

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL MEDIANTE EL USO DE EXPRESIONES
IDIOMÁTICAS RELACIONADAS CON ANIMALES PARA ESTUDIANTES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRAJERA (ELE) NIVEL B2**

MARISOL RAMÍREZ PÉREZ

NELLY JULIETH PÁEZ GUAJE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

BOGOTÁ

2018

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL MEDIANTE EL USO DE EXPRESIONES
IDIOMÁTICAS RELACIONADAS CON ANIMALES PARA ESTUDIANTES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) NIVEL B2**

MARISOL RAMÍREZ PÉREZ

NELLY JULIETH PÁEZ GUAJE

ASESORA: FANNY BLANDÓN RAMÍREZ

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Lingüística Aplicada del
Español como Lengua Extranjera**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

BOGOTÁ

2018

Resumen

Existe un gran interés por el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que lleva a las personas a adquirir nuevos códigos lingüísticos con el fin de lograr comunicarse efectivamente, así mismo, compartir sus pensamientos, emociones, estilos de vida, dicho en otras palabras dar a conocer su propia cultura, razón por la cual en este trabajo de investigación se propone la elaboración de una secuencia didáctica para desarrollar la competencia comunicativa intercultural a través del uso de expresiones idiomáticas relacionadas con animales para estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) de nivel B2, tomando como material de apoyo boletines interculturales con el fin de determinar qué elementos son los adecuados para mejorar esta competencia en el aula. Para tal fin, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo con un enfoque aplicado, utilizando distintos instrumentos de recolección de datos, que permitieron identificar una serie de necesidades que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de distintas actividades relacionadas con las habilidades y actitudes interculturales; además de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Al culminar este trabajo, se concluye que el desarrollo de esta secuencia didáctica y los boletines interculturales, son una buena herramienta tanto para el docente como para el estudiante, ya que brindan una serie de elementos que sirven como medio para conocer la propia cultura, comparar la propia con la cultura meta y así adoptar una posición intermedia entre las dos culturas, incrementando la expresión y comprensión oral y escrita en las clases de ELE.

Palabras clave: Competencia comunicativa intercultural, expresiones idiomáticas, secuencia didáctica, boletín intercultural.

Abstract:

There is much interest in learning a foreign language which leads people to learn new linguistic codes so they communicate with others sharing their thoughts, emotions, and lifestyles. People communicate aspects of their culture showing why this research project proposes a sequence of didactical exercises to develop communicative intercultural knowledge through idiomatic expressions related to animals for students of ELE level B2 using intercultural bulletins as support materials with the goal of determining which elements are the best to develop the abilities in the classroom.

The qualitative investigation began with an applied focus using different data recollection methods to find some linguistic necessities and develop different activities related to the abilities and intercultural attitudes. This happens as they improve their linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competencies.

The conclusion of the investigation was that using didactical sequences and intercultural bulletins were seen as good tools for teachers and students since it gives a series of elements that can help people to learn their own culture and compare it with that of others as they gain an intermediate point of view of the two cultures developing expressions, oral comprehension, and written comprehension in ELE classes.

Keywords: intercultural communicative understanding, idiomatic expressions, didactical sequence, intercultural bulletin.

AGRADECIMIENTOS

En el transcurso de este arduo camino tuve la fortuna de contar con la compañía incondicional de familiares y compañeros, quienes, con su apoyo moral y buenos consejos, hicieron de esta experiencia algo significativo; es por esto que en esta oportunidad quiero agradecer primero que todo a Dios por darme la oportunidad de culminar una etapa más en mi vida y a mis padres por estar siempre conmigo en los momentos difíciles de este proceso.

Marisol Ramírez Pérez

Primeramente, a Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente, a mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de toda mi carrera universitaria y a lo largo de mi vida. En especial a mi madre Nelly Guaje, por darme la vida, creer en mí y porque siempre me apoyaste, todo esto te lo debo a ti, a mi abuelo Octavio Guaje por quererme y apoyarme siempre, esto también te lo debo a ti.

Nelly Julieth Páez Guaje

Tabla de contenido

Introducción.....	1
1. Descripción del problema	3
2. Justificación.....	8
3. Estado de la cuestión	10
3.1 Desarrollo de la competencia intercultural.....	10
3.2 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural	13
3.3 Elaboración de secuencias didácticas	17
4. Objetivos	19
4.1 Objetivo general.....	19
4.2 Objetivos específicos.....	19
5. Marco teórico y conceptual	20
5.1 Interculturalidad.....	20
5.1.1 Competencia intercultural (CI).....	22
5.1.2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)	25
5.2 Enfoque Lexical	27
5.3 Expresiones idiomáticas.....	30
5.4 Secuencia didáctica.....	32
5.5 Material didáctico	33
5.5.1 Desarrollo de materiales en ELE.....	34
6. Marco metodológico	36
6.1 Tipo y enfoque de investigación	36
6.2 Ruta metodológica.....	36
6.2.1 Etapa 0: análisis de necesidades.....	37
6.2.2 Etapa 1: elaboración de la secuencia didáctica.....	41
6.2.3 Etapa 2: aplicación de la secuencia didáctica	41
6.3.2 Etapa 1: elaboración de la secuencia didáctica.....	43
6.3.3 Etapa 2: aplicación de la secuencia didáctica	43
7. Propuesta secuencia didáctica	44
7.1 Evaluación de la secuencia didáctica por parte del docente experto	55
8. Análisis de resultados.....	56
8.1 Análisis de actividades propuestas en la secuencia didáctica.....	56
8.1.1 Actividades de apertura	56
8.1.2 Actividades de desarrollo	57

8.1.3 Actividades de cierre.....	57
8.2 Análisis de las actividades de los boletines interculturales.....	57
8.2.1 Situación de uso	58
8.2.2 Dato cultural (Sabías que...).....	59
8.2.3 Preguntas detonantes	60
8.2.4 Información cultural.....	61
8.2.5 Actividades de práctica	63
9. Conclusiones.....	68
Referencias	70
Anexos	74
Anexo 1. Rejilla de análisis intercultural en los textos de enseñanza de lenguas extranjeras	74
Anexo 2: Rejilla de evaluación de la secuencia didáctica y los boletines interculturales de ELE por parte del docente experto.....	75
Anexo 3: Rejilla de evaluación de actividades de la secuencia didáctica por parte del estudiante.....	76
Anexo 4. Rejilla de evaluación de boletines interculturales por partes del estudiante ..	77
Anexo 5. Formato observación secuencia didáctica para el desarrollo de competencia intercultural mediante el uso de expresiones idiomáticas con animales para estudiantes de ELE nivel b2	78
Anexo 6. Rejilla comparativa de aspectos interculturales de expresiones idiomáticas relacionadas con animales.....	79

Índice de tablas

Tabla 1. Habilidades y actitudes interculturales a desarrollar con la secuencia didáctica.	46
Tabla 2. Estructura primera sesión, “Ser la oveja negra”	47
Tabla 3. Estructura segunda sesión, “Repetir como un loro”	48
Tabla 4. Estructura tercera sesión, “Ser más lento que una tortuga”	50
Tabla 5. Estructura cuarta sesión “Llorar lágrimas de cocodrilo”	51
Tabla 6. Estructura quinta sesión “Tener vista de águila”	52
Tabla 7. Estructura sexta sesión, “Estar como una vaca”	52
Tabla 8. Estructura séptima sesión, “Diseña tu propio boletín Intercultural”	54

Índice de figuras

Figura 1. Etapas Ruta metodológica.....	37
Figura 2. Imagen boletines.....	45

Figura 3. Ejemplo historieta	58
Figura 4. Ejemplo actividad Sabías que	60
Figura 5. Ejemplo preguntas detonantes	61
Figura 6. Ejemplo información cultural	62
Figura 7. Ejemplo meme.....	63
Figura 8. Ejemplo trabalenguas.....	64
Figura 9. Ejemplo chiste.....	64
Figura 10. Ejemplo crucigrama.....	65
Figura 11. Ejemplo adivinanza.....	66

Introducción

Hablar de interculturalidad implica adentrarse en vivencias reales, en culturas cercanas y a la vez distantes, con variedad de lenguas y formas diferentes de percibir el mundo. A su vez, la interculturalidad permite que exista un acercamiento a lo que posiblemente puede ser igual o diferente, aspecto que será relevante en el desarrollo de este proyecto de investigación, ya que desde la enseñanza de lenguas se observa una diversidad de culturas que constantemente están en continua comunicación debido al gran interés que existe hoy en día por aprender lenguas extranjeras. No obstante, es importante tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera no se trata solamente de conocer aspectos gramaticales y sintácticos, sino que debe ser un aprendizaje en el que la lengua se practique dentro de un contexto real tomando en consideración las características culturales existentes; por lo que en este trabajo se propone la elaboración de una secuencia didáctica que ayude al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante el reconocimiento y aprendizaje de algunas expresiones idiomáticas relacionadas con animales; para tal fin, el proceso investigativo se llevará a cabo siguiendo los siguientes pasos:

En primer lugar, se presentará la descripción del problema que dará cuenta de la necesidad de hacer el diseño de la secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, tomando como recurso lingüístico, el uso de las expresiones idiomáticas relacionadas con animales, para luego, plantear la pregunta de investigación que hace referencia al cuestionamiento trazado para dar solución a la problemática identificada.

En segundo lugar, se dará a conocer la justificación del trabajo detallando la importancia, el por qué y el para qué de la investigación. Posteriormente, se hará una revisión de los antecedentes que servirán como referente para conocer investigaciones realizadas anteriormente relacionadas con la temática del proyecto. Seguidamente, se efectuará una revisión teórica y conceptual teniendo como base términos claves como lo son interculturalidad, competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural, expresiones idiomáticas, secuencia didáctica y material didáctico en Español como Lengua Extranjera (ELE).

Luego, se mostrará el tipo de investigación utilizado, los instrumentos de recolección de datos y la ruta que se siguió para el diseño de la secuencia didáctica; a continuación, se elaborará una propuesta de secuencia didáctica en la que se trabajen las

expresiones idiomáticas relacionadas con animales para estudiantes nivel B2 en clases de Español como Lengua Extranjera, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa intercultural; y finalmente, se expondrán los resultados obtenidos en la aplicación de dicha secuencia y las conclusiones que surgieron durante el desarrollo de este trabajo académico.

1. Descripción del problema

La enseñanza de lenguas extranjeras ha venido ajustándose a las necesidades que exige la sociedad y que se presentan con el paso del tiempo, es así como en el siglo XVI se habló de una educación tradicionalista, la cual tenía como objetivo lingüístico “capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto” (Martín, 2010, p. 145) pero no se tenía en cuenta el proceso comunicativo, ni el bagaje cultural del estudiante. Luego, los métodos de enseñanza fueron cambiando con el paso del tiempo hasta llegar a la implementación de un enfoque comunicativo en el que “la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales” (Martín, 2010, p. 148) por lo que es de vital importancia desarrollar en el aula de clase actividades que fomenten el desarrollo de competencias comunicativas acordes al nivel de lengua que tenga el estudiante.

Son muchos los métodos que han intentado dar respuesta a las exigencias de la sociedad en el proceso educativo; un ejemplo de esto, es la implementación del enfoque intercultural a partir de los años 90, el cual surge debido a la falta de interacción de los estudiantes en el aula, haciendo uso de un enfoque comunicativo en el cual se desarrollan competencias lingüísticas y culturales del aprendiente para así lograr una comprensión significativa de su propia cultura y de la de los demás, tal como lo afirma Valls (2011):

el objetivo de la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera deja de ser hablar y comportarse como el hablante nativo ideal, pasando a ser el desarrollo del hablante intercultural, el cual desarrolla e interrelaciona todas sus capacidades lingüísticas y culturales incrementando su capacidad de comprender otras culturas, de explicar la suya y de relacionarse satisfactoriamente con personas que poseen otra cultura. (p. 4).

Como consecuencia, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes proponen una dimensión cultural e intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de desarrollar habilidades y actitudes interculturales, que faciliten el desenvolvimiento del estudiante en diversas situaciones, donde tenga que relacionarse con personas de culturas diferentes a la suya o deba interpretar actos culturales para así desplegar una personalidad social y ser capaz de convivir en estas situaciones de multiculturalidad en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Instituto Cervantes , 2001). No obstante, este ideal del desarrollo de una competencia intercultural en el aula no es cuestión solamente de enseñar y aprender una

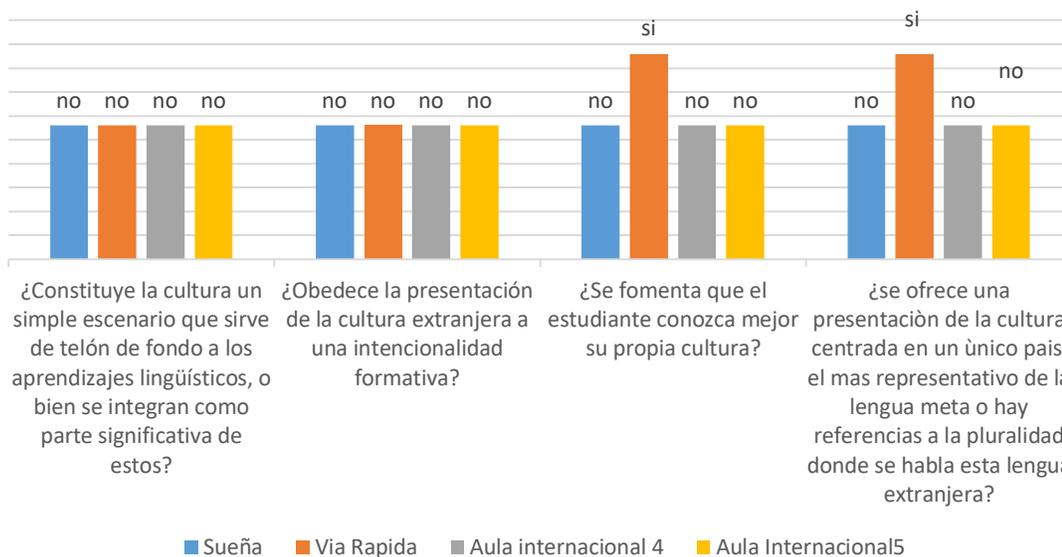
lengua extranjera, dando mayor énfasis a aspectos puramente lingüísticos sin otorgar la suficiente importancia a los culturales, tal como lo menciona Emma Gago (2010) afirmando:

Hasta el momento, los métodos han afrontado la formación del usuario de una LE desde un punto de vista estrictamente lingüístico, sin considerar el cambio de mentalidad que forzosamente implica el hecho de entrar en contacto con otra cultura, así como la importancia existencial de dicho proceso (p. 232).

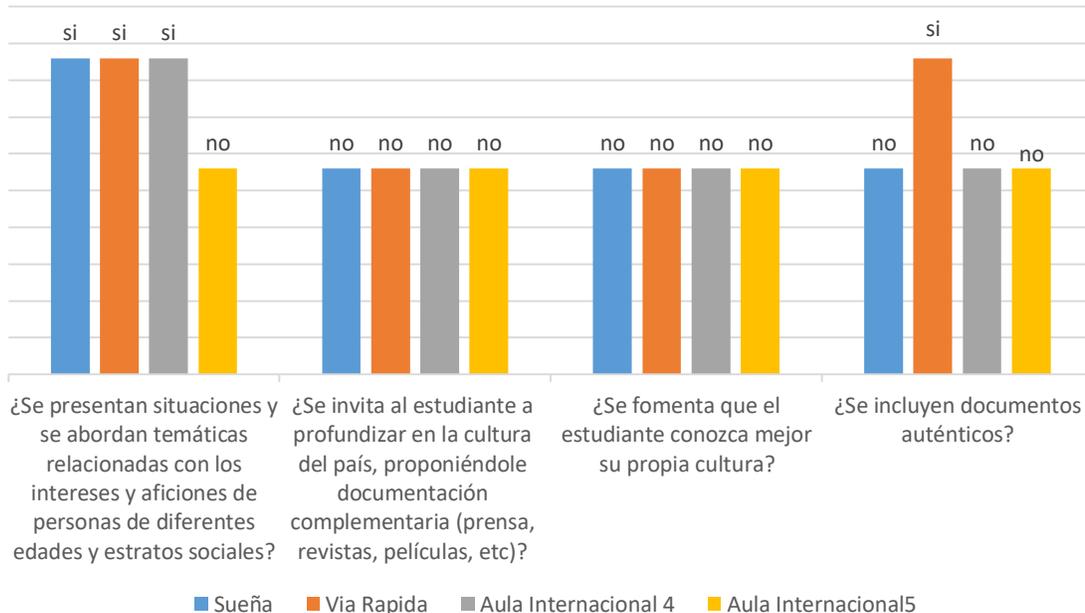
Razón por la cual, se hace una revisión al tratamiento que se le ha dado a la competencia intercultural en las clases de ELE (Ver anexo 1) llevando a cabo el análisis de 4 textos diferentes usados para la enseñanza del español como lengua extranjera como lo son Sueña. Español Lengua Extranjera 1. Libro del Alumno (2000), Vía Rápida. Curso Intensivo de español A1- B1 (2011), Aula Internacional 4 B2.2 (2014) y Aula Internacional 5 B2.2 (2015), considerando los aspectos culturales que proponen y el tratamiento que se les da. Para tal fin, se tuvo en cuenta los interrogantes planteados por María Silvina Paricio (2005); quien afirma que, es importante que los libros de texto muestren al estudiante aspectos culturales de la lengua que se está estudiando y así lograr un aprendizaje más enriquecedor en el que no se vea la lengua como algo puramente lingüístico, sino que se logre situar en un contexto con ciertas características propias que la hacen única.

A continuación, se presentan mediante unas gráficas los resultados obtenidos luego de realizar el correspondiente análisis, a partir de lo planteado por María Silvina Tato Paricio quien en su artículo titulado “La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis” propone unos criterios que fueron adaptados de acuerdo con las necesidades y naturaleza del presente trabajo.

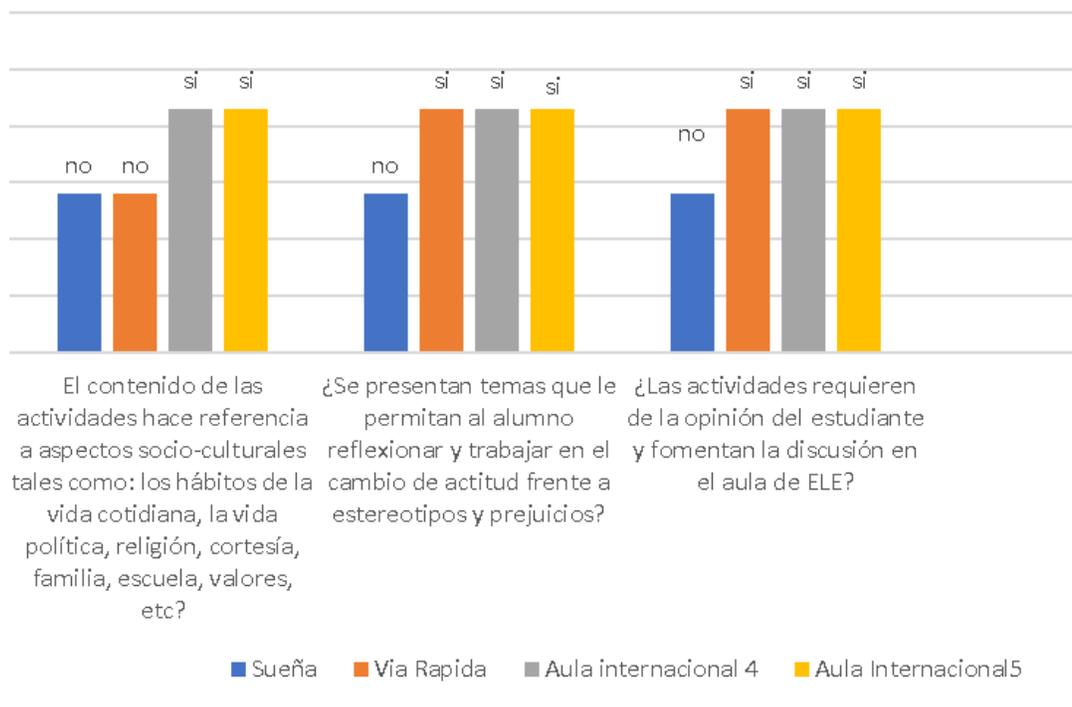
Analisis libros de textos para la enseñanza de ELE



Analisis libros de textos para la enseñanza de ELE



Analisis de textos para la enseñanza de ELE



Como se puede evidenciar en las gráficas presentadas anteriormente, en la mayoría de los textos el manejo que se le da a los temas interculturales no brinda un aprendizaje significativo en los estudiantes, pues no se evidencian actividades que permitan desarrollar una consciencia intercultural donde haya un cambio de perspectiva frente a prejuicios y estereotipos existentes. También, se pudo evidenciar que en efecto se dan a conocer aspectos culturales, pero se hace especial énfasis en el contexto europeo, lo cual imposibilita al estudiante percatarse sobre otras comunidades que también hacen uso del idioma español como lengua materna, en este caso, algunos países latinoamericanos y más aun teniendo en cuenta, el contexto colombiano donde se estudia la lengua. Por otro lado, se pudo evidenciar que en ninguno de los textos analizados abordan las expresiones idiomáticas como parte importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

Por consiguiente, es evidente que, a pesar de que se hace un intento por compartir aspectos culturales, no se aborda la competencia intercultural desde un enfoque comunicativo con una perspectiva en la que se aborde la aceptación, respeto y relación entre culturas, sino como algo aislado que solo da cierta información sobre algún país, ciudad o estado; razón por la cual se ve la necesidad de dotar al docente de herramientas

que le permitan fomentar en sus estudiantes una competencia comunicativa intercultural en el aula “facilitando el entendimiento mutuo en situaciones interculturales, así como también el encuentro con otras culturas” (Gago, 2010, p. 235) elementos que ayudarán y se tendrán en cuenta para la elaboración de una propuesta de Secuencia Didáctica (SD) haciendo uso de las expresiones idiomáticas relacionadas con animales en la enseñanza de ELE para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, planteando la siguiente pregunta problema:

¿Qué tipo de actividades permiten desarrollar la competencia comunicativa intercultural en una secuencia didáctica que trabaje las expresiones idiomáticas relacionadas con animales, en el aula de ELE con estudiantes en nivel B2?

2. Justificación

En la actualidad, se ha incrementado la necesidad y gusto por estudiar lenguas extranjeras ya sea por razones laborales o académicas, tal como lo muestra el Instituto Cervantes en su texto *El Español, una lengua viva* (2016), afirmando que “Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera” (p, 4), por lo que cada día se ven aulas multiculturales en los cursos de ELE y es más complejo el proceso de enseñanza de lengua ya que el docente se enfrenta a múltiples culturas y costumbres que pueden llegar a ser un obstáculo para el aprendizaje de los estudiantes.

Por esta razón, surge la necesidad de dotar al profesor de herramientas que ayuden al desarrollo de una competencia intercultural definida como una relación estrecha entre culturas, en la que se aceptan las diferencias, la diversidad de opiniones, el respeto mutuo y hacia los demás, mediante la enseñanza y uso de expresiones idiomáticas relacionadas con animales y haciendo uso de un enfoque comunicativo.

En esta investigación se propone una herramienta pedagógica que consiste en una serie de actividades vinculadas al uso de expresiones idiomáticas relacionadas con animales para desarrollar en los estudiantes la Competencia Comunicativa Intercultural teniendo en cuenta ciertas competencias y habilidades que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana sin llegar a tener ningún tipo de inconveniente.

Así mismo, este proceso de enseñanza - aprendizaje no puede ser ajeno a la realidad donde el estudiante aprende la lengua, tanto así que el aprendizaje de una lengua extranjera no significa solamente conocer una serie de reglas gramaticales y hacer uso de ellas en una situación específica, sino que va más allá, se trata también de conocer las costumbres, las formas de ver el mundo que vienen inmersas en la lengua, aspectos culturales que son igual de importantes a los aspectos formales de la lengua.

Por lo anterior, se presenta una secuencia didáctica como un intento para promover en los estudiantes una actitud de respeto y acogida por las culturas diferentes a la propia, tanto a nivel académico como personal y así lograr un desarrollo significativo de sus capacidades sociales y educativas, pues los estudiantes de lenguas extranjeras, por lo general, se ven enfrentados a distintas situaciones en las que deben tener presente la diferencia y la aceptación, para así lograr una comunicación asertiva; además de tener un conocimiento más amplio de las culturas con las que se relaciona.

De igual modo, para los docentes no es una tarea fácil el hecho de llevar al estudiante a reconocer formas de actuar y pensar distintas a la suya. Se ha visto que no es común en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, el estudio de expresiones

idiomáticas propias de la misma, aspecto que se considera importante dentro del campo lexical, para que el estudiante logre entender y aceptar la forma de pensamiento de un grupo de personas determinado, ya que estas son heredadas de generación en generación y llevan consigo un entramado cultural que muestra aspectos propios que identifican a una comunidad, además de poder relacionarlas con la lengua materna para así tener una interpretación y definición acertada, tal como lo expresan Pontes & Sanhudo (s.f) al afirmar que:

(...) las expresiones idiomáticas, que son importantes para el uso de la lengua y de su cultura, a pesar de que hay un cierto perjuicio contra el uso de las mismas en las clases, por su carácter extremadamente coloquial. Mismo porqué estas expresiones son pasadas por varias generaciones sin que nadie sepa cual su origen y significado real. Por transmitieren la cultura de un determinado pueblo, estas expresiones cumplen satisfactoriamente la función de promover, en las clases de lengua extranjera, la integración de los dos idiomas: materno y extranjero. (pp. 316-317).

Por lo anterior, este trabajo está principalmente enfocado a los docentes que laboran en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera con una propuesta metodológica para la incorporación de las expresiones idiomáticas en sus clases, donde se tengan presentes el contexto y las necesidades de los estudiantes, y de esta manera enriquecer sus prácticas de enseñanza de la lengua pues, de hecho, tanto la buena comprensión de mensajes verbales por parte del estudiante como la transparencia semántica de su propio discurso están relacionadas en gran parte con el uso correcto y el manejo adecuado del componente léxico de la lengua de comunicación, (Detry, 2012, p. 27) por lo que, por medio de esta propuesta se busca reforzar los procesos comunicativos e interculturales de los estudiantes de ELE mediante un acercamiento al uso real de la lengua dentro y fuera del aula considerando las diferencias culturales presentes en clase.

3. Estado de la cuestión

Se han realizado cantidad de estudios relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural debido al gran auge que ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras al compartir un aula de clase con personas de distintas culturas, por lo que se ve la necesidad de promover un diálogo respetuoso y tolerante frente a la diversidad de puntos de vista, costumbres y pensamientos que pueden llegar a un fuerte choque cultural. Por lo anterior, se hizo una indagación sobre las investigaciones y estudios que se han realizado frente a las múltiples perspectivas que se han tenido para lograr el desarrollo de la Competencia Intercultural y la Competencia Comunicativa Intercultural en aula de ELE.

Para llevar a cabo tal indagación, se tuvo en cuenta tres aspectos importantes en la realización de este trabajo de grado atendiendo a la naturaleza del mismo; en primera instancia, se darán a conocer un trabajo de grado y un artículo relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural, en segunda instancia se abordarán dos trabajos de grado relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y finalmente, tres trabajos de grado relacionados con la elaboración de secuencias didácticas; esto con el fin de tener una visión un poco más amplia frente al tratamiento de la Interculturalidad en el ambiente educativo y frente al uso de la secuencia didáctica en las clases de lengua extranjera.

3.1 Desarrollo de la competencia intercultural

En primer lugar, se destaca el trabajo de grado realizado por Carolina González y Vanessa Suárez (2014) titulado *Desarrollo de la consciencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de comedia colombiano* el cual tiene como objetivo principal proponer al docente de ELE una guía didáctica para promover el desarrollo de la consciencia intercultural mediante el cine de comedia colombiano.

Las autoras realizaron varias observaciones a distintos trabajos desarrollados anteriormente para llegar al planteamiento del problema de investigación, de estas indagaciones las autoras resaltaron dos situaciones problemáticas: 1. La formación del cuerpo docente del CLAM en lo que concierne al desarrollo de la CCI y la consciencia intercultural y 2. La necesidad de la creación de materiales para propiciar la consciencia intercultural en los cuales el humor sea un elemento importante para así despertar en el estudiante la sensibilidad, tolerancia y respeto en las aulas multiculturales, planteando la

siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera desarrollar la consciencia intercultural en las clases de ELE del CLAM a través del cine de comedia colombiano?

Para el desarrollo de este trabajo, las autoras se basaron en aspectos teóricos como la enseñanza aprendizaje de ELE, la competencia comunicativa, la consciencia intercultural, el enfoque mediado por tareas y estrategias de enseñanza, fundamento teórico clave para la elaboración de la guía didáctica propuesta.

Con la elaboración de la guía planteada, las autoras obtuvieron resultados divididos en tres aspectos a mencionar: la utilidad de las estrategias y propuestas para el desarrollo de la CCI de las cuales se destaca la utilidad del material propuesto pues ofrece orientaciones acompañadas de ejemplos y sugerencias para la explotación del mismo además de estructuras gramaticales dirigidas al desarrollo de la consciencia intercultural, además, el material fue visto por el docente entrevistado como un método práctico para cambiar la manera de usar las películas en clase.

En segunda medida, la promoción de la consciencia intercultural y de valores en la que se llegó a la conclusión, que las actividades propuestas propiciaron el diálogo, respeto e interacción entre los estudiantes, pues las conversaciones dirigidas en clase fueron amenas y cordiales; no obstante, cabe resaltar el papel del docente que acompañó y dirigió esta clase pues influyó en que el ambiente de la clase fuera agradable, también logró guiar a los estudiantes hacia la sensibilización y reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre las culturas.

Finalmente, la determinación de las ventajas del cine comedia para desarrollar la consciencia intercultural afirmando que el cine es un buen elemento en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que es una imagen de la realidad, de fácil comprensión; permite establecer un diálogo intercultural con los estudiantes permitiendo cuestionar, reflexionar y contrastar su mundo frente a diferentes percepciones del mundo, además de ser un elemento que permite contrastar sentimientos y emociones en los estudiantes pues cada uno tiene una perspectiva distinta de la película.

Este trabajo de grado es pertinente en el desarrollo de la secuencia didáctica ya que pone de manifiesto la importancia del desarrollo de una consciencia intercultural en las

clases de ELE, el papel fundamental que tiene el docente para sensibilizar y saber llegar a los estudiantes mediante un elemento tan diverso como el cine, añadido a eso, el papel de la comunicación asertiva en los estudiantes sin dejar de lado el respeto y la tolerancia frente a la opinión del otro en un ambiente multicultural.

De igual manera se destaca el artículo de Ema Gago titulado *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE* (2010) el cual pone de manifiesto que adaptarse al proceso comunicativo en una lengua extranjera, no resulta fácil pues es de vital importancia tener en cuenta que no se puede referenciar este proceso al margen del contexto donde se desarrolla ni a la realidad a la que la lengua pertenece y es resultado; es por esto, que son de gran ayuda los contenidos socioculturales en cualquier situación de aprendizaje, sin dejar de lado la adquisición de una competencia lingüística para que el estudiante pueda:

alcanzar un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE; responsable en su actuación como agente social; participativo / participe en la mayor cantidad posible de situaciones de diversa naturaleza; consciente del valor de la lengua como vehículo para el desarrollo de la sociedad y la cultura. (Gago, 2010)

Para tal fin, es necesario trabajar en el aula de lengua extranjera con contenidos de carácter social y cultural atendiendo al desarrollo de una competencia intercultural afianzando las actitudes y destrezas interculturales resaltando la lengua como un medio para acceder a la cultura, pues los métodos de enseñanza de ELE se han limitado a una interacción comunicativa parcial, aportando al estudiante una serie de herramientas gramaticales, dejando de lado la “responsabilidad social e individual” del individuo que hace uso de la lengua en un contexto determinado.

La autora retoma las condiciones indispensables para el desarrollo de la Competencia Intercultural propuestos por Oliveras (2000); de las cuales se destacan:

- La conservación de la identidad de los aprendientes
- El aprendizaje de la Lengua Extranjera como parte del proceso de adquisición de la competencia intercultural.
- La necesidad de investigación y aprendizaje incluyendo una evaluación crítica de los valores culturales y los métodos tradicionales.
- El papel de los estudios de comparación entre culturas.

La autora expone la necesidad de hacer del estudiante un *usuario- ciudadano* que está en capacidad de relacionarse en su entorno cotidiano con personas procedentes de distintos lugares, con culturas distintas a la propia y así lograr una comunicación intercultural efectiva; para lo cual, la autora afirma que es importante el desarrollo de una Competencia Intercultural al aula de ELE, destacando las etapas de adquisición de la competencia intercultural propuestas por Meyer (1991 citado por Gago, 2010): nivel monocultural en el que la persona interpreta y da solución a situaciones que se presenten en el contexto de la LE bajo los parámetros de su propia cultura, nivel intercultural en el que el estudiante tiene conocimiento de la cultura meta y la extranjera, lo que le permite hacer comparaciones entre ellas y el nivel transcultural en el que el individuo desempeña el papel de mediador valorando las dos culturas con cierta distancia.

Finaliza su artículo haciendo una reflexión frente a la comunicación intercultural que cada individuo debe desarrollar, independientemente de su status social, político y cultural, para hacer que la sociedad avance y esté preparada para nuevos desafíos a nivel sociocultural.

Como se puede evidenciar, este artículo es pertinente para este trabajo de grado, puesto que da a conocer todo lo que implica la competencia intercultural y comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera haciendo una reflexión frente a los métodos de enseñanza y frente a lo que implica el desarrollo de una competencia intercultural en estudiantes de ELE, aspecto fundamental en la elaboración de la secuencia didáctica.

3.2 Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural

Concerniente al desarrollo de la CCI, se destaca el trabajo de grado desarrollado por Andrea Carolina Daniels titulado *Revisión y análisis de los recursos y actividades para potenciar la Competencia Comunicativa Intercultural en los cursos de los niveles B1 y B2 de español como lengua extranjera del Centro Latinoamericano* (2016). Este trabajo tiene como objetivo identificar los recursos y actividades que promueven el desarrollo de la CCI usadas por los docentes de Español del CLAM.

Las autoras hacen referencia al aumento de personas que cada día optan por estudiar Español como Lengua Extranjera en Bogotá debido al *prestigio de la variedad bogotana del español* (p.6) haciendo énfasis en el CLAM de la Pontificia Universidad

Javeriana como una de las instituciones más importantes en la enseñanza de ELE no solo en Colombia, sino en Latinoamérica; por su gran amplitud de programas y cursos usando una metodología comunicativa teniendo en cuenta el aspecto intercultural por ser ambientes multiculturales que necesitan del respeto, aceptación y tolerancia frente a las diferencias culturales.

Después de realizar entrevistas a docentes del CLAM, la autora decide indagar sobre los recursos y actividades que ellos utilizan en sus clases de ELE para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, pues los resultados de las mismas, arrojaron que la gran mayoría de docentes no diseñan actividades que tengan como objetivo principal el desarrollo de esta competencia.

Para el desarrollo de este trabajo, se tuvo en cuenta aspectos teóricos como la competencia comunicativa, la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural, aspectos de vital importancia para la elaboración de la secuencia didáctica ya que permite reconocer las actividades que son pertinentes para el desarrollo de la CCI en el aula de ELE, al igual que identificar los recursos que se pueden usar en la clase de lengua extranjera.

Luego, se realizó un análisis exhaustivo de los recursos y actividades, la autora delimita los resultados de su investigación de la siguiente manera: El análisis de los resultados obtenidos se presentan en dos fases:

1. Recursos: en los que se hace especial énfasis el uso de material auténtico en las clases de ELE, de imágenes, pues estas reflejan la realidad socio cultural.
2. Actividades: fase en la cual se analizan las distintas actividades presentadas en libros de texto, en los programas planteados para las clases de ELE, dentro de los cuales se hace referencia a la pertinencia de las entrevistas. Dentro de las actividades relacionadas con la CCI, se encontró que los libros de texto hacen uso de un enfoque por tareas utilizando material auténtico, pero se centra en el léxico y expresiones propias de España, se presentan actividades culturales, más no interculturales, no promueven una reflexión referente a aspectos interculturales.

De igual manera, Angélica Lombana y Margot Carrero, en su trabajo de grado titulado *Consciencia Intercultural: Encuentros y desencuentros en el aula de ELE* (2014), pone de manifiesto que la falta de consciencia comunicativa intercultural en el Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana obedece a dos situaciones diferentes: la primera de ellas es que debido a que desde hace poco tiempo el concepto de

Competencia Comunicativa Intercultural comenzó a hacer parte importante de los programas de lenguas extranjeras, la institución ha venido privilegiando un contenido de tipo cultural ligado a un proyecto final, a unos contenidos lingüísticos y a unas funciones comunicativas para que el docente fuera quien tomara las decisiones de cómo dar a los estudiantes la información descrita. La segunda obedece al hecho de que muchos docentes adecuan las actividades planteadas en el libro de texto lo cual hace que estas se limiten solamente a la comprensión de aspectos culturales, y no logran desarrollar una sensibilidad y conciencia frente a situaciones socioculturales, lo cual puede influir en el surgimiento de malentendidos que afectan el proceso comunicativo del estudiante.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo de grado tiene como objetivo principal desarrollar una serie de actividades que permitan el desarrollo de la conciencia comunicativa intercultural en estudiantes del programa de ELE del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana. Para tal fin, las autoras se basan en fundamentos teóricos como la pedagogía de lenguas extranjeras, la interculturalidad y procesos interculturales y el desarrollo de materiales para la enseñanza de lenguas.

Al finalizar el desarrollo de la investigación, las autoras analizaron los datos obtenidos atendiendo a las fases propuestas por Jolly & Bolitho (2011) mencionando las fases de identificación y exploración de la necesidad mediante los instrumentos seleccionados para tal propósito, la realización contextual y pedagógica, la producción física e implementación y evaluación del material; sin embargo, atendiendo al objetivo general de la investigación, se pudo afirmar que las actividades que generan mayor conciencia intercultural *son aquellas en las que el estudiante siente que su visión del mundo, sus formaciones e informaciones son tenidas en cuenta a la hora de involucrarlo con elementos culturales de la segunda lengua* (Lombana, A., Carrero, M. 2014. p. 75)

Este trabajo de grado aporta en la elaboración de la secuencia didáctica puesto que da a conocer posibles actividades propicias para el desarrollo de la CCI en los estudiantes de ELE, por lo que amplía el espectro frente a las dinámicas que se pueden adaptar para lograr el objetivo propuesto.

De igual manera, se hizo revisión de antecedentes relacionados con la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de ELE haciendo uso de diferentes recursos.

Uno de estos fue el trabajo de grado de maestría de Ana María Chaparro y Elsa Torres titulado *Una secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la competencia*

comunicativa intercultural en los estudiantes del curso español 4 del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana (2014) el cual tiene como objetivo identificar qué tipo de actividades permiten el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, partiendo de la problemática evidenciada a partir del análisis realizado a los materiales y el libro de texto que utilizan los estudiantes del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana; en sus clases del programa elaborado para el nivel A2 y así, reconocerla manera en la que se aborda la competencia comunicativa intercultural en el aula.

Las autoras explican cómo a pesar de que el texto analizado propende porque el estudiante desarrolle habilidades lingüísticas de la lengua meta y tenga acceso a aspectos culturales de la lengua, estas muestras culturales no son suficientes para conseguir que el estudiante se desenvuelva efectivamente en actos comunicativos interculturales evitando así malentendidos y encuentros comunicativos poco efectivos, es por esto que se plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿Qué tipo de actividades pueden fomentar el desarrollo de las dimensiones de la Competencia Comunicativa Intercultural en los estudiantes del curso español 4 (nivel A2.2) del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana?; a la cual dan solución mediante una investigación de tipo práctica aplicada con un enfoque cualitativo.

Así mismo, para el desarrollo de la investigación, las autoras hacen una exhaustiva indagación en su marco teórico, retomando los conceptos de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) quien afirma que la persona que desarrolle esta competencia es capaz de interactuar con personas de diferentes países o culturas; por otro lado, hacen referencia a Rico (2011, citado por Chaparro y Torres, 2014) quien destaca la dificultad que se presenta al evaluar esta competencia debido a que las percepciones y actitudes de los estudiantes no son las mismas, además, dan a conocer una serie de características que se deben tener en cuenta para plantear las actividades relacionadas al factor comunicativo intercultural suscitadas desde el MCER tomando como base las habilidades y destrezas interculturales,

Esta investigación aporta al presente trabajo de grado principalmente en el marco teórico, ya que algunos de los autores tales como Byram, aportaron a fortalecer el concepto de competencia comunicativa intercultural el cual es de vital importancia en este proyecto de investigación, también Tomlison quien da su aporte frente al desarrollo de materiales, y especialmente a la elaboración de una secuencia didáctica.

3.3 Elaboración de secuencias didácticas

De igual manera, se hizo revisión de antecedentes relacionados con la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de ELE haciendo uso de diferentes recursos.

Uno de estos fue el trabajo de grado desarrollado por Liliana Àvila, Claudia Farfàn, y Cecilia Rincòn titulado *Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una secuencia didáctica y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante (2009)* adopta el tipo de investigación cualitativo en el cual se toma como principales agentes de análisis el docente y los estudiantes. Este trabajo es relevante porque da pautas importantes para la elaboración de la secuencia didáctica y realiza una definición detallada de la misma, afirmando que con su elaboración se busca “que el estudiante se apropie del conocimiento y, por consiguiente, genere en él nuevas actitudes, valores e interrogantes relacionados con su entorno y el objeto de conocimiento tratado” (p. 59) el objetivo principal de esta investigación es reconstruir las características de las prácticas de enseñanza que desde una perspectiva socio discursiva del lenguaje subyacen en una secuencia didáctica,

Finalmente el trabajo de maestría realizado por María del Pilar Carreño y Marcela Zuleta titulado *Con argumentos, sin hacer aspavientos! una secuencia didáctica para el proceso de escritura de un texto argumentativo en ELE (2015)*, en su trabajo de investigación propone como objetivo realizar una secuencia didáctica en la cual el docente esté capacitado para facilitar el proceso de escritura de textos argumentativos en sus estudiantes aprendientes de ELE, los autores proponen este objetivo a partir de lo evidenciado en tres hechos problemáticos, en primer lugar, la escritura en el aula de ELE se ha dejado de lado ya que se da prioridad a otros aspectos de la lengua, como la gramática (Pastor Cesteros, 1994., Martos Eliche, 1994, como se citó en Jouni, 2010., y Corredor, 2008). En segundo lugar, cuando la escritura hace parte en las clases de ELE se le da mayor relevancia al producto final que al proceso que los estudiantes realizaron al elaborarlo. (Cassany. 1993, como se citó en Ortega, 1994., Leki, 1991, como se citó en Navarro, 2005., y Tena, 2000). Y finalmente, en la revisión de algunos manuales utilizados en el CLAM de la PUJ, las autoras pudieron evidenciar que estos brindan muy pocas orientaciones para enseñar el proceso de escritura de textos argumentativos, aspecto evidenciado en una encuesta realizada a cinco profesores de este centro en la cual afirmaron que los estudiantes presentan dificultad para escribir,

Para desarrollar más a fondo esta secuencia didáctica, las autoras toman como referencia la definición dada por el diccionario de términos del Instituto Cervantes sobre el

término secuencia didáctica y lo planteado por Scarino, Vale, McKay y Clark, quienes afirman que en una secuencia didáctica las actividades cumplen diferentes funciones como: presentación, comprensión, práctica y transferencia, afirman que las primeras pretenden motivar a los estudiantes y activar sus conocimientos previos, las de comprensión permiten que el alumno reflexione sobre el contenido y la lengua presentados, para así establecer relaciones entre lo que ya sabe y el tema nuevo; las actividades de práctica le proponen al aprendiente ejercitar aspectos lingüísticos y temáticos en profundidad, y finalmente las de transferencia brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos lingüísticos y temáticos adquiridos, por lo cual generalmente aparecen al final de una secuencia.

Este fundamento teórico aporta al presente proyecto de grado puesto que brinda algunos lineamientos necesarios para el desarrollo de la secuencia didáctica y aunque la parte de escritura no es el enfoque principal de este proyecto de investigación, hay elementos que se tuvieron en cuenta al momento de plantear las actividades presentes en la secuencia didáctica.

Como se pudo evidenciar, han sido varios los trabajos desarrollados a partir de los tres ejes temáticos que atañen esta investigación aportando diversos ejemplos y modelos a seguir para el producto final, ayudando al fortalecimiento del marco teórico y metodológico, además de proporcionar herramientas para el desarrollo de esta propuesta.

4. Objetivos

A continuación, se darán a conocer los objetivos que se quieren lograr con el desarrollo de esta investigación.

4.1 Objetivo general

Diseñar una secuencia didáctica que permita el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural haciendo uso de expresiones idiomáticas relacionadas con animales.

4.2 Objetivos específicos

Analizar el tratamiento de la competencia intercultural y el uso de las expresiones idiomáticas en libros de texto usados en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Seleccionar los contenidos desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes para la realización de la secuencia didáctica.

Diseñar y aplicar las actividades planteadas en la secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural mediante la enseñanza de expresiones idiomáticas relacionadas con animales.

5. Marco teórico y conceptual

El desarrollo teórico de este trabajo se centrará en tres aspectos principales determinados por las necesidades de la investigación como lo son el concepto de interculturalidad, donde se abordarán aspectos como la competencia intercultural y la competencia comunicativa Intercultural; por otro lado, el concepto, uso e importancia de la enseñanza del léxico haciendo especial énfasis en las expresiones idiomáticas y, por último, la didáctica de ELE donde se abordarán la descripción y teorización frente al diseño de material y la elaboración de secuencias didácticas.

5.1 Interculturalidad

Han sido muchos los intentos por dar una definición a la interculturalidad, a veces, confundida con la multiculturalidad y la pluriculturalidad. Varios autores han intentado dar una definición frente a este concepto que ha tenido gran auge en el contexto educativo y aún más en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a la gran cantidad de personas que se interesan por aprender otra lengua.

Por un lado, el Plan Curricular del Instituto Cervantes define dicho término como una relación intencional entre culturas que promueve la comunicación entre ellas mediante el reconocimiento de valores y formas de vida, de igual manera, hace énfasis en las relaciones entre individuos que pertenecen a diversos grupos étnicos, sociales, etc., resaltando la importancia de que el estudiante pueda adaptarse y desenvolverse exitosamente en distintas situaciones relacionadas con personas de distinta procedencia y bagaje cultural; para lograrlo, es necesario el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes que capaciten al estudiante para:

observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aun sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto. (Plan Curricular del Instituto Cervantes)

Habilidades y actitudes que, al ser desarrolladas de la manera correcta, permitirán un acercamiento a otras culturas y así ir más allá de un simple intercambio de información, fomentando la comprensión, aceptación e integración como aspectos indispensables en el desarrollo de una consciencia intercultural descrita en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, como *el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre “el mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”* (MCER, p.101) en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta consciencia intercultural hace parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al hacer que el estudiante pueda reconocerse a sí mismo, reconocer a los demás, y reconocer que cada individuo lleva consigo unas costumbres, maneras de pensar diferentes a la suya, percepciones del mundo que pueden llegar a ser bastante disímiles y que, ante cualquier situación de comunicación, llegan a ser un obstáculo para los interlocutores. Se trata entonces, de lograr en los estudiantes un cambio de mirada frente a la diferencia frente a lo desconocido para así lograr una perspectiva intercultural incluyente, dejando de lado las divergencias y aceptándolas como semejantes, desplegando ciertas habilidades y competencias interculturales en el aula de lengua extranjera como medio para la solución de conflictos en un ambiente de solidaridad y respeto hacia los demás, fomentando así una pedagogía intercultural.

De igual manera, Maddalena de Carlo (1998) define la interculturalidad como la comprensión de problemas sociales y educativos relacionados con la diversidad cultural (1998, pp. 44-45) teniendo en cuenta el pluriculturalismo existente en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras, razón por la cual se habla de una pedagogía intercultural que pretende animar al estudiante a tolerar su inseguridad por lo desconocido, incentivarlo a entrar en contacto con las personas, a encontrar en sus comportamientos y formas de pensar elementos que le sean familiares y nuevos (1998, p.104) para así lograr una comprensión del otro sin llegar a caer en la creación de estereotipos ni en la desaparición de una cultura. Tal como lo afirma Rizo (2013) quien plantea que lo intercultural tiene como objetivo reconocer que las culturas no se encuentran aisladas sino que tratan de entrar en relación con otras, sin embargo, en el momento en que estas entran en contacto hay tres posibilidades, la primera es que una de ellas se imponga en la otra y desaparezca, la segunda, que se reconozca en su entorno y se cree un diálogo de respeto entre ellas, y una tercera posibilidad, que a pesar de las relaciones de contacto ninguna resulte modificada por tal encuentro.

Se considera que el docente de lengua extranjera debe apuntar a crear un diálogo de respeto entre las culturas expuestas, ya que no se trata de imponer aspectos culturales, ni de hacer que una cultura desaparezca, sino que haya un aprendizaje significativo entre ellas y lograr un conocimiento más amplio de las mismas de manera recíproca para llegar a acuerdos que favorezcan ambas partes.

De esta manera, es de vital importancia crear en los estudiantes una actitud intercultural que nace del pluriculturalismo real del entorno y de los tipos de relaciones existentes entre las culturas (Leray, C., p. 147) puesto que hoy en día es más común encontrar en un aula de clase, personas provenientes de varios países con un bagaje cultural completamente diferente, tratando de encajar en unas costumbres desiguales a las propias. De ahí la importancia de una pedagogía intercultural que se interese por tener en cuenta la visión del mundo que es conducida por cada lengua y no se interese por separar el aprendizaje de la lengua y el conocimiento de la cultura (Leray, C., p.148). No obstante, para que una persona logre tener un cambio intercultural positivo, se requiere del desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) efectiva, la cual toma en cuenta las habilidades, talentos y estrategias en las que se involucra el individuo con el fin de intercambiar pensamientos, sentimientos, actitudes y creencias con personas de diversos bagajes culturales (Matsumoto, D., Hee You, S, & LeRoux, J., p. 79) tal como se ampliará en el siguiente apartado.

5.1.1 Competencia intercultural (CI)

Uno de los principales conceptos sobre los cuales se debe tener claridad en este proyecto es el de Competencia Intercultural; para esto, se han tomado diferentes referentes teóricos con el fin de conocer esta competencia desde diferentes perspectivas.

Por un lado, el diccionario de términos de ELE del Instituto Cervantes, la define como la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. De igual manera, Meyer (1991, citado por Gago, 2010) define esta competencia como “una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, donde se identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas” (p.38).

Se trata entonces de la habilidad que debe desarrollar todo individuo para lograr una comunicación efectiva, pues a través de ésta la persona tendrá la capacidad de conseguir encuentros significativos con personas de culturas distintas, lo que lleva a un aprendizaje más allá del aula de clase, convirtiendo el conocimiento de la lengua en una herramienta que permite entender el mundo y sus diferencias; no se trata solamente de enseñar al estudiante aspectos formales de la lengua, sino permitir la comprensión de las diferencias culturales existentes en el mundo, así como la variedad de sociedades y culturas a las que puede estar expuesta en un contexto comunicativo real.

Así mismo, Corbett (2003) afirma que la Competencia Intercultural se desarrolla en tanto la cultura se convierte en una fuente recurrente que se genera en el intercambio de información, y en donde los aprendientes comprenden y reflexionan acerca de la manera en que la información se expresa, es decir, en tanto los factores culturales afectan el intercambio, permite comprender la información desde las diferentes perspectivas en las que se genera la comunicación, y brinda posibilidades al estudiante de desarrollar habilidades en la lengua, desde una visión cultural y social, además, de ser necesaria para conseguir una comunicación asertiva, ya que posibilita que el mensaje se interprete según las intenciones del emisor y posibilita una actuación adecuada del interlocutor extranjero en una situación determinada. (Oliveras, 2000).

Por lo general, en las clases de lengua extranjera se tiende a abordar aspectos culturales aislados de la enseñanza de aspectos lingüísticos, pero lo que intenta la Competencia Intercultural es tratar de hacer una asociación entre estos dos aspectos que deben ir fuertemente ligados uno al otro para que el aprendizaje sea más significativo para el estudiante. Para lograr tal fin, Meyer (1991, citado por García, 2009) propone tres etapas por las que el individuo debe traspasar para lograr la adquisición de la competencia en cuestión a mencionar:

1. **Nivel monocultural** se basa en la cultura propia, la extranjera se ve y es entendida según la perspectiva de la propia.
2. **Nivel intercultural** donde el estudiante es capaz de hacer comparaciones entre la cultura propia y la extranjera porque tiene conocimiento de las dos.
3. **Nivel transcultural** la persona sirve de mediador entre las culturas, tomando distancia entre las dos.

De esta manera, el objetivo principal es capacitar al estudiante de lenguas a ser un hablante intercultural, que: *cree una conciencia, destrezas y capacidades interculturales, que desarrolle una personalidad más rica y compleja, que esté abierto a nuevas experiencias culturales, que se distancie de su punto de vista, que reconozca que hay otras formas de ver las cosas, que sea paciente y tolerante, que reconozca cómo le influye su cultura y que sea capaz de desempeñar el papel de intermediario cultural desde la neutralidad.*(MCER) para así, lograr intercambios de información exitosa, una comunicación entre diferentes culturas incluyendo la negociación de significados, aceptación y comprensión de la diferencia. De esta manera, se prepara a los estudiantes a estar siempre abiertos a nuevos conocimientos y a enriquecer su propia identidad a partir de la interacción con los demás, lo que lleva a un aprendizaje más allá del aula de clase, convirtiendo el aprendizaje del español como herramienta para entender el mundo y sus diferencias.

Sin embargo, para lograr esa comprensión del mundo, es necesario reconocer al “otro” como individuo diferente, con una identidad propia, con costumbres propias, entre otras muchas características, por lo que el docente en su labor debe fomentar actividades que conlleven al desarrollo de la competencia intercultural, sin olvidar que la lengua está determinada por diversos contextos y sistemas de comunicación que constituyen diferentes formas de establecer relaciones culturales entre los hablantes de diversas lenguas. En este sentido Álvarez (2011) sostiene que: la interculturalidad se manifiesta como un eje transversal que traspasa fronteras; un encuentro intercultural implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el otro (p.42). Ese llamado “otro” merece y debe ser reconocido y aceptado en las interacciones que se logren desarrollar, en la interpretación de significados, de saberes, y en el encuentro entre las diversas culturas, por lo que debe existir un respeto y una valoración por lo diferente, una comunicación asertiva y competente, y una reflexión compartida entre los códigos verbales y no verbales, proponiendo actividades que tengan el propósito claro enfocado a acercarse de manera consciente a otras culturas y nuevas formas de ver el mundo.

Finalmente, en el MCRE, aunque no se define de forma estricta la competencia intercultural se muestra precisión en los conceptos de enfoque intercultural, hablante intercultural y conciencia intercultural como componentes de la competencia intercultural. Es así que desde los años 80, en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A partir de esta nueva

concepción de la relación entre lengua y cultura, surge la necesidad de redefinir la Competencia Comunicativa Intercultural, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales.

5.1.2 Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)

Lograr un cambio intercultural positivo, requiere del desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural efectiva, la cual toma en cuenta las habilidades, talentos y estrategias en las que se involucra el individuo con el fin de intercambiar pensamientos, sentimientos, actitudes y creencias con personas de diversos bagajes culturales (Matsumoto, D., Hee You, S, & LeRoux, J., p. 79) de igual manera, Martínez (2014) en su artículo *Aproximación a la competencia comunicativa intercultural*, hace alusión a lo expuesto por Corbett (2003) afirmando que la CCI en el aula de lengua extranjera permite responder a las diferentes necesidades y actitudes de los estudiantes frente a los valores de la cultura meta, adquiriendo ciertas habilidades para el descubrimiento y la explicación de las normas de comportamiento y los valores de otras culturas. Esto significa un enriquecimiento útil para conocer mejor otros grupos dentro de la propia cultura, y el análisis de la propia dentro del aula de lengua extranjera y así lograr mayor conocimiento de la misma (Martínez, 2014)

De esta manera, es importante rescatar la importancia del desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural como componente indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera al impulsar al estudiante a conocer y responder a distintas habilidades, comportamientos sociales, valores que permiten el acercamiento a otras culturas, a otras actitudes y creencias como elemento indispensable de la lengua meta; además de valorar y comprender la diferencia cultural que atañe el saber otra lengua distinta a la propia y el reconocer la propia como parte de un todo.

De igual manera, Martínez aborda esta competencia como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (Byram, 1997) viendo la comunicación no solo como intercambio de información, sino también como una interacción social, frente al hablante nativo como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, cabe destacar el modelo de Competencia Comunicativa propuesto por Dell Hymes (1971) quien propone cuatro competencias que ayudan al estudiante a una comunicación asertiva en contextos culturales diversos:

1. **Competencia Lingüística:** Esta competencia hace referencia al conocimiento de los aspectos estrictamente formales de la lengua con la cual se va a llevar a cabo el acto comunicativo como la morfología, sintaxis, fonética y fonología y semántica.
2. **Competencia Sociolingüística:** Esta competencia hace alusión a la capacidad que tiene el hablante para producir y entender expresiones lingüísticas en diversos contextos comunicativos teniendo en cuenta aspectos como los participantes, la relación entre ellos, sus intenciones comunicativas y las normas de interacción del evento comunicativo. (Diccionario de términos clave de ELE. Competencia sociolingüística)
3. **Competencia pragmática:** Al hablar de la competencia pragmática se hace referencia a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua teniendo en cuenta las relaciones entre el sistema lingüístico, los interlocutores presentes en el acto comunicativo y el contexto donde se produzca este acto.
4. **Competencia psicolingüística:** Por último, esta competencia incluye la personalidad del hablante, socio cognición y el condicionamiento afectivo, *su principal objeto de estudio es la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él.*

De esta manera, se define la Competencia Comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que tienen los hablantes de una lengua para lograr comunicarse con esta, poniéndola en situaciones de uso sin dejar de lado aspectos gramaticales, pragmáticos y sociolingüísticos para lograr así, una buena comprensión y producción del mensaje; además de aspectos psicolingüísticos concernientes al aprendizaje de la lengua lo cual es importante a la hora de la enseñanza de la misma.

Retomando el modelo de la CCI, se destacan algunas características de la Competencia Comunicativa Intercultural descritas por Byram (1997):

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- El objetivo consiste en que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, que posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.

- Se caracteriza por tener un enfoque cognitivo el cual incluye: una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y prejuicios.
- Posee un componente comunicativo y pragmático donde se contempla la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptables.
- Se centra en el estudiante y en sus necesidades al relacionarse con otras culturas.
- No se centra tanto en una cultura específica si no que busca desarrollar un método más general que se pueda aplicar a cualquier cultura.
- La cultura original del estudiante es tan importante en el salón de clases, como la de la lengua meta, puesto que, a partir de su propia cultura, el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva,
- El factor afectivo toma un papel importante en todo el proceso. Integra empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.

Estos niveles y competencias son de gran utilidad en el aula de lenguas extranjeras ya que el docente puede desarrollar en sus estudiantes cada uno de estos desde diferentes miradas y haciendo especial énfasis en las culturas implicadas, para así poder conocer en qué nivel de interculturalidad se encuentran y cómo llegar a esa negociación, a ese cambio de mirada frente a las culturas distintas a las propias tal como lo menciona Gago (2010) “adquirir la competencia lingüística en una LE implica necesariamente un cambio de perspectiva cultural, una ampliación del conocimiento declarativo y la consideración del fenómeno comunicativo en sentido amplio”. (p.222) por lo que al pretender desarrollar esta competencia en los estudiantes se debe tener en cuenta el para qué y el cómo, pues es necesario tener en cuenta lo que se quiere lograr y el cómo para lograr cumplir esta meta.

5.2 Enfoque Lexical

El enfoque léxico marca un precedente en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que, por primera vez en la historia, el léxico pasa de estar en un segundo plano a ser el eje central, por encima de la gramática, en la didáctica de una lengua extranjera en los manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras; este enfoque es considerado por Vidiella (2012), como una evolución de los enfoques didácticos más recientes, tales como el enfoque por tareas y el comunicativo, donde el vocabulario de una secuencia o unidad didáctica está organizado con base a los objetivos funcionales y

lingüísticos y brinda a los aprendientes herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa.

Este enfoque tiene como finalidad fomentar el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de conjuntos de palabras con el fin de lograr una fluidez y naturalidad en la comunicación mediante la adquisición de segmentos léxicos, *pues son enunciados lingüísticos empleados por nativos*. (Vidiella, 2012, p.7), pues, “el grado de comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical” (p. 6).

Es así como se ve la necesidad de la adquisición de vocabulario en el aula de lenguas para lograr una comunicación asertiva, pues los aspectos formales de la lengua son importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero no sirve de nada, si no se tiene los elementos léxicos para dar un mensaje coherente en cualquier acto comunicativo. Vidiella (2012), concluye que, en el enfoque lexical, la lengua es entendida como un conjunto de unidades léxicas que se entretajan entre sí mediante unas estructuras sintácticas, y no como el grupo de estructuras lingüísticas donde se insertan elementos léxicos, Como resultado, es importante, rescatar que ya no se reconoce el vocabulario como unidades solitarias o palabras sueltas, sino más bien se introduce la idea de unidad léxica, la cual puede estar constituida por una o más palabras.

El grado de comprensión de un enunciado depende más del uso adecuado de las unidades léxicas empleadas, por tanto, una de las necesidades de un estudiante que aprende una lengua extranjera es conocer las unidades léxicas que componen la lengua, las cuales le van a permitir comunicarse en diversas situaciones comunicativas. Michael Lewis, conocido lingüista británico, fue la persona que comenzó a darle mayor importancia a la enseñanza del léxico que a la gramática, pues reconoce la importancia de una visión léxica del lenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así, Lewis (1997) propone enseñar estos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que a medida que los estudiantes avancen en el conocimiento de la lengua extranjera sean capaces de separar dichos segmentos léxicos, reconocerlos y usarlos para formar otros segmentos, en este caso las expresiones idiomáticas, siendo esta una manera de enseñar gramática ya que el estudiante estará en la capacidad de comunicar dichas expresiones haciendo uso de la gramática. Por lo anterior, se habla entonces de un

aprendizaje indirecto, en el que a medida que el estudiante logre reconocer las unidades compuestas en cada segmento léxico, tomará una mayor conciencia tanto del léxico como de la gramática de la lengua meta.

Lewis abre un cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales, en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas: por tanto, Lewis sugiere que haya una mayor atención en la presentación del léxico en las clases de lengua extranjera y, por supuesto, un trabajo explícito de léxico proporcionando siempre un contexto (situación extralingüística) y un co-texto (entorno lingüístico).

De ese modo, los estudiantes no solo deben conocer el significado de las palabras, sino también el uso y las restricciones de cada una de ellas, puesto que el objetivo es que el estudiante logre desarrollar una competencia comunicativa de manera significativa y esto se logra, según Lewis, gracias a la adquisición de diferentes segmentos léxicos, por lo que es conveniente dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de unidades léxicas complejas como las colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas, más que a las palabras simples, y de esta manera, los estudiantes asociarán en su totalidad las palabras que normalmente coaparecen en una frase (colocaciones o expresiones idiomáticas) o las que se asocian a un contexto determinado (expresiones institucionalizadas) apostando por un aprendizaje de unidades léxicas ordenadas sistemáticamente.

En definitiva, el aprendizaje del léxico es un proceso que permite desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, sobre todo si se tiene en cuenta que la enseñanza del léxico va más allá de enseñar sólo palabras, sino también frases hechas, expresiones idiomáticas y combinaciones sintagmáticas, por lo que las actividades para presentar, practicar y evaluar el léxico deben ser consecuentes con las características anteriormente mencionadas y ser tan variadas como lo son los diferentes tipos de información que implica conocer una unidad léxica.

De esta manera, se considera pertinente en este proyecto, involucrar la enseñanza de expresiones idiomáticas como parte significativa del proceso de enseñanza - aprendizaje del Español como Lengua Extranjera; por lo tanto, en el siguiente apartado se hará claridad

frente a las mismas destacando su uso y la importancia de su conocimiento para el desarrollo de una CCI.

5.3 Expresiones idiomáticas

Para la propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante el uso de expresiones idiomáticas, es de vital importancia tener claro qué son las expresiones idiomáticas y qué función cumplen dentro del aprendizaje de lenguas.

Estas expresiones son consideradas un tipo de unidades léxicas, catalogadas por la literatura especializada como: expresiones fijas, modismos, o expresiones de sabiduría popular; estas unidades hacen parte del grupo de las llamadas poli palabras, es decir, que se conforman por más de dos palabras las cuales funcionan y pueden ser enseñadas como una unidad o segmento.

Julián Lozano & Diego Olarte (2015) en su trabajo de grado titulado *Estrategias de enseñanza de expresiones idiomáticas en los niveles de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ*, destacan los aportes realizados por Lewis en su libro *The Lexical Approche* (1993) definiendo el Léxico como “ el resultado del grupo homogéneo de unidades léxicas” (p. 24), además, menciona dos tipos de unidades léxicas que son las individuales y las compuestas que a su vez se dividen en expresiones institucionalizadas, combinación sintagmáticas y las frases hechas que es dónde se ubican las expresiones idiomáticas.

Por otro lado, el profesor titular de didáctica de la lengua en la Universidad de Extremadura, Alberto Bustos (2007), define las expresiones idiomáticas como secuencias de palabras, de su significado derivan sus componentes destacando dos tipos de interpretación, una lineal y otra figurada la cual suele ser la más frecuente en su uso; además, menciona que estas expresiones hacen parte del léxico de la lengua, coincidiendo con Lozano y Olarte (2015), quienes expresan que se aprenden al final del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Sin embargo, Pontes y Sanhudo (s.f) indican lo contrario “Un dato interesante sobre las expresiones idiomáticas es que no es necesario que se tenga un grado elevado de conocimiento de las normas lingüísticas, para que se las use de manera adecuada” (p.319). También, afirman que la característica principal de las ya mencionadas expresiones es el

impedimento para identificar su significado por medio de las palabras individualmente que componen la frase, pues su sentido no es gramatical ni lógico y son de carácter popular por lo que no son aprendidas en los libros de texto.

Los autores en mención dan a conocer ciertas particularidades que debe tener una expresión para considerarse idiomática citadas a continuación: Que sea formada por dos o más palabras; que posea una forma fija; que sea propia de una lengua; que posea idiomática y su construcción no precisa estar de acuerdo con las reglas.

Así mismo, plantean ciertas características que son importantes tener en cuenta como lo son: “El carácter invariable de su construcción, no permiten la sustitución de algún componente por sinónimos y no acepta modificación en la expresión” (p. 319) Finalmente, enuncian la distinción que hace Alberto Zuluaga (1980, citado por Pontes y Sanhudo (s.f) en su libro Introducción al estudio de las Expresiones Fijas, de las expresiones en siete categorías:

Semi-idiomáticas: en las que su significado no es literal pero tampoco injustificado. Ej: Un lobo en piel de cordero.

Idiomáticas: son completamente fijas y sus componentes requieren de identidad y autonomía semántica. Ej: Como perros y gatos. Se dividen a su vez en:

Idiomáticas mixtas: la homogeneidad de sus componentes, no son ni idiomáticas, ni fijas. Ej: Noticia amarillista.

Idiomáticas con elementos únicos: cuentan en su composición con términos arcaicos o de otras lenguas. Ej: Tener sus bemoles.

Idiomáticas con anomalías estructurales: hay complicaciones en su construcción. Ej: a ojos vistas.

Idiomáticas con elementos metalingüísticos: son aquellas que se pueden comprender “como nombre si propias”. Ej: meter las patas.

Idiomáticas regulares: cuentan con estructuras que permiten una interpretación regular. Ej: Más lento que una tortuga.

Así mismo, Higuera (1997, citado en De La Peña, 2005), menciona seis ventajas de la enseñanza de estas unidades léxicas:

En primer lugar, permite un aprendizaje significativo, mejorando en el estudiante la comprensión de dichas expresiones, ya que estas no se encuentran en los diccionarios y su significado no se puede derivar del significado propio de cada palabra que la compone. En segundo lugar, permite que el estudiante memorice y reconozca la unidad léxica en diferentes contextos de una manera fácil y práctica. En tercer lugar, posibilita que las habilidades escritas y orales mejoren, al hacer que el estudiante las memorice como segmentos léxicos, además de permitir al estudiante hacer uso adecuado de cada expresión en un acto de comunicación específico. En cuarto lugar, es la carga de información cultural que estas expresiones pueden llegar a brindar al estudiante si se analiza profundamente, puesto que el significado de cada una de ellas puede variar de acuerdo con el contexto en el cual sea utilizada. En quinto lugar, la concientización de la existencia de la parte cultural y correcto uso de las expresiones idiomáticas, evitará que los estudiantes traten de traducir expresiones de la L1 a L2, y así se disminuirán los problemas de mensajes negativos. En último lugar, capacita al estudiante en la presentación de exámenes donde estas unidades léxicas están presentes, centrándose en un aspecto más académico.

5.4 Secuencia didáctica

El término secuencia didáctica no es un concepto fácil de definir teniendo en cuenta que se le atribuye diferentes sinónimos como plan de clase, secuenciación de actividades y lección, términos que no se han establecido concretamente; las fuentes indagadas no concretan disparidades entre estos conceptos empleándolos indistintamente y ubicándolos generalmente bajo una categoría mayor llamada planeación o preparación de clases donde se hace referencia, básicamente a sus características y componentes primordiales.

No obstante, Díaz (2013) define la secuencia didáctica como “el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí” (2013, p. 4), estas actividades se desarrollan con el objetivo de que la información que el estudiante conozca en el transcurso de la secuencia sea significativa y utilizada en contextos reales, relacionándola con experiencias previas. Para la planeación y ejecución de estas actividades de manera adecuada, se deben tener en cuenta tres tipos: de apertura, de desarrollo y de cierre.

Las actividades de apertura motivan el aprendizaje al promover que los estudiantes reaccionen de acuerdo a su experiencia cotidiana o por su formación escolar previa, por otro lado, las actividades de desarrollo tienen como objetivo que el estudiante interactúe

con la nueva información adquirida y la logre relacionar con el conocimiento previo; se dividen en dos fases, la primera es el trabajo intelectual con información determinada, en la segunda fase el estudiante hace uso de esa información en una situación específica, que puede ser real o creada por el docente. Finalmente, con las actividades de cierre se pretende “lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, que permiten hacer una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (Díaz Barriga, 2002, p.11), es decir, proporcionan la oportunidad de utilizar los conocimientos lingüísticos y léxicos adquiridos lo que posibilita una perspectiva del proceso con un sentido formativo.

5.5 Material didáctico

Para Tomlinson (2003) los materiales son cualquier objeto que pueda ser utilizado para facilitar el aprendizaje de una lengua. Estos pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o kinestésicos, así mismo, pueden darse en diferentes presentaciones, impresos, por medio de situaciones reales o actuadas, en cassette, CD-ROM, DVD o en internet (p.66). Por lo tanto, se entiende que los materiales deben ayudar al alumno al aprendizaje de la lengua, también se considera importante que los materiales sean herramientas para la formación personal de los estudiantes.

Los materiales deben estar encaminados a preparar a los alumnos en los diferentes retos que pueden enfrentar en escenarios comunicativos a parte del aula; al respecto Rico (2011, citado por Chaparro & Torres, 2014) afirma que sin duda en los espacios formales de aprendizaje, los materiales de lengua se constituyen en herramientas potentes que sirven como mediadores sociales los cuales deberían servir como puentes que unen los diversos grupos humanos y que hacen posibles los encuentros interculturales (p.136) teniendo en cuenta lo anterior, se debe considerar que los materiales son mediadores entre el estudiante y su realidad actual y, de este modo, son parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a aprender.

Los materiales brindan un mejor acercamiento a la lengua y a la cultura, es por esto que para su desarrollo es importante hacer una reflexión en cuanto al valor que éstos tienen en la formación de las personas.

Para Tomlinson (2003, citado por Ramos, 2009), el reto al desarrollar materiales consiste en posibilitar:

una mayor personalización y adaptación local; una mayor flexibilidad y facilidades para un uso creativo en el aula; un mayor énfasis en la perspectiva pluricultural y plurilingüe; una mayor confianza en el estudiante, su capacidad y su criterio, una

mayor atención a sus experiencias, conocimientos e intereses, un mayor énfasis en la toma de conciencia sobre la comunicación, el uso de la lengua y la propia identidad como hablante de otra lengua, etc. (p.12)

5.5.1 Desarrollo de materiales en ELE

El aula de lengua extranjera, se ha convertido en un espacio en el que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender aspectos formales pero no se tienen en cuenta referentes culturales que son de vital importancia para conocer más a fondo la lengua meta; para ello, se hace uso de material didáctico, textos guía, que ayudan al docente y al estudiante a conocer más sobre la lengua, como un elemento estandarizado que solamente se usa en la enseñanza del español lo cual lleva a pensar en el diseño de un material de apoyo durante el desarrollo de una secuencia didáctica en la que se logren trabajar aspectos formales y de la lengua extranjera, para así llegar a un nivel de aceptación y negociación entre culturas.

En el caso de este trabajo, el material a realizar está determinado para que cumpla con variedades lingüísticas que fomenten aspectos interculturales, con el propósito de brindar al estudiante una mirada más amplia para el reconocimiento de sí mismo y del otro, aportando de esta manera a los niveles de adquisición de la competencia intercultural propuestos por Meyer (1991) lo que constituye uno de los grandes retos en la enseñanza de ELE.

Por lo tanto, la elaboración de material consiste en hacer eco para que las voces de todos los participantes de la lengua no se vean opacadas, sino por el contrario, logren hacer parte de una cultura a la que cada uno pertenece, con el fin de posibilitar un intercambio de ideas en el que todos se comprendan y eliminen los prejuicios y estereotipos existentes. Se ha evidenciado un avance en el desarrollo de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, según aportes de expertos como Tomlinson (2003 citado por Ramos, 2009) quien asegura que se plantean actividades que permiten el descubrimiento de una lengua auténtica, hace falta indagar entonces en actividades que abran espacios para temas más llamativos, sin exceso de recursos lingüísticos, y, sobre todo, que involucren aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se puede decir que, aunque los materiales cumplen con innumerables criterios, “es claro que no podremos encontrar el “libro perfecto” o un “material perfecto” que cumpla con los propósitos del docente, así como las necesidades de los estudiantes” (Rico, 2011, citado por Chaparro & Torres, 2014). Sin embargo, es necesario resaltar la labor del

docente siendo el principal gestor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, su papel cobra relevancia no sólo en el desarrollo de materiales, sino en la intencionalidad pedagógica y el enfoque que les dé a estos.

6. Marco metodológico

6.1 Tipo y enfoque de investigación

Esta investigación se considera aplicada, puesto que se interesa por *resolver o mejorar una situación específica o particular, para comprobar un método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención* (Vargas, 2009) en este caso, mediante la elaboración de una secuencia didáctica que integre conocimientos teóricos y prácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera; para tal fin, se lleva a cabo una indagación teórica frente al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, aspecto importante dentro de la realidad en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, se trata de un enfoque cualitativo, en el cual se hace una “recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010); ya que es una indagación de un fenómeno social presente en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, como lo es el proceso de Interculturalidad. De igual manera, en el libro Metodología de la Investigación, los autores proponen un modelo cualitativo con las siguientes características:

- Hay una revisión teórica inicial la cual se puede ir complementando, durante el desarrollo de la investigación.
- En este proceso, la muestra, recolección y análisis se pueden llevar a cabo de manera simultánea.
- Se basa en un proceso inductivo, es decir, va de lo particular a lo general.
- En este tipo de investigaciones, no se prueban hipótesis, sino que estas surgen durante el desarrollo de la indagación.
- En el análisis de los datos no se utiliza una forma de medición numérica, sino que se realiza mediante perspectivas y puntos de vista de los participantes.
- Las técnicas de recolección de datos en este enfoque son la observación no estructurada, entrevistas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, entre otros.

6.2 Ruta metodológica

La ruta metodológica diseñada para llevar a cabo la presente investigación se desarrolló en cuatro etapas, como se observa en el siguiente diagrama.

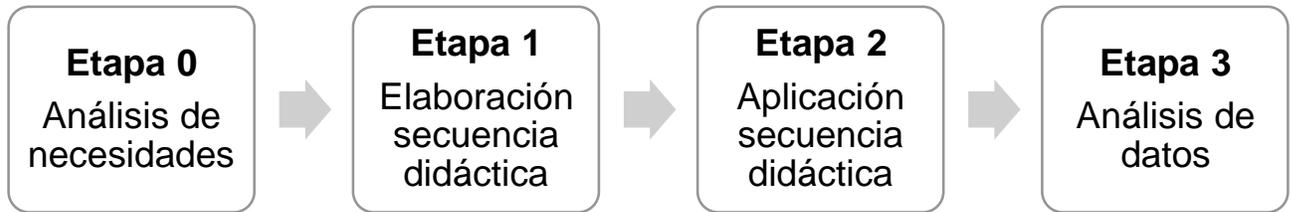


Figura 1. Etapas ruta metodológica.

6.2.1 Etapa 0: análisis de necesidades

Se denomina etapa 0, considerando que este proceso de análisis de necesidades se había realizado hace un tiempo en una clase de interculturalidad, de la cual, nace el interés por trabajar dicho tema llevando a cabo un análisis con base a las preguntas propuestas por María Paricio (ver anexo 1) con el fin de explorar el tratamiento que se da a la interculturalidad y las expresiones idiomáticas en cuatro libros de texto de Español como Lengua Extranjera usados en las aulas de clase, en los cuales se pudo observar que en la mayoría de ellos el manejo que se le da a los temas interculturales no brindan un aprendizaje significativo en los estudiantes, pues no se evidencian actividades que permitan desarrollar una consciencia intercultural donde haya un cambio de perspectiva frente a prejuicios y estereotipos existentes. Así mismo, se evidenció que, en ninguno de los libros revisados, se trabajan las expresiones idiomáticas, las cuales son una muestra de la cultura de una comunidad, tal como se evidencia en el siguiente análisis de necesidades.

Se realizó el análisis de textos destinados para la enseñanza de español como lengua extranjera como: Sueña. Español Lengua Extranjera 1. Libro del Alumno (2000); Vía Rápida. Curso Intensivo de español A1- B1 (2011); Aula Internacional 4 B2.1 (2014) y Aula Internacional 5 B2.2 (2015), con el objetivo de identificar el tratamiento que se le da a la competencia intercultural en los contenidos propuestos, además del uso de expresiones idiomáticas dentro de las temáticas abordadas.

Para ello, se usó una rejilla de análisis que contenía varios interrogantes frente al manejo de la competencia intercultural (Ver anexo No. 1), los cuales fueron tomados de María Paricio (2005) quien en su artículo titulado” La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis” propone unos criterios para su análisis, que fueron adaptados de acuerdo a las necesidades y naturaleza del presente trabajo.

Al realizar esta revisión obtuvieron los siguientes datos:

1. ¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integran como parte significativa de estos?

Frente a este criterio se logró evidenciar que los libros de texto analizados hacen énfasis en el desarrollo de una competencia lingüística, pero no tienen en cuenta la cultura como parte de un aprendizaje significativo, pues se basan en aspectos puramente lingüísticos como la comprensión y expresión oral y escrita, recursos léxicos y gramaticales.

2. ¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?

A pesar de que son libros de texto que pretenden enseñar y dar a conocer una lengua extranjera, omiten aspectos culturales con los que el estudiante logre llegar a un nivel de consciencia cultural que le permita comparar y dar su punto de vista frente a los criterios culturales presentes en distintos países.

3. ¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del estudiante para contrastarla con la cultura meta?

Los libros de texto no tienen variedad de referencias a la cultura de origen de los estudiantes, sino que, por lo general, presentan datos culturales muy esporádicos y proponen muy pocas actividades en las que el estudiante puede hacer comparaciones con su cultura. Un ejemplo de esto es la actividad propuesta en el libro Sueña (2000), la cual pide al estudiante relacionar las comidas típicas con el país de origen para luego escribir las diferencias con el país de origen del estudiante; así mismo, en el libro Vía Rápida (2011) se sugiere una actividad de completar un cuadro con las nacionalidades de ciertos países y su idioma; aspectos que no llevan a un Nivel intercultural (Meyer, 1991) pues no permite ir más allá de un conocimiento básico.

4. ¿Se ofrece una presentación de la cultura centrada en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esta lengua extranjera?

Los cuatro libros analizados fueron desarrollados en diferentes ciudades de España por lo que se centran en aspectos culturales y léxicos del país. Sin embargo, en los libros Aula Internacional 4 y 5, se presentan imágenes, fragmentos de obras literarias y aspectos cotidianos de países latinoamericanos como Venezuela, Argentina, Chile, entre otros.

5. ¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de personas de diferentes edades y estratos sociales?

Los cuatro libros de texto abordan temáticas que pueden llegar a ser útiles para los estudiantes en su vida cotidiana como: presentarse, saludar, expresar gustos personales,

pedir un favor, comprar, pedir un producto, expresar acuerdo y desacuerdo, expresar sentimientos positivos y negativos, relatar una noticia; temáticas que son útiles a la hora de enfrentarse a un contexto de habla real pero no tienen en cuenta los intereses y aficiones dependiendo de las edades y los estratos sociales.

6. ¿Se invita al estudiante a profundizar en la cultura del país, proponiéndole documentación complementaria (prensa, revistas, películas, etc)?

Los textos de Aula Internacional 4 y 5 presentan imágenes, fragmentos de obras literarias y aspectos cotidianos de países latinoamericanos lo que incentiva al estudiante a conocer un poco más sobre esa cultura.

7. ¿Se fomenta que el estudiante conozca mejor su propia cultura?

Ninguno de los cuatro libros de texto analizados, incentivan al estudiante a conocer mejor su propia cultura, sino que se centran en que conozca algunos aspectos de otras culturas.

8. ¿Se incluyen documentos auténticos?

En los libros de Aula Internacional y Vía Rápida se dan a conocer documentos auténticos, en su mayoría de origen español.

9. ¿El contenido de las actividades hace referencia a aspectos socio-culturales tales como: los hábitos de la vida cotidiana, la vida política, religión, cortesía, familia, escuela, valores, etc?

Los libros analizados se centran más en aspectos de la vida cotidiana pero también proponen una pequeña muestra de elementos relacionados con cortesía, familia y escuela.

10. ¿Se presentan temas que le permitan al estudiante reflexionar y trabajar en el cambio de actitud frente a estereotipos y prejuicios?

En su mayoría, los libros de texto no proponen actividades que le permitan al estudiante reflexionar y trabajar en el cambio de actitud frente a estereotipos y prejuicios que se tengan relacionados a otras formas de pensar y de actuar, por lo que es necesario crear y proponer una herramienta didáctica en la que se logre ese cambio de mentalidad de una manera implícita.

11. ¿Las actividades requieren de la opinión del estudiante y fomentan la discusión en el aula de ELE?

El libro de texto Sueña por ser para un nivel de lengua inicial, no da la oportunidad al estudiante a expresar su opinión frente diferentes temas; no obstante, en los otros libros de texto, si proponen actividades en las que se fomente la discusión y la expresión de opiniones.

Finalmente, se puede evidenciar que no todos los libros de texto destinados para la enseñanza de español como lengua extranjera, hacen énfasis en aspectos culturales que permitan al estudiante conocer la lengua desde otra perspectiva, sino que algunos de ellos como vía Rápida se quedan en un modelo más tradicionalista en el que se da a conocer la lengua como una simple cadena de reglas con las que se logra transmitir un mensaje sin tener en cuenta el contexto donde se realice el acto de habla, por otro lado, otros libros de texto como Aula Internacional, manejan un enfoque comunicativo en el que se proponen actividades en la que el estudiante tiene la oportunidad de expresar sus opiniones y dar paso a una discusión en el aula. Además, al realizar esta revisión a los textos, se pudo notar que ninguno de ellos, hace uso de expresiones idiomáticas como parte importante de la cultura de la lengua, pues como lo afirman Pontes & Sanhudo (p. 317) “estas expresiones cumplen con la función de promover en las clases de lengua extranjera la integración de los dos idiomas: materno y extranjero” logrando así la competencia intercultural.

Por lo anterior, es pertinente crear una herramienta metodológica que incluya particularidades formales de la lengua (expresiones idiomáticas), del mismo modo que culturales, retomando la competencia comunicativa propuesta por Dell Hymes (1971) la cual aborda las siguientes competencias:

5. Competencia lingüística
6. Competencia sociolingüística
7. Competencia pragmática
8. Competencia psicolingüística

Además, teniendo en cuenta los niveles de adquisición de la competencia intercultural propuestos por Meyer (1991): nivel monocultural, nivel intercultural y nivel transcultural para así lograr un cambio de perspectiva en los estudiantes de ELE.

Por lo anterior, se considera pertinente abordar el desarrollo de la competencia intercultural mediante la enseñanza de expresiones idiomáticas, haciendo uso de competencias comunicativas, tomando como base los niveles de adquisición de la competencia intercultural propuestos por Meyer (1991), mencionados en el marco teórico, además de la competencia comunicativa propuesta por Hymes para lograr en el estudiante un aprendizaje significativo.

6.2.2 Etapa 1: elaboración de la secuencia didáctica

Se elaboró una rejilla comparativa de aspectos interculturales de expresiones idiomáticas relacionadas con animales (ver anexo 6) en el cual se tomaron elementos como: el significado literal, el significado figurado, aspecto intercultural y ejemplos; esto con el fin de detectar las expresiones más usadas comúnmente en el diario vivir que, de acuerdo con sus diferentes significados, podrían generar confusión entre los estudiantes, para luego, hacer la selección de seis (6) de ellas.

A continuación, se llevó a cabo la realización del diseño de la secuencia didáctica desde lo propuesto por Díaz Barriga, quien propone tres tipos de actividades: de apertura, desarrollo y cierre, contemplada en un total de siete sesiones, apoyadas en el desarrollo de boletines interculturales; en los que se trabajará una expresión idiomática diferente.

Como material de apoyo de esta secuencia didáctica, se llevó a cabo la elaboración de seis boletines interculturales cada uno con una expresión idiomática diferente, en los que se presenta un ejemplo de situación de uso para presentar al estudiante el contexto donde la expresión puede ser usada, un dato intercultural en el que se da a conocer la visión que se tiene del animal en otras culturas y una lectura intercultural en la que se da a conocer el significado y origen de la expresión, además de algunas actividades de práctica, relacionadas a la expresión idiomática trabajada en cada uno de ellos.

Luego, con el fin de evaluar la secuencia didáctica, se crearon dos rejillas de evaluación, una para el estudiante y otra para un docente experto quienes evaluaron las actividades propuestas en la secuencia didáctica, la relación de estas actividades con lo propuesto en los boletines interculturales, su contenido y su pertinencia como el nivel B2 (ver anexo 2).

6.2.3 Etapa 2: aplicación de la secuencia didáctica

En esta etapa se realizaron dos aplicaciones de la secuencia didáctica y los boletines interculturales de ELE, con dos estudiantes provenientes de Estados Unidos; la primera aplicación se desarrolló como muestra de la pertinencia de las actividades propuestas en la secuencia. En la segunda aplicación se tuvo en cuenta los comentarios y sugerencias realizadas por el docente experto, como incluir una serie de habilidades y actitudes culturales que el estudiante debe desarrollar a lo largo de las sesiones y los boletines interculturales como material complementario de esta y verificar las competencias planteadas para cada sesión.

Finalmente, para tener un registro del desarrollo de esta secuencia didáctica, se elaboró una rejilla de observación (ver anexo 5), en la cual se recolectaron las indicaciones y los comentarios, tanto de la primera como de la segunda aplicación, esto con el fin de hacer una comparación entre las dos con base a las observaciones y cambios efectuados en la secuencia como sugerencia del docente experto.

6.2.4 Etapa 3: análisis de los datos

En esta etapa, soportado en las rejillas de observación, se revisaron los datos registrados en las dos aplicaciones para comparar y analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En este análisis, se pudo observar que en la primera aplicación de la secuencia didáctica y los boletines interculturales, a pesar de que se ejecutaban actividades que favorecían el desarrollo de la competencia intercultural, no se hacía explícito cuales actitudes y habilidades se pretendían trabajar en cada una de las sesiones propuestas, además de esto se observó que algunas actividades no estaban relacionadas con el nivel B2 como se propone en el MCER, y tampoco tenían un enfoque comunicativo. En contraste, en la segunda aplicación se hizo énfasis en las actitudes y habilidades culturales, las actividades eran más apropiadas para el nivel de lengua B2 y permitían trabajar un poco más la competencia comunicativa.

Los resultados obtenidos, serán examinados más ampliamente en el apartado de Análisis de Datos.

6.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para la elaboración de este proyecto de investigación, se utilizaron varios instrumentos y técnicas que facilitaron la recolección de los datos de una manera sintetizada y ordenada.

Los elementos que se usaron para la recolección de datos fueron:

6.3.1 Etapa 0: análisis de necesidades

Teniendo en cuenta que el interés principal de esta investigación es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, se elaboró una rejilla de análisis de texto de enseñanza de ELE (Ver anexo No. 1), con el fin de evaluar el tratamiento que se le da a esta competencia en cuatro textos destinados para la enseñanza de ELE, haciendo uso de los cuestionamientos propuestos por María Paricio (2005).

También, se realizó una rejilla comparativa de aspectos interculturales de expresiones idiomáticas relacionadas con animales (ver anexo No. 6), donde se compararon los diferentes significados de las expresiones, entre ellos el literal, figurado, el componente cultural que lleva inmerso cada expresión y ejemplos en los que se puede hacer uso de ella.

6.3.2 Etapa 1: elaboración de la secuencia didáctica

En esta etapa se utilizó una rejilla de evaluación de las actividades propuestas en la secuencia didáctica y su pertinencia con los boletines interculturales (ver anexo 2) que fue diligenciada por un docente experto quien dio sugerencias, que luego fueron tomadas en cuenta en el mejoramiento de la secuencia didáctica.

Así mismo, se elaboraron dos rejillas de evaluación para el estudiante (ver anexo 3 y 4), con el fin de evaluar las actividades propuestas en la secuencia didáctica y en los boletines interculturales; para la realización de estas rejillas se incluyeron cuestionamientos y aspectos rescatados por algunos autores como Del Castillo, R.(2001), Elis R.(2005), Estaire S. (2009), Lineros S. (2006), Tomlinson B, (2003) que luego fueron modificados de acuerdo al objetivo de este trabajo de investigación.

6.3.3 Etapa 2: aplicación de la secuencia didáctica

En esta etapa se utilizó un formato de observación de aplicación de la secuencia didáctica (ver anexo 5), en el cual se pudo evidenciar y recoger todas las actitudes, formas de pensar, dudas que surgían en el desarrollo de cada una de las sesiones, para observar que efectivamente la aplicación de esta secuencia, favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, y motivó al estudiante al aprendizaje de expresiones idiomáticas haciendo uso de boletines interculturales.

7. Propuesta secuencia didáctica

Se propone la elaboración de una secuencia didáctica que permita el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante la enseñanza de expresiones idiomáticas relacionadas con animales. Esta secuencia está fundamentada en primera instancia con lo planteado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes referente a habilidades y actitudes interculturales, la competencia comunicativa propuesta por Dell Hymes, quien expone el desarrollo de las competencias: lingüística, sociolingüística y pragmática.

Esta secuencia consta de 7 sesiones teniendo en cuenta las competencias sugeridas por el MCER para estudiantes de nivel B2 y con los tres diferentes tipos de actividades propuestos por Díaz Barriga (2013), (apertura, desarrollo y cierre). El propósito de esta secuencia didáctica es usar las expresiones idiomáticas en contextos reales mediante la realización de varias actividades posibilitadoras con el fin de lograr el desarrollo de una tarea final, la cual consiste en la elaboración de un boletín intercultural

En cada una de las sesiones, se empleará un boletín intercultural, que sirva como material de apoyo para el desarrollo de la competencia intercultural mediante la elaboración de distintas actividades que motiven al estudiante en el aprendizaje de expresiones idiomáticas y que sean una herramienta para poder entablar un diálogo con él fortaleciendo así, la competencia comunicativa.



Figura 2. Imagen boletines.

Cada uno de los boletines interculturales aborda una expresión idiomática diferente relacionada con los animales y tendrán la siguiente estructura: un breve diálogo o historieta basado en un contexto real, datos curiosos sobre el animal, además, el estudiante tendrá la posibilidad de interactuar dando respuesta a una pregunta relacionada con la expresión trabajada.

En una segunda parte, el estudiante encontrará diversas actividades como trabalenguas, chistes, memes, adivinanzas o canciones, a partir de las cuales se planteará una pequeña actividad para poner a prueba lo aprendido en cada sesión.

Al final de las seis sesiones, el estudiante será quien elabore su propio boletín intercultural, en un formato que se le asignará, para lo cual deberá seleccionar una expresión idiomática que sea popular en su país de origen, que esté relacionada con los animales y teniendo en cuenta lo aprendido en las sesiones anteriores, completar el boletín con la información correspondiente.

A continuación, se dará a conocer la propuesta de secuencia didáctica planteada en 7 sesiones cada una desarrollando un boletín intercultural con una expresión idiomática relacionada con animales.

**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL MEDIANTE EL USO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS
RELACIONADAS CON ANIMALES PARA ESTUDIANTES DE ELE NIVEL B2**

Objetivo: Reconocer y hacer uso de las expresiones idiomáticas relacionadas con los animales mediante la elaboración de un boletín informativo para desarrollar en los estudiantes la competencia intercultural respetando y aceptando su cultura propia y la de los demás.

En el siguiente cuadro, se dan las habilidades y actitudes interculturales que el estudiante logrará desarrollar durante toda la secuencia didáctica.

Tabla 1. Habilidades y actitudes interculturales para desarrollar con la secuencia didáctica.

COMPETENCIA INTERCULTURAL	
HABILIDADES INTERCULTURALES	ACTITUDES INTERCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los cambios experimentados en la percepción de la cultura de origen. • Integración de las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural. • Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural • Desarrollar estrategias que le permitan desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas, de modo que la comunicación con nativos se haga posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, reflexionar sobre las vivencias culturales, relacionarse con miembros de otras culturas. • Manifestar interés (acercamiento, preguntas, búsqueda de explicaciones, etc.) hacia los miembros de la cultura de origen hacia hechos culturales. • Activación voluntaria y consciente de los sistemas de percepción (atención, escucha, etc.) con el fin de captar aspectos desconocidos de las culturas con las que se establece contacto. • Demostrar interés en las miradas, postura, conductas asertivas, etc. durante la interacción con miembros de diversas culturas • Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular • Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultura • Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.
COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de su nivel de conciencia de la lengua, lo cual le permite evitar errores que den lugar a malentendidos y utiliza suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir.
Sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Considera el efecto que producen sus comentarios y tiene en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias.
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambia opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general. • Es capaz de participar en una conversación o debate mostrando habilidades de cooperación: reacciona adecuadamente a las afirmaciones y deducciones que hacen otros hablantes y contribuye al desarrollo de lo que se está hablando.

Tabla 2. Estructura primera sesión, “Ser la oveja negra”

SESIÓN	1
TÍTULO	Ser la oveja negra
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer y hacer uso de la expresión idiomática “Ser la oveja negra” mediante el desarrollo de un boletín informativo con el fin de fomentar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	<p>EXPRESIÓN ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta ideas y opiniones con precisión sobre una situación comunicativa propuesta. • Realiza descripciones claras y sencillas sobre experiencias personales relacionadas con el color negro. <p>COMPRENSIÓN LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta de manera acertada la información presentada en una historieta. • Comprende artículos relacionados con información cultural de la expresión trabajada. <p>EXPRESIÓN ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias, teniendo en cuenta una información previa. <p>COMPONENTE INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla posturas críticas sobre documentos e informaciones culturales. • Participa activamente en conversaciones informales que faciliten el descubrimiento de realidades culturales diversas. • Reconoce fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas.
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	Con el fin de determinar el conocimiento que los estudiantes tienen de las expresiones idiomáticas en español, es necesario indagar con ellos la definición que se tiene del término “Expresión idiomática” y dimensionar qué expresiones son las más conocidas en su entorno
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Para trabajar la comprensión lectora se revisará junto con los estudiantes, la historieta propuesta en el boletín número 1 con el fin de identificar la variedad de contextos en la que la expresión idiomática puede ser usada.</p> <p>A partir de la lectura de la historieta, los estudiantes tendrán la posibilidad de expresar su opinión frente a la situación presentada, así mismo, se dará paso a una pequeña conversación frente a lo afirmado en el apartado “Sabías que” donde se hará una confrontación entre lo expuesto en el mismo y la apreciación de los estudiantes frente a la descripción de las ovejas.</p> <p>Nuevamente, los estudiantes con el acompañamiento del docente, harán lectura del artículo titulado “<i>Negro, el color del diablo</i>” para identificar los distintos adjetivos presentes en este y así clasificarlos de acuerdo a su función dentro del texto.</p> <p>Teniendo en cuenta lo expuesto en el artículo, los estudiantes realizarán una descripción detallada, de forma oral, de experiencias vividas que tengan relación con el color negro y así comprobar o desmitificar lo afirmado en el apartado.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Se llevará a cabo una conversación informal entre los estudiantes y el docente donde se dé respuesta a los interrogantes propuestos en el boletín, con el fin de llevar a la práctica lo aprendido durante el desarrollo de la sesión.</p> <p>Finalmente, se hará la observación de la imagen propuesta en la segunda página del boletín, para que los estudiantes expresen de manera escrita, una descripción clara y detallada de una situación en la que ese mensaje puede ser usado en un contexto real.</p>

Tabla 3. Estructura segunda sesión, “Repetir como un loro”

SESIÓN	2
TÍTULO	Repetir como un loro
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer y hacer uso de la expresión idiomática “Repetir como un loro” mediante el desarrollo de un boletín informativo con el fin de fomentar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	<p>COMPRENSIÓN LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende la información explícita e implícita en artículos informativos relacionados a aspectos culturales. <p>EXPRESIÓN ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realiza entrevistas eficaces y fluidas a partir de una situación propuesta mediante un video. Toma parte activa de conversaciones informales que se dan en situaciones cotidianas, expresando lo comprendido en un diálogo. <p>EXPRESIÓN ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias. Desarrolla ideas claras ampliando y apoyando su punto de vista sobre lo observado en un video. <p>COMPONENTE INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas. <p>Responde y realiza preguntas con el fin de intercambiar experiencias de actitudes y emociones que ha experimentado relacionadas a la temática propuesta.</p>
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	<p>Se hará la observación de las dos imágenes propuestas en el boletín, con el propósito de exponer de manera espontánea, los puntos de vista frente a lo observado, teniendo en cuenta una serie de preguntas orientadoras dadas por el docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Has visto un loro similar al de la primera fotografía? ¿Dónde? ¿Para ti qué caracteriza a un loro? ¿Por qué consideras que el loro blanco, de la segunda fotografía, tiene un micrófono? ¿Cuál de las dos especies de loro vistas en las fotografías, te es más familiar? ¿Por qué? <p>Se hará la lectura del diálogo propuesto en el boletín número 2 de manera interactiva, en la que los actores serán los estudiantes. Luego, ellos mismos crearán una situación parecida a la trabajada anteriormente y será presentada en la clase.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Los estudiantes harán la lectura del artículo titulado “<i>Loro: un animal que habla</i>” con el fin de conocer datos de interés sobre el loro. A continuación, se dará una conversación informal entre los estudiantes y el docente en la cual se dará respuesta a los interrogantes planteados en el boletín complementando la información leída en el artículo.</p> <p>Teniendo en cuenta lo dialogado y lo leído anteriormente, se dará paso a la producción escrita elaborando una carta a la persona que los estudiantes consideren repite como un loro, exponiendo la razón por la cual consideran que repite como loro, las ventajas y desventajas que ellos consideran tiene repetir como loro.</p>

ACTIVIDADES DE CIERRE Se propone trabajar con un trabalenguas relacionado con el animal y la expresión trabajada, con el cual se pretende reforzar el componente fonético y la comprensión de texto. La intención es que los estudiantes realicen una primera lectura del trabalenguas en voz alta para conocer el texto y corregir los errores en la pronunciación, una segunda lectura aumentando la velocidad de la lectura y una tercera lectura aumentando aún más la velocidad sin errores de pronunciación.

A continuación, los estudiantes observarán un video llamado "*Loro saluda a sus fans*" para luego crear junto con uno de sus compañeros, una entrevista en la que se haga uso de la expresión "*Repetir como un loro*"; esto con el fin de poner en práctica estructuras gramaticales simples y compuestas que el estudiante ya maneje y poner la expresión en un contexto real.

Tabla 4. Estructura tercera sesión, “Ser más lento que una tortuga”

TÍTULO	3
SESIÓN	Ser más lento que una tortuga.
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer y hacer uso de la expresión idiomática “ser más lento que una tortuga” mediante el desarrollo de un boletín informativo con el fin de fomentar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	<p>EXPRESIÓN ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios a partir de la lectura de un artículo informativo. • Propone de manera participativa conversaciones sobre datos culturales referentes a la expresión trabajada. <p>COMPRENSIÓN ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta y comprende la idea principal de textos narrativos cortos (chistes). <p>COMPONENTE INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en conversaciones, foros, debates, etc. que faciliten el descubrimiento de realidades culturales diversas. • Reconoce fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas.
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	<p>Para iniciar, se indagará con los estudiantes sobre cómo describen ellos a las tortugas, qué características son las más comunes y algunos datos distintos que sepan sobre este animal.</p> <p>Se hará la lectura del apartado “<i>Sabías que</i>” con el fin de tener una pequeña conversación sobre el dato dado. Se preguntará si ese dato era conocido o no por los estudiantes y si están de acuerdo con las características que se plantean.</p> <p>Se hará la lectura de la historieta propuesta con el fin de identificar el contexto en el que esta expresión puede ser usada, luego, se les preguntará en qué otra situación se podría usar la expresión.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Se les mostrará a los estudiantes un video corto sobre la historia de <i>La Liebre y la Tortuga</i> para que, a partir del mismo, se logre caracterizar a la tortuga e identificar las características de la liebre y si cambian entre culturas, luego se dialogará con los estudiantes formulándole las preguntas de reflexión propuestas en el boletín. (https://www.youtube.com/watch?v=qNh7bIE-nSk)</p> <p>A continuación, se hará la lectura del título “<i>¿Más lento o más viejo y sabio que una tortuga?</i>” para llegar a una hipótesis de la información que nos mostrará el artículo, luego, se tendrá una breve conversación dando la opinión que merece las opciones que propone el título del artículo.</p> <p>A continuación, se hará la lectura del artículo para corroborar o desmitificar las ideas y opiniones que se mencionaron en la conversación anteriormente, así mismo, a partir de lo planteado en el texto, se llevará cabo un debate, en el que se discuta los pros y los contras de afirmar que es mejor decir que una persona es más lenta que una tortuga o de afirmar que una persona es más sabia que una tortuga.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Se le dará a conocer tres expresiones distintas relacionadas con la tortuga como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser más lento que una tortuga. 2. Ser más sabio que una tortuga. 3. Ser más viejo que una tortuga. <p>Como las dos primeras fueron discutidas y debatidas anteriormente, se pedirá la opinión de los estudiantes sobre la tercera posible expresión, para luego dar paso a la producción escrita, contestado las preguntas planteadas en el boletín: “<i>En tu cultura la tortuga simboliza algo particular?</i> o para tener más claridad, según sus creencias, ¿Qué simboliza la tortuga? y “<i>¿Cuál de esas expresiones escogerías?</i>”</p> <p>Finalmente, se hará la lectura del chiste propuesto para cerrar la sesión y dar más claridad al significado de la expresión “Ser más lento que una tortuga”.</p>

Tabla 5. Estructura cuarta sesión “Llorar lágrimas de cocodrilo”

SESIÓN	4
TÍTULO	Llorar lágrimas de cocodrilo
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer y hacer uso de la expresión idiomática “Llorar lágrimas de cocodrilo” mediante el desarrollo de un boletín informativo con el fin de fomentar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	<p>COMPREENSIÓN AUDITIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende la idea central de la letra de una canción relacionada con la expresión trabajada. <p>EXPRESIÓN ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realiza diálogos en contextos reales a partir de ejemplos concretos. <p>EXPRESIÓN ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presenta sus ideas y opiniones con precisión sobre una situación comunicativa propuesta. <p>COMPONENTE INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas. Responde y realiza preguntas con el fin de intercambiar experiencias de actitudes y emociones que ha experimentado relacionadas a la temática propuesta.
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	Se les preguntará a los estudiantes sobre la relación que puede existir entre las lágrimas y los cocodrilos; después ellos harán la lectura del diálogo propuesto en el boletín número 4, a partir del cual, crearán uno similar haciendo uso de la expresión idiomática <i>Llorar lágrimas de cocodrilo</i> . Luego, se hará la lectura del apartado “ <i>Sabías que</i> ” para conocer la percepción que se tiene en otras culturas frente al cocodrilo, posteriormente se realizará la correspondiente explicación de la expresión. Finalmente, se les pedirá que den respuesta a la pregunta planteada en el boletín.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	Se realizará la lectura propuesta en el boletín número 4 titulada <i>¿Los cocodrilos lloran?</i> y se les mostrará a los estudiantes una serie de situaciones, de las cuales deberán seleccionar aquellas que correspondan a la expresión <i>Llorar lágrimas de cocodrilo</i> explicando el porqué de su elección.
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>A continuación, los estudiantes escucharán dos veces la canción de vallenato propuesta en el boletín titulada “<i>Lágrimas de cocodrilo</i>”, la primera reproducción se hará con el fin de identificar palabras desconocidas para los estudiantes y en una segunda reproducción, se trabajará la comprensión de la idea principal de la misma y así realizar su correspondiente retroalimentación.</p> <p>Después se hará la lectura del coro de la canción y a partir de este interpretar el significado de la expresión <i>Llorar lágrimas de cocodrilo</i> y dar respuesta al interrogante planteado con la asesoría del docente.</p>

Tabla 6. Estructura quinta sesión “Tener vista de águila”

SESIÓN	5
TÍTULO	Tener vista de águila
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer y hacer uso de la expresión idiomática “Tener vista de águila” mediante el desarrollo de un boletín informativo con el fin de fomentar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	<p>COMPRENSIÓN LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta de manera acertada la información presentada en una conversación de chat. • Comprende artículos relacionados a información cultural de la expresión trabajada. <p>EXPRESIÓN ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone de manera participativa conversaciones sobre datos culturales referentes a la expresión trabajada. <p>COMPONENTE INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc. que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas. • Responde y realiza preguntas con el fin de intercambiar experiencias de actitudes y emociones que ha experimentado relacionadas a la temática propuesta. • Manifiesta interés realizando preguntas, búsqueda de explicaciones, etc.) hacia los miembros de la cultura de origen a partir de las diferentes muestras culturales observadas.
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	<p>Se mostrará a los estudiantes varias imágenes con diferentes efectos visuales para poder dar una breve y dinámica introducción de lo que significa la expresión “<i>Tener vista de águila</i>” y así dialogar sobre lo observado en las imágenes.</p> <p>A continuación, se llevará a cabo la lectura del apartado “Sabías que” propuesto en el boletín para así conocer algunos datos curiosos sobre el águila.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Se hará lectura del ejemplo de conversación de chat para lograr comprender mejor el sentido que tiene la expresión. A partir de lo comprendido, se formulará la pregunta propuesta “¿<i>Conoces a alguien que tenga vista de águila?</i>” para entablar una pequeña conversación sobre el sentido de la expresión.</p> <p>Se hará la lectura del texto titulado <i>El águila, rey de los cielos</i> con el objetivo de conocer las distintas concepciones que se tienen de lo que caracteriza el águila en distintas culturas y poder conocer la percepción que se tiene de este animal en la cultura de origen de los estudiantes.</p> <p>Se mostrarán las banderas con las características de cada país mencionado en el artículo anteriormente leído, con sus respectivas banderas y su ubicación geográfica para una mejor comprensión del texto y conocimiento de los países en cuestión.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Luego se desarrollará el crucigrama propuesto de acuerdo a las banderas y países mencionados anteriormente sin tener que recurrir a las imágenes para saber cuáles son las banderas que recuerdan, sino, se les mostrarán de nuevo las imágenes para poder completar el crucigrama.</p> <p>Finalmente, se leerá la adivinanza sobre el águila.</p>

Tabla 7. Estructura sexta sesión, “Estar como una vaca”

TÍTULO	Estar como una vaca
SESIÓN	6
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer las implicaciones que tiene el uso de esta expresión en un contexto determinado y hacer correcto uso de la expresión idiomática “Estar como una vaca” mediante el desarrollo de un boletín informativo con el fin de fomentar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	<p>EXPRESIÓN ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresa sus ideas y opiniones con precisión frente a aspectos culturales relacionados con las distintas percepciones que se tienen de un animal en diferentes países. <p>EXPRESIÓN ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realiza diálogos en contextos reales a partir de ejemplos concretos. <p>INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Manifiesta interés realizando preguntas, búsqueda de explicaciones, etc.) hacia los miembros de la cultura de origen a partir de las diferentes muestras culturales observadas. Busca oportunidades en las que se establezca contacto con hechos culturales mediante lecturas. Comparte y relaciona aspectos de la propia cultura de origen a partir de las comparaciones con otras culturas. Responde y realiza preguntas con el fin de intercambiar experiencias de actitudes y emociones que ha experimentado relacionadas a la temática propuesta. Realiza imitaciones de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, obras de teatro, etc.) a partir de información cultural previa.
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	<p>Con el fin de corroborar el aprendizaje adquirido en las sesiones anteriores, los estudiantes observarán unas imágenes que representan cada una de las expresiones idiomáticas propuestas anteriormente para así, deducir el significado de cada una de ellas.</p> <p>Posteriormente los estudiantes deberán observar la historieta que aparece en el boletín número 6, el cual deberán leer en voz alta en pequeños grupos, luego ellos deberán explicar lo que comprendieron de esta historieta. Finalmente se realizará la explicación de lo que significa esta expresión y en qué situaciones es pertinente hacer uso de ella.</p> <p>A partir de lo observado en la historieta, se formarán pequeños grupos y realizarán una obra de teatro donde logren representar la expresión idiomática <i>Estar como una vaca</i> en un contexto determinado.</p>
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Se le pedirá a uno de los estudiantes que realicen la lectura del dato curioso que aparece en el apartado “<i>Sabías que</i>”, posteriormente se escuchará los comentarios de los estudiantes para saber si tenían conocimiento o no de la información allí presentada y su opinión frente a lo leído. Posteriormente se realizará la pregunta que aparece en el boletín intercultural número 6 con el fin de entablar una conversación entre los estudiantes y el docente dando a conocer sus opiniones.</p> <p>A continuación, se realizará la lectura del texto titulado “<i>La vaca: el animal sagrado</i>” con el fin de dar a conocer datos culturales sobre la vaca en países como Colombia y la India; y así mismo generar una conversación informal sobre la concepción que se tiene de este animal en el país de origen de los estudiantes, para después crear un diálogo en el que hagan uso de la expresión trabajada.</p>
ACTIVIDADES DE CIERRE	<p>Los estudiantes observarán el meme propuesto y en pequeños grupos deberán discutir sobre la interpretación que cada uno le da al mensaje presentado en la imagen, y responder la pregunta allí planteada.</p> <p>Después de esto, los estudiantes deberán observar las situaciones propuestas en el boletín y posteriormente relacionarlas con la expresión idiomática que mejor la represente.</p>

Tabla 8. Estructura séptima sesión, “Diseña tu propio boletín Intercultural”

SESIÓN	7
TÍTULO	Diseña tu propio boletín Intercultural
DURACIÓN	1 hora
OBJETIVO	Reconocer y hacer uso de una expresión idiomática propuesta por los estudiantes mediante la elaboración de un boletín informativo para desarrollar la competencia intercultural.
COMPETENCIAS	<p>EXPRESIÓN ESCRITA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realiza descripciones claras y sencillas sobre aspectos culturales de un animal específico. Crea diálogos en contextos reales a partir de ejemplos concretos. <p>COMPRENSIÓN LECTORA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Consigue información, ideas y opiniones procedentes de distintas fuentes. <p>COMPONENTE INTERCULTURAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Investiga acerca de aspectos culturales mediante la consulta y contraste de fuentes de información diversas (Internet, fuentes enciclopédicas, medios de comunicación, etc.).
ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE APERTURA	Se le comentará al estudiante, que en esta sesión será él quien elaborará el último boletín de la secuencia, para esto deberá buscar una expresión idiomática relacionada con un animal de su país de origen, posteriormente buscar una imagen y un dato cultural del animal que la representa. Y finalmente formular una pregunta relacionada a la expresión propuesta.
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	En esta segunda parte de la sesión, teniendo en cuenta la expresión idiomática seleccionada el estudiante deberá buscar o elaborar un diálogo o historieta según sus gustos o preferencias, donde en un contexto real se vea representada la expresión seleccionada, posteriormente el estudiante deberá buscar una lectura donde nos muestre datos nuevos y curiosos del animal el cual hace alusión a la expresión idiomática seleccionada.
ACTIVIDADES DE CIERRE	Se le explicará al estudiante que en la página número dos del boletín, deberá buscar un chiste, meme, trabalenguas, etc; el cual esté relacionado con la expresión que trabajó en la elaboración del boletín, y a partir de esto deberá proponer dos pequeñas actividades.

7.1 Evaluación de la secuencia didáctica por parte del docente experto

Haciendo uso de la rejilla de evaluación de las actividades de la secuencia didáctica y la de la pertinencia de los boletines interculturales diligenciada por el docente experto (ver anexo 2) se realizaron modificaciones sugeridas por él dentro de las cuales se pueden destacar:

Durante la secuencia, se planteaba el desarrollo de una competencia comunicativa, dentro de la cual se resaltaba en cada sesión una competencia lingüística, pragmática y sociolingüística, el docente experto sugirió hacer una revisión detallada de las mismas, ya que se quedaban en una descripción muy general y no se evidenciaba su relación con las actividades propuestas; por tanto, se tomó la decisión de plantear las mismas competencias pero a nivel general, y no trabajar competencias diferentes en cada sesión.

Propone también desarrollar los aspectos de la competencia intercultural del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIP), haciendo una revisión de referentes culturales, comportamientos socioculturales y las actitudes interculturales, lo cual se ve reflejado en la parte inicial de la secuencia didáctica, trabajando actitudes y comportamientos interculturales para ser ejecutados en toda la secuencia.

Además, el docente afirma que las actividades planteadas no van acorde con el nivel B2 que establece el MRCER y el PCIP, por lo que se hizo nuevamente una revisión exhaustiva de las competencias, habilidades y contenidos apropiados para el nivel B2 para luego, modificar y retroalimentar las actividades que se habían planteado.

Estas correcciones se realizaron después de llevar a cabo la primera aplicación, por lo que en la segunda aplicación ya estaban las mejoras pertinentes.

8. Análisis de resultados

8.1 Análisis de actividades propuestas en la secuencia didáctica

Para el análisis de la pertinencia de las actividades propuestas en la secuencia didáctica, se presentaron dos momentos: en primer lugar el desarrollo de una aplicación inicial con Eric Froiland (Estudiante 1) de origen estadounidense quien es docente de inglés en su propia academia llamada Legal English Innovation SAS donde además de enseñar inglés, hace preparaciones para exámenes internacionales y enseña inglés para fines específicos (abogacía), y una segunda aplicación con Crystal Folmar (Estudiante 2) de origen estadounidense, quien labora en la oficina de relaciones internacionales de la Universidad ECCI (Escuela Colombiana de Carreras Industriales) y como docente de inglés. Tomó un curso de español en México, vive en Bogotá hace 3 meses.

Luego de llevar a cabo la primera aplicación y con el fin de tener otro punto de vista diferente al de la asesora se solicitó la revisión de la secuencia didáctica a un profesor experto en el tema, quien realizó una serie de observaciones y sugerencias, dentro de las que se destacan: trabajar las competencias culturales propuestas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes con el fin de no dejar de lado el componente intercultural el cual juega un papel fundamental en este proyecto de investigación, revisar la pertinencia de las actividades teniendo en cuenta el nivel propuesto para la secuencia. Atendiendo a ello, se hizo la revisión en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas de las competencias correspondientes al nivel B2 y así hacer modificaciones en las actividades presentadas tanto en la secuencia didáctica como en los boletines interculturales de ELE, posteriormente se llevó a cabo la segunda aplicación con la estudiante 2.

Por lo anterior, se efectuará el análisis de la pertinencia de los diferentes momentos de la secuencia planteados por Díaz Barriga, F. (2002) quien formula tres tipos de actividades: de apertura, de desarrollo y de cierre; por otro lado, se analizarán cada una de las actividades propuestas en los boletines para el desarrollo de la competencia intercultural mediante el uso de expresiones idiomáticas.

8.1.1 Actividades de apertura

Las actividades de apertura sugeridas en la secuencia didáctica permitieron motivar a los estudiantes en el desarrollo de las mismas teniendo la oportunidad de expresar opiniones y dar a conocer experiencias vividas, trabajando así, el nivel monocultural propuesto por Meyer (1991), el cual se basa en la cultura propia de los estudiantes entendida desde su propia perspectiva; también, propiciaron hacer una breve introducción

de la expresión que se iba a trabajar en cada sesión y conocer aspectos culturales sobre el animal relacionado en cada boletín, y así, tener más conocimiento sobre la visión del mismo en otras culturas, aspecto que facilitó a los estudiantes hacer comparaciones entre la cultura propia y la extranjera, lo cual Meyer (1991) denomina como nivel Intercultural.

8.1.2 Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo tal como lo afirma Díaz Barriga, F. (2002) tienen como objetivo la interacción del estudiante con la información adquirida y su relación con el conocimiento previo. Para el desarrollo de tales actividades se hizo la lectura de la información cultural propuesta en cada boletín como apoyo al desarrollo de las competencias planteadas por Hymes (1971); en algunos boletines se hizo énfasis en la competencia lingüística al identificar aspectos gramaticales a partir de los cuales, los estudiantes realizaron descripciones detalladas de distintas situaciones, diálogos o cartas relacionadas con la expresión trabajada; favoreciendo su comprensión y expresión escrita, además de aspectos ortográficos.

Así mismo, se abordaron las competencias sociocultural y pragmática en todas las sesiones, dando a conocer aspectos culturales de cada expresión como su origen, su significado y su uso dependiendo del contexto, desarrollando así el nivel intercultural planteado por Meyer (1991).

8.1.3 Actividades de cierre

Las actividades de cierre fueron planeadas de acuerdo a la expresión trabajada y a las diferentes estrategias que se tienen, se utilizaron adivinanzas, memes, canciones, preguntas abiertas y crucigramas, para propiciar una conversación con el estudiante, a través de un momento divertido, y desarrollar competencias como la lingüística, sociolingüística y pragmática, también se logró una integración con el conocimiento adquirido y el desarrollo de las actividades propuestas en cada boletín.

8.2 Análisis de las actividades de los boletines interculturales

Los datos presentados a continuación, fueron tomados de las rejillas de observación de cada sesión, por lo que se les atribuye un código (RSD) que significa Rejilla Secuencia Didáctica seguido del número de la sesión correspondiente (RSD4), también considerando

que hubo dos aplicaciones con dos estudiantes diferentes, cada código se caracterizará por E1 si corresponde a la aplicación con el estudiante 1 y E2 si corresponde a la aplicación con la estudiante 2.

8.2.1 Situación de uso

En este primer apartado que aparece en cada uno de los boletines interculturales de ELE, se propusieron dos tipos de actividades: historietas y diálogos cortos como se observa en las siguientes imágenes.

Eres la oveja negra de la familia



Imagen No. 1: Historieta "Ser la oveja negra"

Llorar lágrimas de cocodrilo

Mariana: Hola Paula, hoy vi muy triste a Camilo ¿de casualidad sabes qué le pasa?

Paula: ¿No sabías? Lo que pasa es que terminó con su novia.

Mariana: No tenía ni idea, pero cuéntame por qué terminaron, ellos se veían muy contentos.

Paula: Porque Camilo nunca se preocupó por ella y nunca demostró verdadero amor, por eso ahora llora lágrimas de cocodrilo.

Imagen No. 2: Diálogo "Llorar lágrimas de cocodrilo"

Figura 3. Ejemplo historieta

Por un lado, dentro de las actividades de apertura, se hizo la interpretación de una historieta teniendo en cuenta la experiencia cotidiana del estudiante y un diálogo que permitió dar a conocer el contexto en el que se puede usar la expresión. Estas actividades se realizaron con el fin de mostrarle al estudiante el uso de las diferentes expresiones idiomáticas en contextos reales comunicativos y de motivar el aprendizaje.

Analizando más a fondo la interpretación dada por los dos participantes se puede afirmar:

En la primera aplicación se observó con respecto a la historieta plasmada en el boletín intercultural donde se trabajó la expresión idiomática *Ser más lento que una tortuga*, que el estudiante la interpretó de forma diferente a lo que se había planteado y lo que reflejaba, teniendo en cuenta el significado de la expresión esta situación de uso reflejaba que el lento era el gato, sin embargo, el estudiante consideraba que el lento era el dueño del perro aspecto retomado de la RSD3-E1.

Otra observación interesante fue en el diálogo del boletín donde se trabajó la expresión idiomática *Llorar lágrimas de cocodrilo*, allí se mostraba una situación de amor, el estudiante 1 se inquietó en saber si solo se usaba esta expresión con este tipo de situaciones amorosas tal como está consignado en la RSD4-E1, por lo tanto, se puede decir que es importante tener muy claro el significado y el contexto en el que se le va a mostrar la expresión al alumno para no generar un aprendizaje erróneo. También en la segunda aplicación de este mismo boletín, se generó un diálogo bastante enriquecedor en torno a esta expresión ya que la estudiante 2 afirma que no hay una expresión parecida en su idioma y que es curioso que en su país de origen no exista una expresión similar, siendo países con culturas parecidas (RSD4-E2).

Por otro lado, en el diálogo presentado en el boletín relacionado con la expresión *Estar como una vaca*, se hizo la aclaración de que esta tiene un sentido negativo y no es conveniente su uso con personas cercanas ya que puede ocasionar inconvenientes, la estudiante 2, desconocía esta frase mostrando interés en las situaciones de uso y el origen de la expresión.

8.2.2 Dato cultural (Sabías que...)

En el apartado del boletín llamado *Sabías que*, se presentan una serie de datos curiosos relativos al animal expuesto en cada una de las expresiones idiomáticas trabajadas; este apartado se consideró importante, puesto que evidenció las múltiples formas en que se pueden ver los animales de acuerdo al país del estudiante, esta información fue obtenida haciendo uso de la rejilla comparativa de aspectos interculturales (ver anexo 6), y es aquí en donde es importante resaltar el papel que entra a jugar la competencia comunicativa intercultural, la cual pretendía desarrollar este proyecto de investigación.

Esta información fue presentada en las actividades de apertura de la secuencia didáctica con el fin que el estudiante no solamente se enfocara en el uso de la expresión en un contexto real, sino que además indague acerca del origen o datos curiosos de ella.



Figura 4. Ejemplo actividad Sabías que

Este apartado llamado *Sabías que* en la primera aplicación, fue una de las actividades que generaron mayor impacto en el estudiante ya que se mostraban datos poco comunes de los animales trabajados y el origen de cada una de las expresiones, además, permitió que el estudiante compartiera información cultural del animal, propia de su país de origen tal como se evidencia en la RSD5-E1 en la que se registró “Pasando a la actividad de leer el dato curioso *Sabías que...*, el estudiante nos comenta que el águila para ellos representa símbolo de libertad y que él conoce una gran variedad de águilas, entre ellas, el águila calva”; del mismo modo, en la segunda aplicación, este apartado impactó a la estudiante por la misma razón, ella comentó que le causaba curiosidad la información presentada en el boletín *Llorar lágrimas de cocodrilo*, ya que ella no relacionaba un animal como el cocodrilo con los Egipcios, sino con los gatos (RSD4-E2).

8.2.3 Preguntas detonantes

Se propuso una serie de preguntas detonantes para cada uno de los boletines interculturales, con las cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de dar a conocer sus experiencias personales relacionadas con la expresión idiomática, esto se hizo de manera oral con el fin de darle a la secuencia didáctica un enfoque más comunicativo retomando el modelo de Hymes (1971). De otra modo, las preguntas se trabajaron de forma diferente en cada boletín, de acuerdo a lo sugerido por Meyer (1991) quien expone tres niveles para desarrollar la competencia intercultural; tomando como base esta propuesta, estas preguntas se desarrollaron tanto en las actividades de apertura como en las de desarrollo, con el fin que el estudiante tuviera la oportunidad de dar a conocer sus experiencias

personales y posteriormente, a partir de lo aprendido, dar una respuesta más concreta a cada una de las preguntas formuladas.

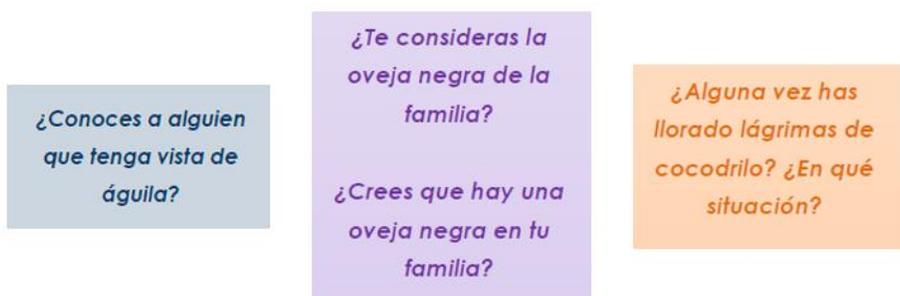


Figura 5. Ejemplo preguntas detonantes

En este apartado de preguntas detonantes, tanto en la primera aplicación como en la segunda, se puede decir que la mayoría de las preguntas planteadas en los boletines generaron momentos de diálogo con los estudiantes, pues ambos tuvieron la oportunidad de dar a conocer aspectos relacionados con su cultura.

Un ejemplo de esto es lo dicho por la estudiante 2 quien responde a la pregunta “¿Crees que hay una oveja negra en tu familia? afirmando que ella es la oveja negra porque se fue a vivir a otro país sola y también considera que sus primos lo son debido a que no les gusta estudiar, aspecto retomado de RSD5-E2.

8.2.4 Información cultural

Aparte del dato curioso llamado *Sabías que*, el cual fue trabajado en las actividades de apertura, se propone como complemento un resumen de artículos tomados de la página de National Geographic con información acerca de características especiales de cada uno de los animales alusivos a la expresión idiomática, cómo es visto en otras culturas y en alguno de los boletines se observa la relación con el origen de la expresión idiomática planteada. Esta información cultural fue presentada como parte de las actividades de desarrollo de la secuencia didáctica y fueron trabajadas mediante diferentes actividades de tipo oral y escrita tales como: diálogos, monólogos, cartas, debate, entre otros, con el fin de desarrollar las habilidades propuestas para la enseñanza de una lengua extranjera, finalmente, con el desarrollo de esta información cultural se concluye que fue un paso para que los estudiantes logran fortalecer la competencia intercultural, teniendo en cuenta que la mayor parte de la información presentada era nueva para ellos.

El águila, Rey de los cielos

El águila es un animal depredador por excelencia debido a su robusto y fuerte pico que acaba en punta para tener más facilidad al atrapar a sus víctimas. Cuenta también con un excelente sentido de la vista que les permite ver a sus presas desde grandes distancias y sus patas logran agarrar animales más grandes que ellas.

Estos animales, por sus inigualables atributos y su magnífico porte, suelen ser símbolo de numerosas naciones en el mundo como México, Zambia, Albania y Serbia con un águila bicéfala y Kazajstán con el águila esteparia.

Bicéfala: Hace referencia a una característica física la cual consta de dos cabezas en el mismo cuerpo.

Águila esteparia: Especie de águila proveniente de Europa y Asia.

Figura 6. Ejemplo información cultural

La información cultural propuesta en los textos que fueron adaptados de la página web de National Geographic, fue de gran interés para los estudiantes por ser totalmente nueva y desconocida, tal como se registró en la RSD4-E1: “La lectura del texto ¿Los cocodrilos lloran? propuesto en el boletín fue muy significativa puesto que el estudiante desconocía totalmente el origen de la expresión y logró comprender mejor su significado” , también en la RSD5-E2 relacionada con la expresión *Tener vista de águila* “Al leer el artículo titulado *Águila, rey de los cielos*, asimila el prototipo de águila que es conocido en su país de origen y pregunta si en Colombia existen este tipo de animales” y además compartieron sus propias opiniones acerca del tema, tal como se registró en la RSD2-E2 perteneciente a la expresión *Repetir como un loro*: “al hacer la lectura del texto, la estudiante compartió que en inglés existe una expresión que significa ser estúpido y tener mala memoria, que es *Tener cerebro de pájaro*”, además, en la aplicación del boletín relacionado con la expresión *Ser la oveja negra*, la estudiante 2 comentó que ella asocia el color negro con el estereotipo relacionado con los gatos visto desde una perspectiva negativa, al igual que el racismo existente en el mundo, igualmente, afirma que a ella le gusta vestir de color negro porque le combina con todo (RDS1-E2).

De igual manera, en la aplicación de los boletines con la estudiante 2, hubo vocabulario como bicéfala, depredador, porte, esteparia (Boletín *Tener vista de águila*), moluscos, escamosa, segregan (Boletín *Llorar lágrimas de cocodrilo*) que no era conocido por ella el cual fue explicado mediante ejemplos o el uso de sinónimos para su mejor comprensión.

8.2.5 Actividades de práctica

Las actividades propuestas en los diferentes boletines están compuestas por: chistes, trabalenguas, canciones, memes y adivinanzas, se elaboró una actividad diferente para cada boletín teniendo en cuenta la expresión idiomática que se iba trabajando, estas actividades fueron de cierre para la secuencia didáctica propuesta y ayudaron a establecer una conversación con los alumnos, a tener un momento divertido y a practicar la competencia comunicativa (sociolingüística y pragmática) dentro de las que se pueden destacar:

Memes: a partir de estas imágenes se generaron diálogos y conversaciones informales sobre la expresión trabajada desde otro punto de vista; un ejemplo de lo anterior fue el meme propuesto en el boletín relacionado con la expresión *Estar como una vaca*, pues la estudiante 2 afirmó que no asocia la vaca con la gordura porque considera que estas no lo son, contrario a lo que sucede con las focas (RSD6-E2).

Observa la siguiente imagen con atención.



Ahora contesta la siguiente pregunta:

En tu país, ¿cuál es la dieta ideal para no estar como una vaca?

Figura 7: Ejemplo meme.

Trabalenguas. Con el desarrollo de esta actividad se logró trabajar aspectos de pronunciación, lo que generó gran interés en los estudiantes, en ambos casos se usaron trabalenguas con un alto grado de fluidez, de esta manera la estudiante 2 en el desarrollo del boletín relacionado con la expresión *Repetir como un loro*, pregunta si es verdad que los trabalenguas ayudan a tener una buena pronunciación ya que a sus estudiantes les interesa ese tipo de actividades (RSD2-E2).



Figura 8. Ejemplo trabalenguas.

Chistes. Fue un gran elemento para trabajar de manera jocosa la comprensión escrita de los estudiantes y aspectos culturales, sin embargo, en una ocasión, no se logró su comprensión; con la expresión *Ser más lento que una tortuga*, el cual en la primera aplicación no fue comprensible para el estudiante 1, y fue necesario realizar una breve explicación para finalmente lograr que se entendiera (RSD3-E1), caso contrario con la estudiante 2 quien acertó con la comprensión del mismo.

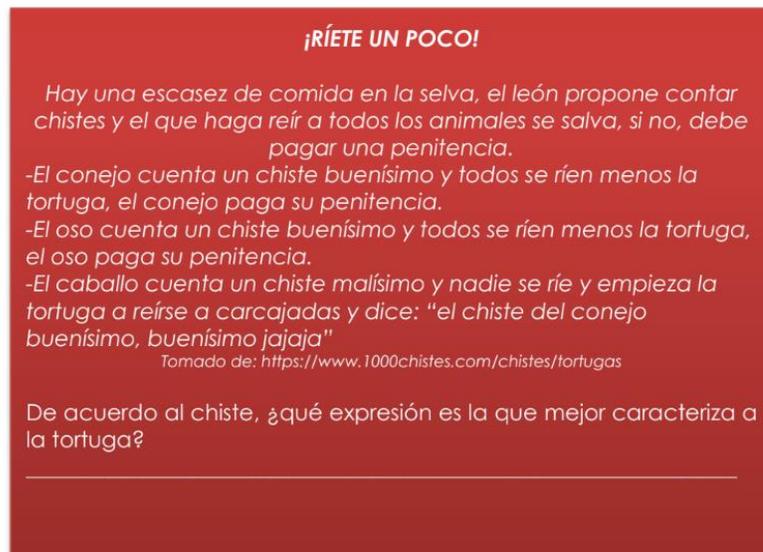


Figura 9: Ejemplo chiste.

Canciones. La actividad en las dos aplicaciones no tuvo un buen impacto en los aprendices puesto que el ritmo no fue el más apropiado y el acento del cantante no fue tan comprensible para ellos, a pesar de que se reprodujo varias veces no se logró comprender

el sentido de la misma y de la expresión, aspecto retomado de las RSD4-E1 y E2 al afirmar que la canción propuesta fue muy difícil de comprender por el acento del cantante y por el ritmo, pero se pudo inferir el mensaje de la canción mediante la lectura del coro.

Crucigrama. Esta actividad fue muy significativa para ambos estudiantes ya que puso a prueba sus conocimientos y su memoria acerca de ciertas culturas que usan algún animal en sus banderas como símbolo importante de cada nación. En la primera aplicación del boletín relacionado con la expresión *Tener vista de águila* el estudiante 1 expresó información novedosa acerca de la distinción existente de los continentes en Estados Unidos, afirmando que son 7 y en algunos países de Latinoamérica que son 6 (RSD5-E1), evidenciando un cambio cultural bastante amplio a pesar de estar ubicados en el mismo continente.

Crucibanderas

Consulta las siguientes banderas y llena el crucigrama con los respectivos países.

Crucigrama creado con: Teacher's Corner Generador de Crucigramas.
<https://worksheets.theteacherscorner.net/make-your-own/crossword/lang-es/>

Imágenes tomadas de Blog de banderas.
<https://blogdebanderas.com/2012/07/16/banderas-con-lupa-aves-en-las-banderas-nacionales/>

Figura 10. Ejemplo crucigrama.

Adivinanzas. Se utilizaron este tipo de actividades para lograr en el estudiante una mejor comprensión de las expresiones haciendo uso de su capacidad interpretativa.

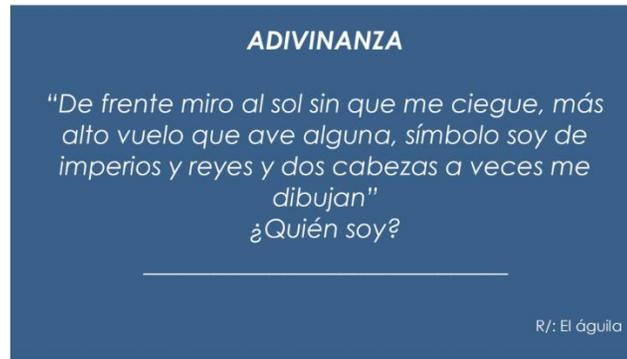


Figura 11. Ejemplo adivinanza.

Luego de diseñar los 6 boletines, se dio paso a la elaboración del boletín intercultural propio del estudiante en el que tuvo la oportunidad de dar a conocer una expresión idiomática de su cultura a partir de los mismos elementos de los boletines previos (situación de uso, pregunta detonante, apartado *Sabías que...*, entre otros).

Al proponer a los estudiantes hacer su propio boletín, se evidenció una actitud de poco interés, pues consideraban que era muy dispendioso buscar la información correspondiente, las imágenes alusivas y las actividades; sin embargo, durante la realización del mismo, la estudiante 2 se vio motivada por el desarrollo de su boletín pues aportó las imágenes apropiadas, se interesó por indagar sobre la expresión seleccionada por ella misma y se interesó por el planteamiento de las actividades de práctica. Por lo contrario, el estudiante 1 no logró elaborar su propio boletín por cuestiones de tiempo en su trabajo.

En conclusión, se puede afirmar que la propuesta de los boletines, tuvo muy buena acogida por parte de los aprendices ya que su diseño y contenido, fue algo novedoso e interesante: Ellos comentaron que no habían estudiado las expresiones idiomáticas tal como se puede observar en la RSD2-E2 donde se registró que la estudiante 2 había tomado clases de expresiones idiomáticas en México pero no se profundizó en el tema, ella considera que los boletines son una buena herramienta para aprender expresiones ya que es interesante conocer el origen y las características de estos animales que representan cada una de las expresiones idiomáticas trabajadas.

Así mismo, se observó que, al momento de usar las expresiones en un contexto específico, los estudiantes tenían ciertas dificultades por desconocer su significado real; no obstante, la estudiante 2 comentó que había utilizado la expresión *Llorar lágrimas de cocodrilo* en un contexto real con sus compañeros de trabajo (RSD7-E2) lo que evidencia

que el desarrollo de las actividades propuestas en los boletines logra la aprehensión de las expresiones idiomáticas.

9. Conclusiones

Al finalizar este proyecto de investigación, se puede decir que las actividades que permiten desarrollar la competencia comunicativa intercultural en una secuencia didáctica que trabaje las expresiones idiomáticas relacionadas con animales en el aula de ELE con estudiantes en nivel B2, son aquellas que promueven interacción, esfuerzo mental por comprender e interpretar situaciones y acciones cotidianas haciendo uso de las expresiones idiomáticas, actividades que permitan llevar a la práctica el conocimiento previo, al igual que el conocimiento aprendido.

Lo anterior, evidenciado en las actividades propuestas en la secuencia didáctica ya que facilitan en el estudiante: primero, ampliar su léxico al indagar sobre las palabras desconocidas presentes en los textos propuestos; segundo, desarrollar habilidades comunicativas mediante la interacción, ya sea con el docente o con otros estudiantes, además, le posibilitan expresarse con libertad sin preocuparse por generar malentendidos lingüísticos ni culturales, pues tiene la oportunidad de dar a conocer puntos de vista y presentar a sus compañeros aspectos culturales propios de su país de origen.

Además, en cuanto al contenido propuesto en los boletines, es importante destacar que la información cultural (el apartado *Sabías que...* y el texto informativo) es de gran ayuda para desarrollar la competencia intercultural puesto que el estudiante puede conocer y valorar su propia cultura; a su vez, compararla con otras que pueden llegar a ser totalmente disimiles a la suya.

También, las preguntas detonantes, fueron de gran ayuda para conocer un poco más la cultura del participante, su manera de pensar y desarrollar la competencia comunicativa, al igual que las actividades propuestas en la secuencia mencionadas en el párrafo anterior, los diálogos y las historietas como ejemplos de uso, fueron de gran ayuda para que este pudiera conocer el contexto en el que las expresiones podían ser empleadas; sin embargo, es importante tener presente que las situaciones presentadas no son las únicas en las que se usan tales expresiones; sino que son solo un ejemplo.

En cuanto a las actividades propuestas como práctica, se evidenció que los memes, las adivinanzas y los trabalenguas, pueden generar confusión entre los estudiantes, aspecto que es muy positivo para el desarrollo de la clase de ELE, al facilitar el debate frente a las diferentes interpretaciones que se pueden dar y lograr así, el nivel transcultural propuesto por Meyer (1991) con el cual se llega a un estado intermedio en el que se aceptan las posturas culturales diversas de los participantes; sin embargo, actividades como las canciones, a pesar de que pueden ser una herramienta adecuada para el trabajo léxico,

pueden ser un instrumento poco útil a la hora de comprender el contexto y la idea principal si ésta contiene acentos que no son tan conocidos por los alumnos.

Por otro lado, el hecho de desarrollar una secuencia didáctica cambió la forma de pensar de las investigadoras, de trabajar mediante actividades separadas de un objetivo o tarea final. A medida que se fue construyendo este proceso de investigación, se dieron cuenta que era posible desarrollar actividades que se fueran hilando poco a poco, en las cuales el estudiante tuviera la oportunidad de hacer una tarea final con el fin de generar un aprendizaje más significativo y no como tradicionalmente se presenta en el aula de clase de lenguas pensando solamente en la evaluación.

Además, cabe resaltar la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural mediante el uso de expresiones idiomáticas relacionadas con animales, pues permite al estudiante enriquecer su propia cultural, fortaleciendo así sus relaciones interpersonales y la aceptación de opiniones distintas, aspecto que es relevante en las clases de Español como Lengua Extranjera donde asistirán estudiantes provenientes de diferentes partes del mundo.

Por otro lado, se concluye que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es un proceso que necesita tiempo y un cambio de mentalidad, siendo las expresiones idiomáticas relacionadas con animales una buena herramienta para lograrlo ya que por un lado, tienen una riqueza semántica significativa pues dependiendo del contexto donde se esté, puede tomar distintos significados según las creencias y costumbres de ciertas culturas. De la misma manera, ese tipo de expresiones permiten gran variedad de actividades para ser aplicadas a cualquier nivel y con estudiantes de diferentes lugares de procedencia sin caer en malentendidos culturales, razón por la cual se considera que la rejilla comparativa de las expresiones idiomáticas propuesta en esta investigación (Ver anexo 6), sirve de insumo para el desarrollo de futuras investigaciones en las que se pretenda abordar la competencia intercultural.

Referencias

- Álvarez González, S. (2011) La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- Ávila, L., Farfán, C., & Rincón, C. (2009). Algunas consideraciones en torno al diseño e implementación de una secuencia didáctica y su aporte a las prácticas de enseñanza del lenguaje con estudiantes del grado sexto del Colegio Villas del Diamante. *Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana*.
- Bustos, A. (6 de septiembre de 2007). *¿Qué son las expresiones idiomáticas?*. Obtenido de Blog de lengua: <https://blog.lengua-e.com/2007/que-son-las-expresiones-idiomaticas/>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual matters LTD.
- Carreño, M.P, Zuleta A.M. (2015). ¡Con argumentos, sin hacer aspavientos! Una secuencia didáctica para el proceso de escritura de un texto argumentativo en ELE. *Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana*.
- Chaparro, A., & Torres, E. (2014). Una secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes del curso español 4 del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana. *Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana*.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual matters.
- Daniels, A. (2016). Revisión y análisis de los recursos y actividades para potenciar la Competencia Comunicativa Intercultural en los cursos de los niveles B1 y B2 de español como lengua extranjera del Centro Latinoamericano. *Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana*.
- De Carlo, M. (1998) Première partie. Civilisation/ Culture, multiculturalisme et interculturel: Histoire et développement des concepts. *L'interculturel*. CLE international. 13- 51.
- De la Peña Portero, A. (2005). Propuesta metodológica para enseñar expresiones idiomáticas. *Universidad Antonio de Nebrija*. Obtenido de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76330/00820103006899.pdf?sequence=1>
- Detry, F. (2012). Estrategias de aprendizaje e iconicidad fraseológica: claves cognitivas para el estudio de expresiones idiomáticas en una LE. *Paremia*, 21, 97–106

- Díaz, F. Y Barriga, A. (2002) Capítulo 8: Tipos de evaluación. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Díaz, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Obtenido de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana*(29), 221–239.
- García, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado, & M. I. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE/L2*. (Vol. 1) (pp. 493-506). Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- González, C. (2010) *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia. Obtenido de http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/EspanolAdultos/zips/Modulo_1/la_competencia_comunicativa_intercultural.html
- González C., Suarez, V. (2014). Desarrollo de la consciencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de comedia colombiano. *Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill .
- Hymes, D. (1971). Competence and performance linguistic theory. *Acquisition of language: Models and methods*. Ed Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Instituto Cervantes. (1997) Diccionario de términos de ELE. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Cervantes . (2001). *Plan Curricular*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm
- Instituto Cervantes. (19 de junio de 2016). *El español: una lengua viva*. Instituto Cervantes. Obtenido de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2015/noticias/21-millones-estudiantes-espanol.htm

- Leray, C. (2001) 3.2 Langues de culture et langue d'enseignement dans une éducation interculturelle. *L'interculturel en questions*. L'Harmattan. París, Francia. 147- 161.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training. Obtenido de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76330/00820103006899.pdf?sequence=1>
- Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. In J.Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press. 255-270
- Lombana, A., Carrero, M. (2014) *Consciencia Intercultural: Encuentro y desencuentros en el aula de ELE. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana*. 1- 93
- Lozano, J., & Olarte, D. (2015). Estrategias de enseñanza de expresiones idiomáticas en los niveles de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ. *Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana*, 1-95.
- Martín, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 137-154.
- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Universidad Nacional de Colombia. Matices en Lenguas Extranjeras, Número 8*, 80-101. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54956>
- Matsumoto, D., Hee Yoo, S., LeRoux, J. (2009) *Emotion and intercultural adjustment. Handbook of intercultural communication*. Berlín, Alemania. 77- 97
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Paricio, M. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. (1. 144, Ed.) *Revista electrónica internacional Glosas Didácticas*(15).
- Pontes, L., & Sanhudo, P. (s.f). *Expresiones idiomáticas en las clases de español*. Obtenido de www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Larissa_Pontes_Hubner.pdf
- Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado . *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 1-58.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad; reflexiones en torno a una relación insoluble. Academia de Comunicación y Cultura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Global Media Journal México*, Volumen 10, Número 19. 26-42

- Tomlinson, B. (2003). Are Materials Developing? En B. Tomlinson, *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum.
- Valls, L. (2011). Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-18.
- Vargas, Z. R. (2009) LA INVESTIGACIÓN APLICADA: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. Educación, vol. 33, núm. 1, Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. 155-165
- Vidiella, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Suplementos Marco ELE. Obtenido de <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Anexos

Anexo 1. Rejilla de análisis intercultural en los textos de enseñanza de lenguas extranjeras

TEXTO: _____

PARÁMETROS	SI	NO	OBSERVACIONES
¿Constituye la cultura un simple escenario que sirve de telón de fondo a los aprendizajes lingüísticos, o bien se integran como parte significativa de estos?			
¿Obedece la presentación de la cultura extranjera a una intencionalidad formativa?			
¿Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarla con la cultura meta?			
¿Se ofrece una presentación de la cultura centrada en un único país, el más representativo de la lengua meta, o hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esta lengua extranjera?			
¿Se presentan situaciones y se abordan temáticas relacionadas con los intereses y aficiones de personas de diferentes edades y estratos sociales?			
¿Se invita al estudiante a profundizar en la cultura del país, proponiéndole documentación complementaria (prensa, revistas, películas, etc)?			
¿Se fomenta que el estudiante conozca mejor su propia cultura?			
¿Se incluyen documentos auténticos?			
¿El contenido de las actividades hace referencia a aspectos socio-culturales tales como: los hábitos de la vida cotidiana, la vida política, religión, cortesía, familia, escuela, valores, etc?			
¿Se presentan temas que le permitan al alumno reflexionar y trabajar en el cambio de actitud frente a estereotipos y prejuicios?			
¿Las actividades requieren de la opinión del estudiante y fomentan la discusión en el aula de ELE?			

* Adaptación de los interrogantes señalados por María Silvina Paricio Tato (2005)

Anexo 2: Rejilla de evaluación de la secuencia didáctica y los boletines interculturales de ELE por parte del docente experto.

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____

OBJETIVO: Evaluar las actividades propuestas en los boletines interculturales para el desarrollo de la competencia intercultural.

Lo invitamos a responder este cuestionario relacionado con el material propuesto. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con una "X" si se cumple o no cada criterio de evaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
En las actividades propuestas, la cultura se integra como parte significativa de los aprendizajes lingüísticos.		
Se profundizan los contenidos culturales en cada boletín.		
La presentación de la cultura extranjera obedece a una intencionalidad formativa.		
Se incluyen referencias a la cultura de origen del alumno para contrastarlas con la cultura meta.		
Se ofrece una presentación de la cultura centrada en un único país, el más representativo de la lengua meta.		
Hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera.		
Se invita al alumnado a profundizar en la cultura del país proponiéndole actividades que van más allá de las informaciones incluidas en el boletín.		
Se incluyen documentos auténticos (anuncios de prensa o televisión, folletos turísticos, grabaciones en audio y video tomadas de situaciones de la vida real, cartas de restaurantes, planes de metro, guías telefónicas, etc.)		
El tratamiento que se le da a las expresiones idiomáticas permiten el desarrollo de la competencia intercultural.		
Las expresiones trabajadas en los boletines permiten al estudiante hacer uso de estas en contextos reales.		

Crterios de evaluación adaptados de los interrogantes retomados en Paricio. M.S. (2005) La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. Revista electrónica internacional Glosas Didácticas No.15. 133 144.

Rejilla de evaluación de relación entre los boletines interculturales ELE y la secuencia didáctica

	SI	NO
La incorporación de los boletines como apoyo a las actividades desarrolladas en la S.D. es pertinente.		
La inclusión de las actividades de los boletines en las etapas de apertura, desarrollo y cierre propuestas en la S.D. es adecuado.		
Las competencias propuestas en la S.D. sí logran desarrollarse en las actividades realizadas en los boletines.		
Considera adecuado el desarrollo de la sesión 7 con un boletín en blanco en donde se propone la inclusión de una actividad propuesta por el estudiante.		

OBSERVACIONES:

(En este espacio podrá plasmar las observaciones que considere frente a los boletines interculturales propuestos)

Anexo 3: Rejilla de evaluación de actividades de la secuencia didáctica por parte del estudiante.

NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: _____

ESTUDIANTE: _____

OBJETIVO: Evaluar las actividades propuestas en la secuencia didáctica en la etapa post-uso

Te invitamos a responder este cuestionario relacionado con el material que trabajaste en clase.

Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y a tu respuesta asígnale una calificación de acuerdo con su frecuencia de uso: siempre, casi siempre, algunas veces o nunca.

	PREGUNTA	CALIFICACIÓN				OBSERVACIONES
		Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Nunca	
CONTENIDOS	¿Aprendiste a utilizar las expresiones idiomáticas en situaciones reales?					
	¿Aprendiste palabras nuevas?					
	¿Los contenidos están relacionados con las actividades propuestas?					
	¿Desarrollaste las actividades con facilidad?					
	¿Consideras que el material debe proponer más actividades?					
METODOLOGÍA	¿Las actividades contenían diálogos en contextos específicos?					
DESTRUZAS	¿Consideras que el material te permitió mejorar tus habilidades orales?					
	¿Consideras que el material te permitió mejorar tu comprensión oral?					
	¿Consideras que el material te permitió mejorar tus habilidades escritas?					
	¿Consideras que el material te permitió mejorar tu comprensión de lectura?					
INTERCULTURALIDAD	¿Aprendiste aspectos relacionados con la cultura de las comunidades hispanohablantes?					
	¿Tuviste la oportunidad de dar a conocer tu cultura?					
	¿Tuviste la oportunidad de conocer tu propia cultura?					
GESTIÓN	¿El material te permitió desarrollar actividades libremente?					
	¿La manera en la que se trabajó el material te dio tiempo para realizar una retroalimentación con el docente?					
	¿El material te motivó a participar en las actividades?					
	¿Consideras que el profesor facilitó tu aprendizaje con el uso del material?					
RENTABILIDAD	¿El material respondió a tus necesidades de aprender español?					
	¿El material te invitó a invertir tiempo y energía en la solución de las actividades propuestas?					
	¿Las actividades propuestas fueron útiles para ti?					
EVALUACIÓN	¿El material te permitió evaluar tu propio proceso de aprendizaje?					

	¿El material te permitió evaluar tu proceso junto con el profesor?					
MATERIAL FÍSICO	¿El material propuesto fue de tu agrado?					
	¿Consideras que las imágenes apoyaron la temática vista?					
	¿Las imágenes presentadas fueron de tu agrado?					
	¿Los contenidos de texto y las imágenes fueron equilibrados?					

Adaptación a partir de los autores Del Castillo, R.(2001), Elis R.(2005), Estaire S. (2009), Lineros S. (2006), Tomlinson B, (2003)

Anexo 4. Rejilla de evaluación de boletines interculturales por partes del estudiante

NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: _____

ESTUDIANTE: _____

OBJETIVO: Evaluar las actividades propuestas en la secuencia didáctica en la etapa post-uso.

Los invitamos a responder este cuestionario relacionado con las actividades desarrolladas en clase.

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y escriba una X en la respuesta que considere frente al criterio planteado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO
En las actividades propuestas, la parte cultural se integra como parte significativa de los aprendizajes lingüísticos.		
Se profundizan los contenidos culturales en cada boletín.		
Es implícito el conocimiento de la cultura extranjera con las actividades propuestas.		
Se tuvo la oportunidad de dar a conocer su cultura de origen y a la vez contrastarla con la cultura hispanohablante.		
Se ofrece una presentación de la cultura centrada en un único país, el más representativo de la lengua extranjera.		
Hay referencias a la pluralidad de países en los que se habla esa lengua extranjera.		
Las actividades propuestas, invitan a profundizar en la cultura del país proponiéndole actividades que van más allá de las informaciones incluidas en el boletín.		
Se incluyen documentos auténticos (anuncios de prensa o televisión, folletos turísticos, grabaciones en audio y video tomadas de situaciones de la vida real, cartas de restaurantes, planes de metro, guías telefónicas, etc.)		
El tratamiento que se le da a las expresiones idiomáticas permiten el desarrollo de la competencia intercultural.		
Las expresiones trabajadas en los boletines permiten al estudiante hacer uso de estas en contextos reales.		

Criterios de evaluación adaptados de los interrogantes retomados en Paricio. M.S. (2005) La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. Revista electrónica internacional Glosas Didácticas No.15. 133-144

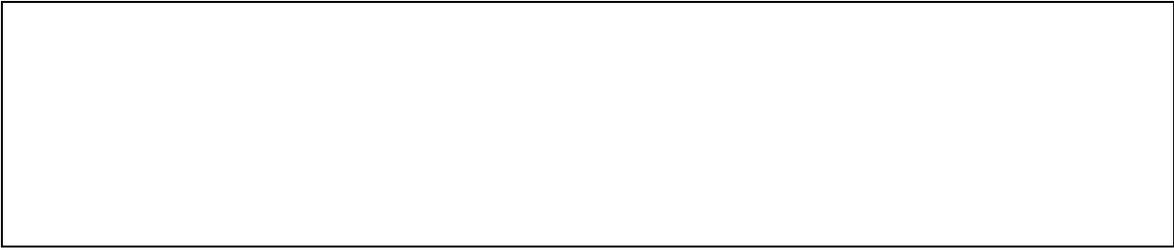
OBSERVACIONES:

(En este espacio podrá plasmar las observaciones que considere frente a las actividades desarrolladas en las sesiones)

Anexo 5. Formato observación secuencia didáctica para el desarrollo de competencia intercultural mediante el uso de expresiones idiomáticas con animales para estudiantes de ELE nivel b2

ELABORADO POR: Nelly Julieth Páez, Marisol Ramírez

EXPRESIÓN IDIOMÁTICA TRABAJADA:	
SESIÓN NÚMERO:	FECHA:
DURACIÓN:	OBSERVADOR:
ACTIVIDADES DE APERTURA: _____ _____ _____ _____ _____ _____	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO: _____ _____ _____ _____ _____ _____	
ACTIVIDADES DE CIERRE: _____ _____ _____ _____ _____	



Anexo 6. Rejilla comparativa de aspectos interculturales de expresiones idiomáticas relacionadas con animales

	SENTIDO LITERAL	SENTIDO FIGURADO/INFERIDO	CONNOTACIÓN LOCAL-REGIONAL	CONNOTACIÓN INTERCULTURAL	EJEMPLOS
PERRO QUE LADRA NO MUERDE	El perro que ladra no se considera peligroso.	<p>No hay que temer a los perros que ladran porque no siempre son los más peligrosos.</p> <p>Se refiere a una persona que asusta pero no actúa, insinúa que una persona que habla mucho, discute mucho, se queja mucho o hace mucho ruido no será una persona de acción, o sea, no cumplirá sus amenazas.</p>	<p>Que connotación tienen los perros.</p> <p>Por qué la figura de perro en esta expresión idiomática</p> <p>Que efectos causa si cambio la figura del perro por otro animal</p>	<p>No se conoce el origen exacto de la expresión perro que ladra no muerde pero se sabe que nace de dichos campesinos de algún lugar de la Europa Oriental. El dicho nace porque se ha observado que los perros que ladran mucho generalmente no tienen intención de morder sino solo de asustar y eso es aplicado para las personas que 'ladran mucho'.</p> <p>El dicho "perro que ladra no muerde" es muy usado en todo el mundo. Algunas de sus traducciones y variantes son:</p> <p>Inglés: The dog that barks doesn't bark; Its bark is worst than its bite</p> <p>Italiano: Can che abbaia non morde</p> <p>Español: Perro ladrador, poco mordedor; Canes que ladran, ni muerden ni toman caza; Gato maullador, nunca buen cazador.</p>	<p>No te preocupes que Juan no hará ninguna queja formal a pesar del escándalo que armó porque <u>perro que ladra no muerde</u>.</p>
SER UN PERRO	Parecerse y actuar como un canino.	<p>Se refiere a alguien que actúa contra ti o que realiza acciones despreciables, así mismo.</p> <p>En Colombia se refiere a un hombre que es mujeriego.</p> <p>En España significa ser una persona perezosa o vaga.</p>	<p>Los perros no se aparean por placer, sino por instinto reproductivo, de ahí que cuando hay una perra en celo, ese instinto sea tan poderoso que si no se puede llevar a cabo, afecte de forma fatal al ánimo de tu perro.</p> <p>Se asocia a un hombre mujeriego por ese mismo instinto de los perros.</p>	<p>En el Hinduismo los perros son mensajeros existe un día en el cual se adora a ellos, en nuestro contexto esta palabra está asociada a los hombres que salen con varias mujeres, se podría presentar una mala interpretación de este término.</p>	<p>Juan Carlos <u>es un perro</u>, dejó a su novia por otra mujer.</p> <p>Marcos <u>es un perro</u>, se pasa el día viendo televisión y durmiendo.</p>

			También se asocia a las personas perezosas por las actividades diarias que realiza un perro que son actividades muy pasivas.		
MATAR DOS PÁJAROS DE UN TIRO	Con un solo tiro de una escopeta o cualquier arma, poder matar dos pájaros.	Conseguir dos cosas a la vez.	<p>La mayoría de los pájaros son de pequeño tamaño, aunque existen excepciones, y poseen una serie de particularidades que los vuelve aptos para la vida, pese a su tamaño y a su nula fuerza física.</p> <p>Se diferencian del resto de los vertebrados en que poseen una estructura ósea sumamente liviana recubierta de plumas y cuentan con un par de alas en lugar de extremidades anteriores, las cuales les permiten volar, dejándose llevar por las diversas corrientes de aire y ayudándose de dichas alas para planear sobre ellas</p>	En esta expresión se ve la necesidad de abordar el tema cultural ya que si una persona de otra cultura que sienta respeto por los animales o en su país es delito hacer daño a un animal si escuchara esta expresión su reacción sería de ira, por esto es importante trabajar esta expresión en nuestro proyecto	Hoy tengo que ir a la ciudad para ir al dentista y ya que tengo que ir hasta allá, aprovecho y visito a un viejo amigo así mato dos pájaros de un solo tiro

<p style="text-align: center;">TENER VISTA DE ÁGUILA</p>	<p>Ver de la misma manera que lo hace un águila</p>	<p>Se usa esta expresión para afirmar que una persona tiene una visión muy buena de lejos y de cerca.</p>	<p>El águila es un animal que se caracteriza por su buen sentido de la vista pues su campo de visión es bastante amplio. Asimismo, las águilas pueden elevarse y examinar el panorama en busca de posibles fuentes de alimentos.</p> <p>Las águilas también tienen una ventaja sobre los humanos, ya que las personas ven tres colores básicos, mientras que las águilas ven cinco.</p>	<p>En diversas culturas indias el águila es considerada como un animal simbólico ya que se relaciona con el sol. Sus plumas son objetos de culto como símbolo de los rayos del sol.</p> <p>En México la imagen del águila es símbolo patrio nacional y representa el orgullo y el patriotismo.</p>	<p>Carlos tiene 85 años y no necesita de gafas para leer el periódico, su esposa le dice que tiene vista de águila</p>
<p style="text-align: center;">TENER UNA LENGUA VIPERINA</p>	<p>Tener una lengua como la de las serpientes</p>	<p>Tener una lengua viperina se refiere a aquellas personas que hablan mal de los demás, buscan hacer daño con lo que expresan, dicen cosas hirientes, crueles y malintencionadas. Tener una lengua viperina está directamente relacionado con el engaño, la calumnia y los chismes.</p>	<p>Las serpientes usan sus lenguas para la recogida de productos químicos desde el aire o el suelo. La lengua no tiene receptores de sabor u olor.</p> <p>La capacidad de seguir el rastro de determinadas aromas es probablemente también muy útil para el seguimiento de las serpientes a sus presas, incluso para sentarse y esperar, tal y como hacen depredadores como las víboras, que han evolucionado los componentes malolientes, pero no tóxicos, del veneno para ayudarles a trasladarse</p>	<p>En el Judaísmo la serpiente representa el diablo, tentación, pecado, pasión sexual, y las almas de los condenados en Sheol (sepultura común de la humanidad).</p> <p>En Irlanda, la serpiente representa el paganismo y en la leyenda de St. Patrick, patrón de Irlanda, éste alejó a todas las serpientes de la isla. Representa al diablo como tentador.</p>	<p>Nuestra vecina <u>tiene una lengua viperina</u>, anda inventando chismes a todo el barrio.</p>

			hasta sus presas, morderlas y envenenarlas.		
LLEVARSE COMO PERROS Y GATOS	Tener una relación agradable o desagradable, tal como se relacionan los perros y los gatos.	Es una frase que utilizamos para referirnos a las relaciones que se caracterizan por no funcionar nada bien.	<p>Existe el mito de la enemistad entre estos animales, pero se ha demostrado que suele ser mejor si se les crían juntos.</p> <p>La experiencia prueba que a veces, la excepción es la que confirma la regla. Se conocen casos de perras que han amamantado a gatos recién nacidos y de gatas que han hecho otro tanto con cachorros de perro.</p>	<p>Norteamérica, Europa occidental, y Australia: Poseer perros y gatos como animales domésticos es parte indiscutible de la idiosincrasia de Norteamérica, Europa y Australia. Y aunque no exista tolerancia con los perros callejeros, es más por razones del bienestar animal que porque la gente tenga algo contra los perros.</p> <p>Lejano oriente y Asia Sudoriental: En algunas regiones de Asia Oriental y Sur Oriental la gente come perros, pero ciertamente no en todas ellas. En Corea, en la región de China cercana a Corea y en la región meridional de China, la gente come perros y gatos. También es una práctica de Vietnam y Camboya, y en lugares de Tailandia, Birmania y Malasia donde viven muchos chinos. Hay tribus, en alejados estados septentrionales de la India que también comen perros.</p>	María y Luis solían ser mejores amigos, pero después de la discusión que tuvieron, <u>se llevan como perros y gatos.</u>

ESTAR COMO UNA CABRA	En su sentido literal, significa tener las características físicas de una cabra como: un animal de pequeña talla, con cuernos arqueados, muy ágil y adaptado a saltar y escalar.	Estar muy loco o hacer locuras.	<p>Las cabras son nómadas en estado salvaje y viven en hábitats montañosos. Son animales ágiles con adaptaciones que les permiten dar grandes saltos de roca a roca, y caer con las patas anteriores muy juntas.</p> <p>Las cabras son gregarias, excepto los machos viejos, que suelen vivir solos y, a veces, actúan como centinelas o avanzadillas en las cercanías del rebaño.</p>	La rata, el buey, el tigre, el conejo, el dragón, la serpiente, el caballo, la cabra, el mono, el gallo, el perro y el cerdo son los animales que representan el horóscopo Chino. De acuerdo con la creencia, cada uno de los animales representa un conjunto de cualidades que determinan el carácter de las personas que nacen en los años que rigen, influidos a su vez por otros elementos de la naturaleza y el yin y el yang.	El vecino de arriba <u>está como una cabra</u> , lleva toda la semana moviendo los muebles de un lado para otro.
PAGAR EL PATO	En su sentido literal, esta expresión significa comprar un pato y pagarlo.	Sufrir las consecuencias de algo sin tener la culpa.	Este modismo fue utilizado contra los judíos. En la Biblia Castellana de Casiodoro Reina, se explica así su origen: "Como los vocablos Tora y Pacto, usados por los judíos españoles, el primero por la Ley y el segundo por el concierto de Dios, por los cuales los españoles les acusaban de que tenían una Tora o becerra pintada en su sinagoga, que adoraban; y del Pacto sacaron por refrán: Aquí pagaréis el pato".	Algunas personas compran los huevos de este animal, puesto que tiene una vitamina que es como colágeno para la piel, se dice que en el antiguo Egipto eran sagrados estos animales puesto que era un tema polémico, eran vistos como seres con derechos iguales al de los humanos	Ella solo quería defender a su amiga y resultó <u>pagando el pato</u> .

HAY GATO ENCERRADO	Los gatos tienen agilidad para esconderse fácilmente	Hay algo oculto o sospechoso.	El gato es considerado un animal misterioso especialmente los de color negro	Se decía en un tiempo que los gatos eran señal de brujería en especial los de color negro En gran Bretaña el gato significa o transmite felicidad.	En esa historia <u>hay gato encerrado</u> , no creas todo lo que te dicen.
SER MÁS LENTO QUE UNA TORTUGA	Hacer las cosas a una velocidad menor a la de una tortuga.	Ser muy lento.	Las tortugas no tienen necesidad de moverse rápido porque llevan el caparazón auestas, además que su lento metabolismo no se lo permite. A la primera señal de peligro esconden la cabeza, las patas y la cola hasta que están a salvo y pueden salir. Su lentitud también hace que necesiten menos energía y esto está relacionado a su larga vida.	En las diferentes culturas, a este reptil famoso por su caparazón se le han impuesto varias características conocidas por la mayoría de las personas, como por ejemplo: La tortuga como símbolo de longevidad y sabiduría: Las tortugas son los animales que más tiempo llevan viviendo en nuestro planeta, su edad oscila entre los 100 o incluso los 150 años. La tortuga como símbolo de movimiento y creación: En lo que se refiere a las tortugas marinas, las relacionamos muchas veces con el movimiento y la tenacidad. La tortuga como símbolo de paciencia: La supuesta lentitud de estos reptiles –que no es tal, ya que en ocasiones pueden ser muy veloces– está relacionada con la paciencia y la destreza.	Carlos <u>es más lento que una tortuga</u> . Siempre hay que esperarlo.
DAR GATO POR LIEBRE	La liebre se considera un animal de menos valor que el gato	Engañar a alguien. Ofrecer algo bueno al final no resulta tan bueno	Los gatos y las liebres no tienen una buena relación puesto que uno persigue al otro, entonces esta contrariedad de que estos animales no pueden convivir juntos o es uno o es el otro.	La expresión surge de la costumbre tan extendida en la Edad Media de ofrecer platos con liebre como elemento principal, cuando en realidad se hacían con gato, debido a la similitud tan espectacular que presentan ambos animales una vez se han desollado.	En el bar nos <u>dieron gato por liebre</u> , pedí aguardiente y nos dieron agua con gas.

SER UN PEZ GORDO	Si miramos su sentido literal, significa que una persona es igual que gordo a un pez o igual de grande a un pez gordo.	Alguien es "un pez gordo" cuando resulta codiciable para otros, pero el lenguaje popular ha destinado este calificativo, casi en exclusividad, para aquellos personajes de accionar ilegal que son perseguidos por las fuerzas del orden. No obstante, no se trata de cualquier delincuente, sino de uno ubicado en una escala importante de decisión, uno de esos que, generalmente protegido por otras personas con poder, resulta esquivo para el brazo de la justicia	Puede afirmarse que a diario se atrapan peces pequeños, tanto en el campo de la justicia como en el de la pesca, por ello, lo que realmente se ambiciona, es atrapar a los peces gordos.	Los peces son animales que en países como Colombia específicamente en ciudades como Barranquilla, Cartagena estos animales son platos exquisitos para los visitantes, son preparados en diversas formas para el consumo, estos animales también se encuentran en diferentes museos para su exposición por sus distintos colores y formas curiosidad	Vi por su actitud arrogante y altiva que el que iba en carro <u>era el pez gordo</u> de la empresa.
SER UN RATÓN DE BIBLIOTECA	En las bibliotecas no se ven estos animales	Ser muy estudioso	Los ratones han sido utilizados para diferentes experimentos se caracterizan por ser animales muy inteligentes.	En la china estos animales son usados en la cocina, como plato exquisito, pero en países la india existe un lugar llamado templo de karni mata, el cual es denominado un santuario de las ratas	Emilio se pasaba el día estudiando en su cuarto, <u>parecía un ratón de biblioteca.</u>
SENTIR MARIPOSAS EN EL ESTÓMAGO	Sentir insectos en el interior de su estómago.	Se trata de una forma metafórica de definir ese nudo en el estómago o esos nervios constantes que experimenta cualquier persona cuando comienza a sentir algo por otra.	Las mariposas en el estómago que dicen sentir los enamorados no son una metáfora. De hecho, se ubican en el plano de las sensaciones viscerales y son tan reales como los cólicos o ardores de barriga que, en ocasiones, acompañan los eventos desagradables.	No importa cuál sea la cultura o la latitud, las mariposas son un símbolo universal de transformación y evolución en la vida. Este proceso de metamorfosis que las hace ser capaces de pasar, de arrastrarse a la tierra a encerrarse dentro de un capullo, para luego poder volar libres por el azul celeste, es increíble.	A: Tú me haces <u>sentir mariposas en el estómago.</u> B: Quizás estás embarazada.

<p style="text-align: center;">REPETIR COMO UN LORO</p>	<p>El loro repite lo que escucha de las personas</p>	<p>Hace referencia a una persona que escucha hablar a otras y le cuenta a otras lo que ellas dijeron varias veces.</p>	<p>Los loros tienen la característica de escuchar a la gente hablando y repetirlo.</p>	<p>En ciertas tribus norteamericanas el loro se representa como un tótem por la belleza de su plumas y también por su capacidad de volar</p> <p>En algunos lugares de América del Sur, los loros simbolizan la abundancia.</p>	<p>Tomás cuando llega del colegio nos cuenta cómo le fue pero repite como un loro todo lo que la profesora dice.</p>
<p style="text-align: center;">MÁS VALE PÁJARO EN MANO QUE CIENTO VOLANDO</p>	<p>Cien pájaros volando no equivalen a nada es mejor tener uno solo</p>	<p>Más vale pájaro en mano que ciento (o cien) volando significa que más vale tener poco pero que sea tuyo, que lo tengas seguro, a que haya muchas cosas buenas por el mundo, pero que ninguna te pertenezca.</p> <p>Es un refrán que se puede emplear en diversas situaciones, como por ejemplo: alguien que prefiere un empleo con un salario bajo pero que le garantiza un contrato de larga duración, en vez de un empleo muy bien pagado pero en una empresa que puede cerrar en cualquier momento o con un contrato de tiempo definido.</p>	<p>Este modismo es heredero del proverbio latino "Est avis in dextra, melior quam quattuor extra", que viene a significar: "Es mejor un ave en la mano derecha que cuatro fuera de ella".</p> <p>Se cree que su origen viene del antiguo arte de la cetrería, donde se valora el hecho de tener un buen ave depredadora (halcones generalmente) para su práctica y el dicho remarca el hecho de la posibilidad de perder el que tenemos intentando buscar otro mejor</p>	<p>A pesar de la popularidad de este refrán, el mismo posee sus variantes, como: "más vale pájaro en mano, que cientos volando", "más vale pájaro en mano, que dos en el corral", "más vale pájaro en mano, que buitre volando", entre otros.</p> <p>En inglés, puede traducirse como "<i>A bird in the hand is worth two in the bush</i>".</p>	<p>A Carlos le ofrecieron un trabajo en una obra de teatro donde le pagan 50.000 pesos por un mes pero tiene que firmar hoy, pero tiene otras 3 propuestas para trabajar de teatro donde le pagan 100.000 al mes, pero todavía están haciendo casting y faltan dos personas más, por eso su amiga María le dice que tome la opción donde gana poco porque más vale pájaro en mano que cien volando</p>
<p style="text-align: center;">SER UNA RATA</p>	<p>Es un animal temido por muchas personas</p>	<p>Ser un ladrón.</p>	<p>Las ratas son caracterizadas por ser animales repudiados en algunos lugares, uno de los animales más asquerosos</p>	<p>Tiene relación con la parte intercultural teniendo en cuenta que en la India las ratas son consideradas sagradas y son cuidadas, en el contexto colombiano el uso de esta expresión hace referencia a ser una persona que se roba algo.</p>	<p>Un señor entro al almacén y se robó un paquete de galletas es una rata.</p>

<p style="text-align: center;">A CABALLO REGALADO NO SE LE MIRA EL COLMILLO</p>	<p>Si definimos esta expresión en un sentido literal, podemos decir que se refiere a que si te regalan un caballo no debes mirarle los colmillos.</p>	<p>A caballo regalado, no se le mira el diente es un proverbio que significa, de forma general, que al recibir un regalo, se debe de tomar una actitud de satisfacción, alegría y agradecimiento, a pesar de que no ser de nuestro agrado.</p> <p>Este refrán enseña a los individuos que cuando se recibe un obsequio como regalo, no se debe de buscar defectos, aspectos negativos, ni criticar el mismo. Todo lo contrario, se debe de recibir con buen agrado y agradecer por el gesto.</p>	<p>Esta expresión surgió como consecuencia de la edad de los equinos, ya que a través del estado de los dientes de los animales se puede determinar la edad y su estado de salud. A los dos años, el caballo cambia de dentadura y nacen dientes de color amarillento pero con el pasar de los años los mismos se empiezan a desgatar producto de la masticación.</p> <p>Tomando en cuenta lo anterior, al comprar un equino o animal es fundamental observar el estado de los dientes, pero al ser regalado no posee importancia si es viejo o nuevo. De esta manera, se aplica para todos los demás presentes que se recibe a pesar de no ser de nuestro gusto.</p>	<p>En Argentina no se dice colmillo se dice dientes</p> <p>En inglés, la expresión</p> <p><i>"Never look a gift horse in the mouth"</i>, es usada con el mismo sentido.</p>	<p>A: Ese regalo que me dio mi tía no me gustó, es muy anticuado.</p> <p>B: <u><i>A caballo regalado no se le mira el colmillo,</i></u> ella te lo regaló con mucho cariño.</p>
<p style="text-align: center;">LLORAR LÁGRIMAS DE COCODRILO</p>	<p>Son lagrimas falsas</p>	<p>Cuando alguien está llorando no siempre lo hace de forma sincera pretende dar lastima a los otros</p>	<p>No funcionaría tanto con otros animales puesto que los cocodrilos tienen esta connotación especial que cuando están fuera del agua segregan un líquido el cual les permite mantener sus ojos en perfecto estado</p>	<p>En Argentina significa sentir impresión por algo</p>	<p>Natalia rompió el portarretrato y cuando sus padres le preguntaron empezó a <u><i>llorar lágrimas de cocodrilo.</i></u></p>

<p style="text-align: center;">AGARRAR EL TORO POR LOS CUERNOS</p>	<p>No es fácil dominar a un toro</p>	<p>Se trata de una popular expresión que hace referencia a enfrentarse a una situación complicada con decisión y de forma inmediata, asumiendo las consecuencias que la misma pueda conllevar.</p>	<p>Los toros (machos) y las vacas (hembras) componen el ganado vacuno. En el caso de los toros, pueden pesar más de 1.000 kilogramos y medir hasta un metro y medio. En la cabeza, dispone de dos cuernos que pueden orientarse en sentido lateral o hacia arriba.</p> <p>Estos animales son herbívoros y pueden estar unas ocho horas diarias digiriendo su comida. Los toros son rumiantes: regurgitan el alimento semi-digerido para volverlo a masticar y finalmente desmenuzarlo por completo.</p>	<p>El ser humano y el toro siempre han mantenido una relación estrecha, para desgracia de este último. Domesticado desde hace cerca de 10.000 años, se crían para la obtención de carne y cuero y como animales de tiro (es decir, para tirar carruajes y máquinas). En algunos países, los toros se utilizan en la tauromaquia, un evento que enfrenta a un hombre con un animal y que termina, por lo general, con el toro asesinado. La actividad se conoce como corrida de toros.</p>	<p>Macarena ha suspendido todos tus exámenes y tendrá que repetir el curso. Ella dice que <u>cogerá el toro por los cuernos</u> y se lo explicará a sus padres.</p> <p>Abel no se encontraba a gusto en su trabajo, pero <u>cogió el toro por los cuernos</u> y se enfrentó a su jefe</p>
<p style="text-align: center;">MÁS RARO QUE UN PERRO A CUADROS</p>	<p>No es normal ver un perro a cuadros, los que son de un solo tono o con manchas</p>	<p>Es algo novedoso o actúa de forma muy extraña</p>	<p>Si fuera una zebra no tendría sentido porque ella tiene rayas</p>	<p>En el Hinduismo los perros son mensajeros existe un día en el cual se adora a ellos, en nuestro contexto esta palabra está asociada a los hombres que salen con varias mujeres, se podría presentar una mala interpretación de este término.</p>	<p>Llegó un estudiante al salón de clases, su actitud en la clase de Inglés fue <u>más raro que un perro a cuadros</u></p>

<p>HABLAR COMO UNA COTORRA</p>	<p>Las cotorras son caracterizadas por su característica especial de emitir sonidos</p>	<p>Es una persona que habla demasiado.</p>	<p>A la cotorra le gusta vivir en grupo. Cuando está en bandadas emite estrepitosos sonidos, especialmente durante el vuelo. Es muy amorosa con los de su especie, y se encariña con sus amos, ya que le encanta ser acariciada. No obstante, algunas se muestran necias y traicioneras en ocasiones.</p> <p>No tendría sentido si fuera con otro animal puesto que estos no emiten palabra alguna.</p>	<p>En otros países o regiones la misma expresión puede ser expresada de varias formas: "habla más que loro mojado", "repite como un loro".</p>	<p>No tenía tres años y <u>hablaba como una cotorra</u>.</p>
<p>TENER LA PIEL DE GALLINA</p>	<p>Las gallinas no tienen una piel tersa</p> <p>Se caracterizan por tener una piel particular</p>	<p>Si una persona tiene frío se le pone la piel de gallina como áspera o algunas personas ya nacen con la piel áspera</p> <p>Tener la piel erizada por frío o emoción.</p>	<p>Es característica de estos animales tener su piel áspera, puesto que hay otros animales que su cuerpo se compone de pelo</p>	<p>En china Se dice que trae felicidad y bendiciones; simboliza la fertilidad, el nacimiento, los niños y la sexualidad misma, referidas a una mujer</p>	<p>Juan salió de la universidad y estaba lloviendo, y <u>se le puso la piel de gallina</u>.</p>
<p>ESTAR HECHO UNA VACA</p>	<p>Las vacas se caracterizan por ser animales que comen bastante por lo que esta expresión hace alusión a una persona que come hartó.</p>	<p>Es una persona que come bastante y su cuerpo esta como el de una vaca</p>	<p>Se relaciona con este animal puesto que las vacas comen demasiado y son fornidas.</p>	<p>En varios países este animal más que ser importante o sagrado pasar a ser un animal que suplente las necesidades de las personas, ya que este animal brinda carne y lácteos para el consumo diario de las personas, sin embargo en países como la india estos animales están protegidos por la ley</p>	<p>Camila se la ha pasado comiendo hamburguesas su esposo le dijo que estaba hecha una vaca</p>

<p style="text-align: center;">MOVERSE COMO PEZ EN EL AGUA</p>	<p>Que el lugar donde los peces pueden vivir es en el agua</p>	<p>Se le dice generalmente cuando una persona está en un lugar y lo conoce muy bien se encuentra a gusto</p>	<p>El agua siempre va a ser el lugar de los peces sin ella, morirían, por lo tanto este lugar primordial para ellos</p>	<p>El pescado era sagrado para la mitología greco-romana, donde se celebró el significado simbólico de cambio y transformación</p> <p>En China, el pez es un símbolo de unidad y fidelidad.</p>	<p>Cuando Juan va a su barrio <u>se mueve como pez en la agua</u>. En ese lugar nació y vivió hasta los 20 años.</p>
<p style="text-align: center;">SER UNA GALLINA</p>	<p>Tener características similares a las de la gallina.</p>	<p>No tener valor. Ser una persona cobarde.</p>	<p>Como una de las características de las gallinas sabemos que estas aves suelen pasar mucho tiempo en el suelo pero, aun así son capaces de volar, son animales diurnos y gregarios y pueden vivir de diez a doce años aunque la longevidad de estos animales también se ve influenciada directamente por la raza.</p>	<p>Puede criarse y posteriormente sacrificarse para su consumo, puede usarse para la producción de huevos e incluso mantenerse como mascota. En algunos países se entrena para competencias y peladas, y en otros se emplea para la elaboración de abono natural en forma de gallinaza.</p>	<p>A: ¡Tengo miedo! B: No hay que <u>ser tan gallina</u> Paco. ¡Es solo un espanta pájaros!</p>
<p style="text-align: center;">SER LA OVEJA NEGRA</p>	<p>El concepto de oveja negra la hace ser diferente a las demás y no tan inofensiva</p>	<p>Persona de un grupo que es peor respecto a los demás</p>	<p>Con el animal oveja si se analiza tiene cierta rima y son contadas las ovejas de color negro, en su gran mayoría son blancas, además se considera la oveja un animal indefenso.</p>	<p>Considerada inofensiva y estúpida, la oveja es símbolo de ingenuidad y desamparo frente a los enemigos.</p>	<p>Marta es muy lista, pero tú, Luis, <u>eres la oveja negra</u> de la familia.</p>

SER UN BURRO	Tener características parecidas a las de un burro.	Ser tonto, tener poca inteligencia.	<p>Los burros son extremadamente dóciles y complacientes. Casi todos en la actualidad son usados como animales de tiro o de carga, y cumplen con su trabajo diligentemente, a pesar de que muchas veces lo hacen bajo condiciones muy duras o sin posibilidad de descanso. Son animales recios que soportan condiciones de vida y trabajo que para otros serían imposibles.</p> <p>Además, tienen una gran memoria, que les permite recordar lugares y rutas que siguieron hace tiempo.</p> <p>Es difícil hacer enfadar a un burro, pero si se le contraría, puede defenderse, dando fuertes coces con las patas de atrás. También tienen fama de ser tercos. Y es cierto que cuando no quiere hacer algo, es muy difícil convencerlo. Pero esto se debe más a que son animales cautos, y han percibido cierto peligro en lo que se les ordena.</p>	En Etiopia burro ha sido usado como medio de transporte, en Estados Unidos en el siglo XIX el burro antes del caballo fue utilizado como animal de carga	<p>A: ¿Sabes? Juan ha cometido más de cuarenta errores de ortografía.</p> <p>B: ¡No me digas! ¡<u>Que burro!</u></p>
---------------------	--	-------------------------------------	---	--	--

<p style="text-align: center;">HACER UNA VACA</p>	<p>Si tenemos en cuenta su sentido literal, se entiende como la acción de dibujar o representar una vaca.</p>	<p>La expresión 'hacer una vaca' se utiliza habitualmente de forma coloquial en varios países de Iberoamérica para referirse al hecho de reunir dinero entre varias personas para una actividad determinada o para un fin común</p>	<p>Aunque no se ve mucho la relación con la vaca, se puede concluir que se relaciona esta expresión con este animal por su rima</p>	<p>El origen de esta frase en México se debe a los campesinos del norte del país, que llevaban las vacas de sus patrones a pastar en las zonas altas de las montañas. Sin embargo, allí debía soportar grandes nevadas y eso les obligaba a pasar varios días en el lugar. Por eso, cuando tenían hambre decidían sacrificar una vaca y cocinarla en el fuego, pero cuando volvían con el ganado debían rendir cuentas al patrón y pagarle entre todos el precio de esa vaca que faltaba.</p>	<p>A: María no tiene dinero y debe comprar el regalo de cumpleaños para su hijo.</p> <p>B: <u>Hagamos una vaca</u> para que lo pueda comprar.</p>
--	---	---	---	---	---

