento en las que tendremos quizá la oportunidad de desarrollar todo lo que hemos aprendido.

## Bibliografía

- Alonso Belmonte, I. / Fernández Agüero, M. (2013), “Enseñar la competencia intercultural”, en Ruiz de Zarobe, L. / Ruiz de Zarobe, Y. (ed.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Valencia: Portal Education, 184-225.
- Amaro Monteiro, A. (2010), “La Einfühlung (intropatía) como comprensión intercultural y superación de conflictos”, *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, 7, 196-206.
- Arévalo Benito, M. J. (2019), “La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE”, *Langue(s) & Parole: revista de filología francesa y románica*, 4, 143-160.
- Barrett, M. (2018), “How schools can promote the intercultural competence of young people”, *European Psychologist*, 23, 93-104.
- Bisquerra Alzina, R. (2003), “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Boie, K. (2016), *Bestimmt wird alles gut*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Byram, M. / Fleming, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Calvo Buezas, T. (2003), “Interculturalidad y educación”, *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 29, 237-252.
- Carpena, A. (2016), *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Consejo de Europa. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Darder Vidal, P. (2013), *Aprender y educar con bienestar y empatía: la formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/index.html> (consulta 7/6/2021)

- Domínguez Macías, 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. (2017), *Interkulturelle Kompetenzen*. Rheinbreitbach: Klett.
- Fernández Peña, R. F. (2007), “El componente sociocultural en la clase de ELE”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6, 1-27.
- García Benito, A. B. (2009), “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”, en Barrientos Clavero, A. *et al.* (ed.), *El profesor de español LE-L2*. Extremadura: Universidad de Extremadura Servicio de Publicaciones, 493-506.
- García Blanco, M. (2011), “Orientaciones pedagógicas para la formación del profesorado en educación intercultural”, en Maquilón Sánchez, J. J. *et al.* (ed.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 303-312.
- García García, P. (2004), “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 1-9.
- García Martínez, A. / Escarbajal Frutos, A. / Escarbajal de Haro, A. (2007), *La interculturalidad desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- González Di Pierro, C. (2008), “¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas”, en Pastor Cesteros, S. / Roca Marín, S. (ed.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*. Alicante: Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones, 299-305.
- González Rodríguez, L. M. / Borham Puyal, M. (2012), “Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts”, *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*, 2, 34, 105-124.

- Hidalgo Hernández, V. (2005), “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término”, *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.
- Kobald, I. (2015a), *Zuhause kann überall sein*.  
<https://www.book2look.com/book/X2g89BZ74E> (consulta 5/6/21)
- Kobald, I. (2015b), *Zuhause kann überall sein*. <https://vimeo.com/160272610> (consulta 5/6/21)
- Leiva Olivencia, J. J. (2013), “La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red”, *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25, 1-13.
- Mendoza Fillola, A. (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Messina Albarenque, C. (2015), “Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada”, *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20, 1-31.
- Paricio Tato, M. S. (2014), “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 215-226.
- Ruurs, M. (2017), *Ramas Flucht*. <https://leselebenszeichen.wordpress.com/2017/07/21/ramas-flucht/> (consulta 5/6/21)
- Sáez Alonso, R. (2006), “La educación intercultural”, *Revista de educación*, 339, 859-881.
- Sanna, F. (2019), *Ich und meine Angst*. London: NordSüd.
- Soriano Ayala, E. (2005), “Educación e interculturalidad”, en García Ruiz, C. et al (ed.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Universidad de Almería Servicio de Publicaciones, 279-292.
- Torossi, E. (1989), “Paparúna” en Torossi, E. (ed.), *Tanz der Tintenfische: Geschichten von fremden Freunden*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 42-45.
- Vázquez Aguado, O. (2010), *Reflexiones en torno a la construcción de la interculturalidad. Lección inaugural curso académico 2010-2011*. Huelva: Universidad de Huelva.

Vilà Baños, R. (2006), “La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural”, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 24, 353-372.

Welsch, W. (2009), “Was ist eigentlich Transkulturalität? ”, en Darowska, L. / Machold, C. (ed.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 1-16.

Zacharias, N. (2005), “Developing intercultural competence through literature”, *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 1, 5, 27-41.

### **Webgrafía**

<https://www.dtv.de/buch/kirsten-boie-bestimmt-wird-alles-gut-71802/> (consulta 21/5/2021)

<https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/home/bereiche/rpi-orte/mainz/bibliothek/klassensaetze-im-rpi-mainz> (consulta 21/5/2021)



## Anexos

### Anexo 1

# ICH UND MEINE ANGST

Francesca Sanna

Ich habe immer schon ein Geheimnis gehabt: eine winzige Freundin namens Angst.

Die Angst hat immer auf mich aufgepasst und mich beschützt.

Wir haben gemeinsam Neues erforscht und zusammengehalten.

Aber seit wir in dieses neue Land gekommen sind, ist die Angst nicht mehr so klein.

Sie wächst und wächst.

Von Tag zu Tag fühle ich mich einsamer.

Nachts in meinem neuen Zimmer träumt die Angst so laut, dass ich nicht schlafen kann.

Und wenn ich in die Schule gehen sollte, will die Angst nicht, dass ich hingehe.

Die Angst hasst meine neue Schule. Wenn der Lehrer meinen Namen falsch sagt, wird sie wütend... obschon ich weiß, dass es nur ein Versehen war.

In der Pause lässt die Angst niemanden an mich ran.

Die Angst wird jeden Tag kleiner. Und in der Schule ist es nicht mehr so schwierig.

Es ist immer noch nicht leicht, alles zu verstehen. Aber mir ist aufgefallen, dass auch alle anderen Kinder Ängste haben....

# VOKABELLISTE

das Geheimnis=



die Angst=



einsam=



träumen=



hassen=



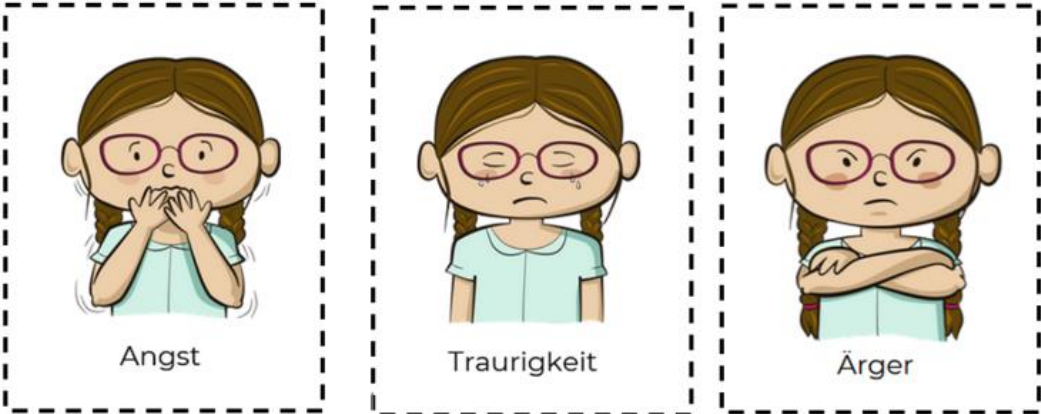
wütend=



das Versehen=



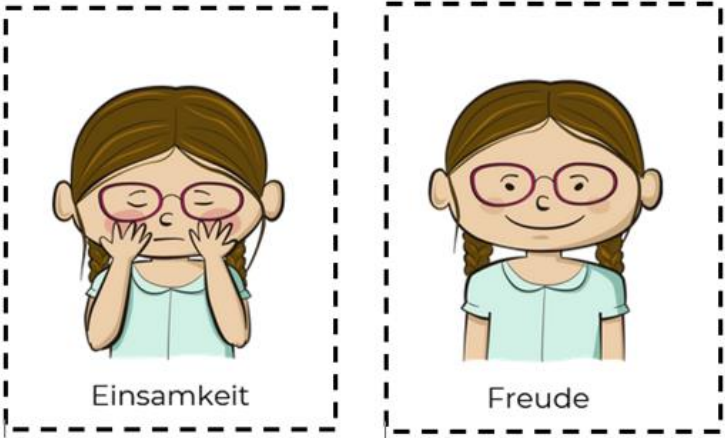
Anexo 3



Angst

Traurigkeit

Ärger



Einsamkeit

Freude

Anexo 4

Namen der Gruppenmitglieder:

Datum:



# ROLE-PLAY



Welche Emotionen stellen sie dar?

Wie helfen sie dem neuen Klassenkameraden?

Was hat euch an dem Rollenspiel am besten gefallen? Warum?

Was hat euch am wenigsten an dem Rollenspiel gefallen? Warum?





1

„Ein Maikäfer! Ein Maikäfer!“ rief Jannakis voll Freude. Sabine hatte den Maikäfer auch gesehen

2

„Ich werde ihn mit nach Hause nehmen!“ sagte Jannakis und holte eine leere Streichholzschachtel aus seiner Tasche.

3

„Nein!“ regte sich seine Freundin Sabine auf. „Laß ihn frei! Warum willst du ihn fangen? Außerdem ist er nicht dein Maikäfer. Ich habe ihn zur gleichen Zeit gesehen!“

Ihre Backen waren ganz rot vor Aufregung.

4

Jannakis schaute sie an und mußte lachen: „Ha! Ha! Du siehst jetzt aus, wie eine Paparúna, rot wie eine Paparúna! Also gut, ich fange den Maikäfer nicht. Bist du jetzt zufrieden?“

5

Sabine wurde aber bloß noch wütender. Ihre Backen färbten sich dunkelrot.

„Und du bist ... du bist ... du bist einfach blöd!“ schrie sie und rannte weg.

Jannakis verstand überhaupt nicht, was sie hatte.

Ob sie wütend war wegen des Wortes Paparúna? Aber das war doch gar nicht böse gemeint!

6

Inzwischen war Sabine nach Hause gerannt und fing an zu weinen.

„Er hat mich ausgelacht! Er hat mich sogar Paparúna genannt!“ dachte sie und schluchzte. „Bestimmt ist es ein böses griechisches Wort,

womöglich ein häßliches rotes Tier oder so! Ich werde nie mehr mit ihm spielen“ schwor sie sich.

7

Als Jannakis am nächsten Tag auf den Spielplatz kam, spielte Sabine mit einem anderen Kind. Er ging jedoch mutig zu ihr hin und zeigte ihr eine wunderschöne rote Mohnblume.

„Schau, Sabine!“ sagte er zu ihr, „ich will dir diese schöne Paparúna schenken, die ich gerade gepflückt habe. Nimm sie, bitte!“

Sabine schaute überrascht auf die Mohnblume.

„So hast du gestern mit deinen roten Backen ausgeschaut, so schön wie eine Paparúna, eine Mohnblume!“ sagte er.





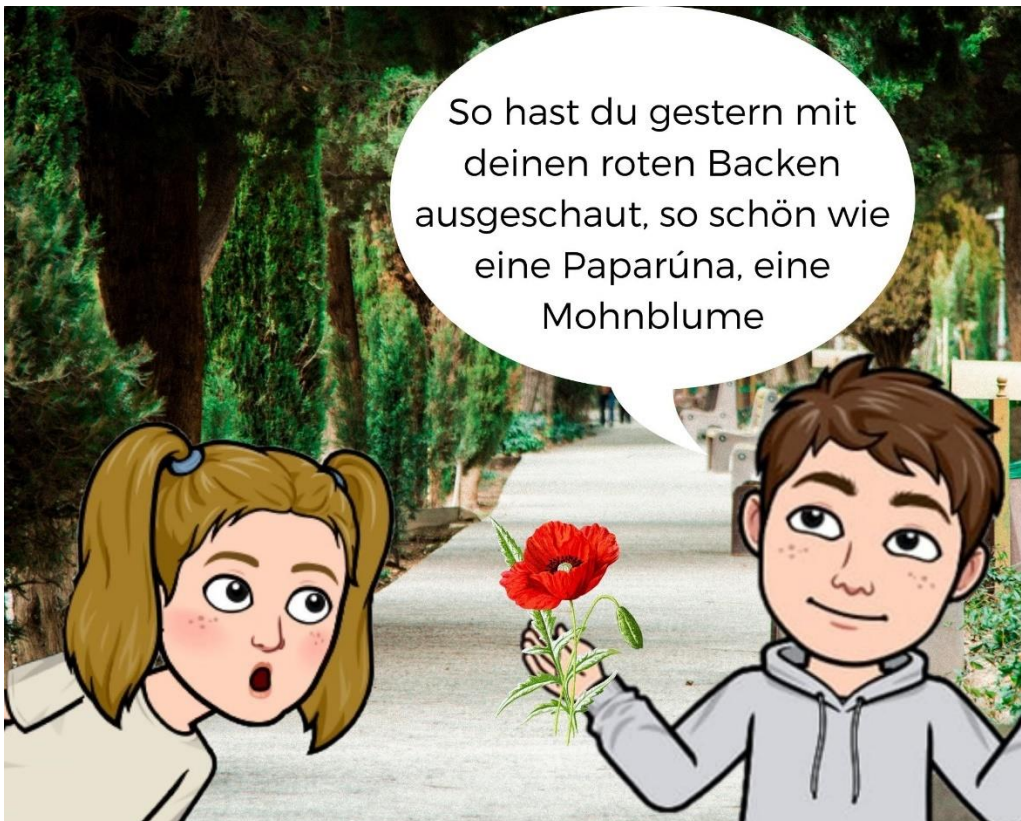
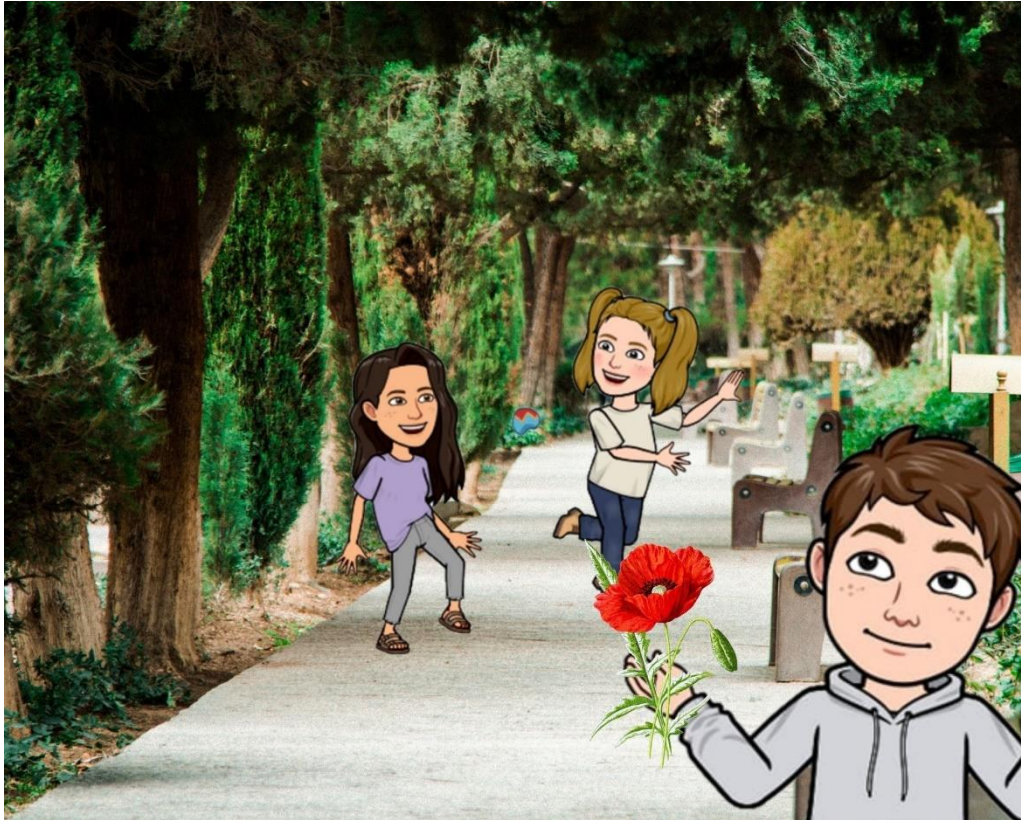












# VOKABELLISTE

der Maikäfer=



die Streichholzschachtel =



die Backen=



wütend=



weinen=



griechisch=



Namen der Gruppenmitglieder:

Titel:

## ANALYSE DER GESCHICHTE

Wer sind die Protagonisten?

Was ist passiert?

Was war das Missverständnis?

Hat es euch gefallen?



Lösungen

## ZU HAUSE KANN ÜBERALL SEIN

Irena Kobald

Meine Tante nannte mich Wildfang.

Dann kam der Krieg und meine Tante nannte mich nicht mehr Wildfang.

Um in Sicherheit zu sein, kamen wir in dieses Land.

Alles war fremd.

Die Leute waren fremd.

Das Essen war fremd.

Die Tiere und Pflanzen waren fremd.

Sogar der Wind fühlte sich fremd an.

Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt. Dann fühlte ich mich allein.

Es war, als wäre ich nicht mehr ich.

Zu Hause kuschelte ich mich in eine Decke aus meinen eigenen Worten und Geräuschen. Ich nannte sie meine alte Decke.

Meine alte Decke war warm. Sie war weich und deckte mich ganz zu. In ihr fühlte ich mich sicher. Manchmal wollte ich gar nicht mehr hinausgehen, sondern einfach für immer unter meiner alten Decke bleiben.

Nachts, wenn ich, eingewickelt in meine alte Decke, im Bett lag, flüsterte ich die neuen Worte immer wieder vor mich hin.

Schon bald klangen sie nicht mehr so kalt und hart. Sie hörten sich warm und weich an. Ich webte mir eine neue Decke.

Heute ist meine neue Decke genauso warm, weich und gemütlich wie meine alte.

Und ich weiß, dass es egal ist, welche Decke ich benutze, denn...



## VOKABELLISTE

fremd=



der Krieg=



nach draußen  
gehen=



der Wasserfall=



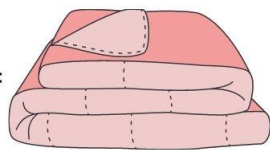
allein=



sich kuscheln=



die Decke=



(flüsterte)  
flüstern=



Namen der Gruppenmitglieder:

Datum:

## Erfindet einen Anfang für die Geschichte

Die Hauptfigur hat ihr Land verlassen müssen. Was denkt ihr, warum sie gehen musste?

Glaubt ihr, dass sie mit ihrer Familie, mit ihren Freunden oder allein reist?

Würdet ihr gerne in ihrer Situation sein? Warum?

Was denkt ihr, wie sie sich fühlt?





Name:

Datum:

# Vergleichshilfe

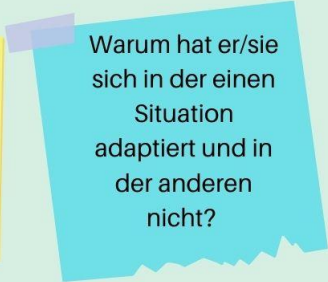
Was sind die Unterschiede zwischen den beiden Situationen?

Situation 1

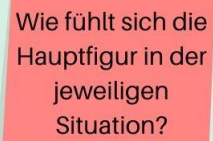
Situation 2



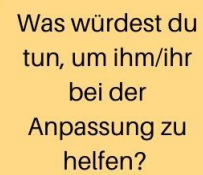
Was ist notwendig, um sich adaptieren zu können?



Warum hat er/sie sich in der einen Situation adaptiert und in der anderen nicht?



Wie fühlt sich die Hauptfigur in der jeweiligen Situation?



Was würdest du tun, um ihm/ihr bei der Anpassung zu helfen?





1

Als unsere Nachbarn weggingen, fand ich es erst nicht so schlimm.  
Ich hatte ja Mama und Papa und Großvater und Sami.  
Ich hatte immer noch Freunde.  
Wir winkten ihnen nach und wussten nicht, dass wir sie nie wieder  
sehen würden.  
Aber als die Bomben immer näher bei unserem Haus einschlugen,  
bekamen Mama und Papa Angst um uns.  
Ich drückte mein Gesicht in Mamas Schoß und weinte – obwohl ich  
schon ein großes Mädchen bin.

2

Eines Tages sagte Großvater zu Sami und mir:  
»Es ist so weit.«  
Es war Zeit, uns dem Strom der Menschen anzuschließen.  
Zeit, unser Zuhause zu verlassen.  
In dieser Nacht lag ich im Bett und weinte.  
Ich wusste, ich würde nie wieder den Hahn krähen, das Gartentor  
quietschen und unsere Ziege meckern hören.  
Ich lag wach, lauschte dem Wind und überlegte, ob der Mond anderswo  
genauso aufgeht wie bei uns.

3

Wir gingen bis ans Ende der Welt.  
Vor uns lag das Meer.  
Voller Hoffnung stiegen wir in ein Boot.  
Alle beteten.  
Ich hatte große Angst, als hohe Wellen gegen unser kleines Boot  
schlugen.  
Nicht alle kamen sicher über das Wasser.  
Wir beteten für die, deren Reise im Meer zu Ende ging.

4

Endlich waren wir in unserer Zukunft angekommen.

Neue Nachbarn begrüßten uns mit offenen Armen.

Ich hörte ihre Stimmen, aber ich verstand ihre Worte nicht.

Doch als ich ihr Lächeln sah, wusste ich, was die Worte bedeuteten.

»Bleibt hier! Bleibt bei uns. Jetzt seid ihr sicher, hier ist kein Krieg.«

Sie teilten mit uns, was sie hatten.

Kleidung, Essen – und ich bekam sogar eine neue Puppe.

Anexo 15



6

<sup>6</sup> <https://leselebenszeichen.wordpress.com/2017/07/21/ramas-flucht/>

# Vokabelliste

die Nachbarn=



die Angst=



das Zuhause=



das Meer=



das Boot=



beteten (beten)=



die Welle=



mit offenen  
Armen=



das Lächeln=



Namen der Gruppenmitglieder: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

# Gefühle

Das Verlassen des Herkunftslandes



Die Reise



Die Ankunft am neuen Ort





Namen der Gruppenmitglieder: Datum:

## *Träume*

Unsere Träume	Träume der Protagonistin
---------------	--------------------------

Unterschiede:







1

Dies ist die wahre Geschichte von Rahaf, die ist jetzt zehn Jahre alt. Und von ihrem Bruder Hassan, der ist jetzt neun. Rahaf und Hassan wohnen mit Mama und Papa in einem kleinen deutschen Ort. Und natürlich wohnen auch ihre beiden kleinen Schwestern da, Amal und Haia. Die sind aber erst drei und vier. Mit Amal und Haia kann man nicht gut spielen. Früher haben Rahaf und Hassan in einer anderen Stadt gewohnt. Die Stadt heißt Homs und liegt in einem anderen Land. Das Land heißt Syrien. In Homs fanden Rahaf und Hassan es schön. [...] Da hatten Rahaf und Hassan acht Cousins und Cousinen, das war gut zum Spielen.

2

Immerzu sind die Flugzeuge mit den Bomben gekommen, immerzu! Und immerzu haben die Männer auch in den Straßen gekämpft, mit Panzern und mit Gewehren.

In der Schule ist der Hausmeister oft durch das ganze Haus gerannt. „Nach unten!“, hat er gebrüllt. „Die Flugzeuge kommen!“

„Wir gehen weg!“, hat Papa eines Tages zu Rahaf und Hassan gesagt. „Ich möchte ein friedliches Leben für meine Kinder, in dem wir alle nicht immerzu Angst haben müssen. Wir gehen in ein anderes Land.“ Ein friedliches Leben fanden Rahaf und Hassan gut. Aber weggehen fanden sie nicht gut.

Zuerst sind sie mit dem Flugzeug geflogen, bis nach Ägypten. In Ägypten sind sie auf ein Schiff gestiegen.

Ein bisschen Geld hatte Papa zum Glück in der Hosentasche. Da konnte er etwas zu essen und zu trinken kaufen. Und Fahrkarten.



3

Der Mann hat gesagt, dass Rahaf und Hassan in die Schule gehen müssen. Da wusste Rahaf nicht, ob sie sich freuen sollte oder Angst haben. Hassan wusste das auch nicht.

In der Schule hat eine Frau Rahaf in ihre neue Klasse gebracht. Die Frau war Rahafs neue Lehrerin. Sie hat Rahaf ganz viel erzählt und dabei auf Sachen gezeigt, aber Rahaf konnte sie ja nicht verstehen. Da hätte sie beinahe geweint. Sie hat aber beschlossen, dass sie nicht weinen will. Weil es ja nichts hilft

In der Pause sind fünf Mädchen zu Rahaf gekommen und haben sie ganz viel gefragt. Die Mädchen waren nett, das konnte Rahaf sehen. Ein Mädchen hat ihr sogar einen Schokoriegel geschenkt. Aber mit den Mädchen reden konnte Rahaf ja nicht, sie konnte ja kein Deutsch.

Das Mädchen hat mit dem Finger auf seine Brust gezeigt. „Ich heiße Emma“, hat das Mädchen gesagt.

4

Jetzt ist Rahaf schon fast zwei Jahre in Deutschland. Eigentlich kann sie jetzt schon fast so gut Deutsch, wie sie Arabisch kann, und im Unterricht versteht sie alles und meldet sich ganz viel. Und Emma ist jetzt ihre beste Freundin, so wie Aycha zu Hause in Homs. Bei Rahaf übernachten kann Emma leider nicht, weil das Containerzimmer viel zu klein ist. Sie können doch nicht mit drei Kindern in einem Bett schlafen! Aber Rahaf kann ja bei Emma übernachten.


Manchmal denkt Rahaf noch an Lulla. Und an Oma und Opa und die Onkel und Tanten und alle Cousins und Cousinen. Dann hat Rahaf Heimweh.

Aber bestimmt geht das eines Tages vorbei.

Und bestimmt kriegen sie eines Tages auch eine schöne Wohnung. Und Papa darf wieder arbeiten.

Bestimmt.

# VOKABELLISTE

das Flugzeug= 

der Panzer= 

das Gewehr= 

friedlich= 

das Schiff= 

das Geld= 

geweint  
(weinen)= 


das Mädchen= 

gefragt  
(fragen)= 


geschenkt  
(schenken)= 

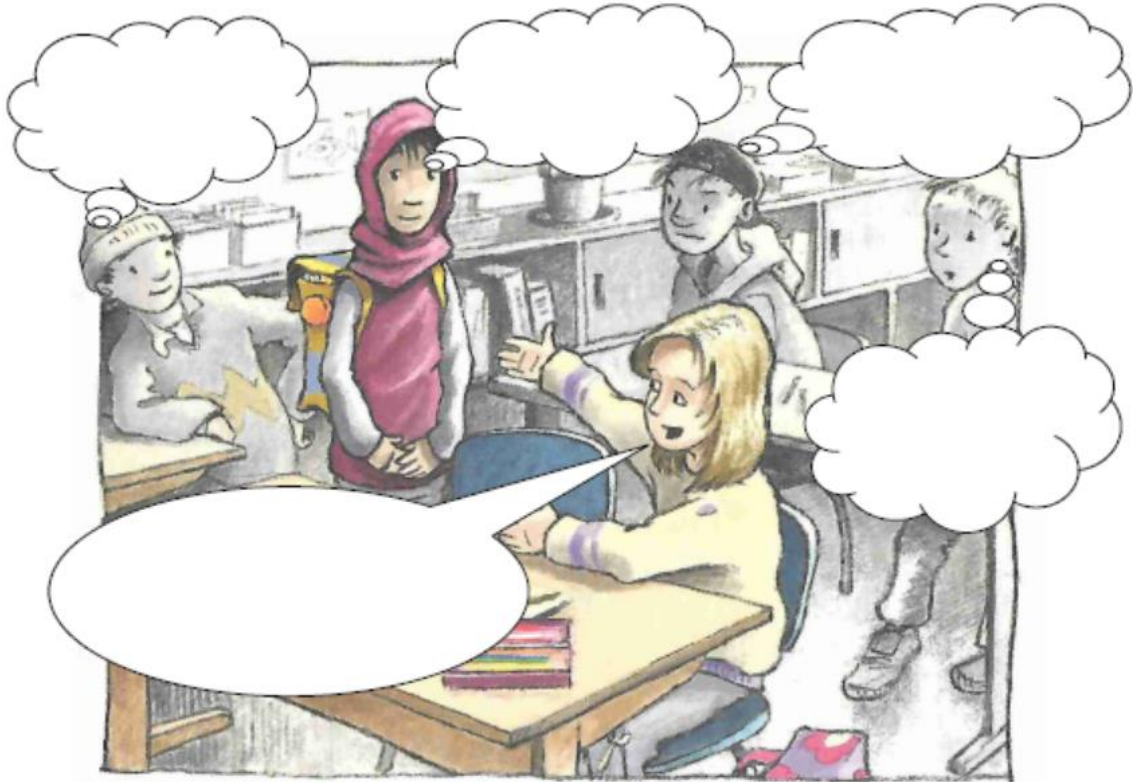
Namen der Gruppenmitglieder: Datum:

## VOR- UND NACHTEILE DES AUSWANDERNS



 **Vorteile:**

 **Nachteile:**



7

<sup>7</sup> <https://www.dtv.de/buch/kirsten-boie-bestimmt-wird-alles-gut-71802/>

Namen der Gruppenmitglieder: Datum:



# ROLE-PLAY



**Das Verlassen des Herkunftslandes** 

**Die Reise**

**Die Ankunft am neuen Ort**

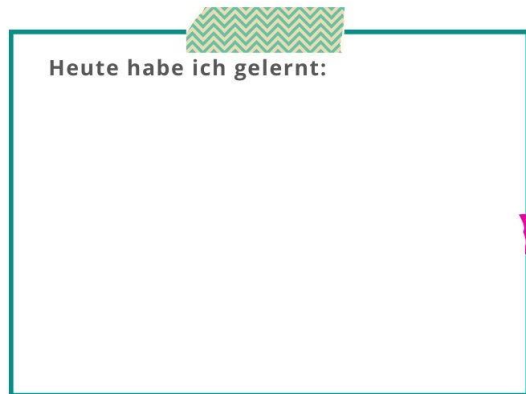
# Mein interkulturelles Heft

NAME UND VORNAME

DATUM

TITEL DES BUCHES

Heute habe ich gelernt:



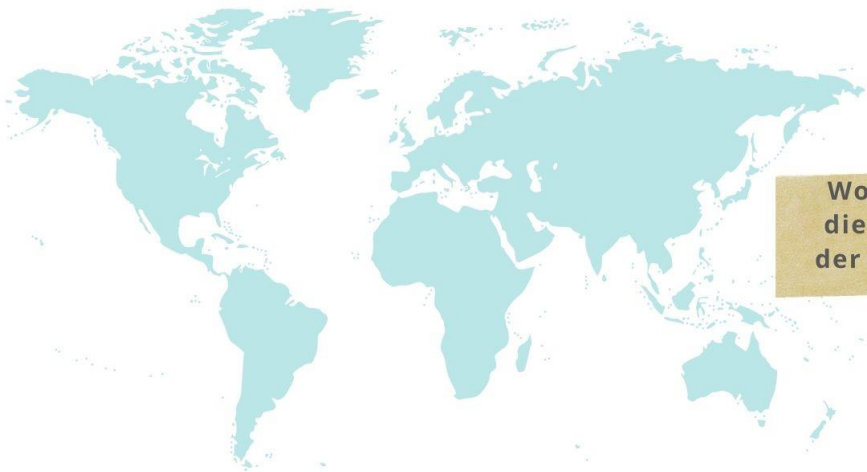
Was mir heute am besten gefallen hat:



Was mir heute am wenigsten gefallen hat:



Eine Idee, die ein/e Klassenkamerad/in gesagt hat und die mir gefallen hat:



Woher kommt die Hauptfigur der Geschichte?



Welche Kulturen stehen in der Geschichte miteinander in Verbindung?

Was würdest du zu der Hauptfigur der Geschichte sagen?



Schlage zu Hause Informationen über die Kultur des Landes der Hauptfigur in der Geschichte nach. Schreibe einige Unterschiede zwischen ihrer und deiner Kultur auf.

Zeichne ein Bild über die Geschichte:





# Checkliste

Ich habe auf meine Klassenkamerad\*innen geachtet

Ich habe aktiv an den Aktivitäten teilgenommen

Ich habe andere Ideen als meine respektiert

Ich habe mich bei der Gruppenarbeit wohl gefühlt

Die Aktivitäten haben mir gefallen

Ich habe mich mit einigen der Ideen, die wir diskutiert haben, identifiziert. Wenn ja, erkläre sie:



## Weitere Fragen

Würdest du etwas an der heutigen Sitzung ändern? Was?

Wie wäre deine ideale Sitzung?



# Abschlussfragen



Die Geschichte, die mir von allen am besten gefallen hat, war...  
Warum?

Mit welcher Person aus den verschiedenen Geschichten identifizierst du  
dich am meisten? Warum?

Was haben alle Geschichten, die wir gesehen haben, gemeinsam? Erkläre  
es: