

CRITERION
CRITICAL SPANISH LANGUAGE
TEACHER EDUCATION

Manual de actividades para el desarrollo de la actitud crítica en el aula de ELE



Co-funded by
the European Union



**Co-funded by
the European Union**

www.criterion-ele.com

La creación de estos recursos ha sido financiada (parcialmente) por el programa de subvenciones ERASMUS+ de la Unión Europea con el nº de subvención 2022-1-DE01-KA220-HED-000085767. Ni la Comisión Europea ni la agencia nacional de financiación del proyecto, el DAAD, son responsables de su contenido ni de las pérdidas o daños derivados del uso de estos recursos.



Citar como: González-Lozano, Javier, García-Romeu, Juan, Márquez Guzmán, Daniel y Čičmanec, Róbert (2025) *Manual de actividades para el desarrollo de la actitud crítica*.
<https://criterion-ele.com/manual-de-actividades/>

Índice de contenidos

Introducción	5
1. Actividades para el aula	7
Nivel A1.....	7
Mil y una familias.....	7
Este barrio también existe	10
Nivel A2.....	13
Autorretrato crítico.....	13
Cuestionar el mundo que nos rodea	16
El lado oculto de la pronto-moda	19
Nivel B1.....	21
Imagina a lo grande	21
Narrativas alternativas del 12 de octubre	23
La cara oculta de las imágenes generadas con inteligencia artificial.....	25
Perspectivas migratorias: tejiendo conexiones y desafiando estereotipos	29
El edadismo: de la discriminación a la promesa de la felicidad	32
Crecimiento personal: ¿Cómo debo ser?	41
Relaciones sentimentales: más allá del cuadro	48
Redes sociales: ¿es red y es social?	55
Enfrentando el cambio: posturas ante el desafío climático.....	62
Entre píldoras y expectativas: desentrañando la sociedad medicalizada.....	65
Orgullo no es solo una fiesta	68
Voces que pesan: el impacto de las opiniones de los famosos en los medios	71
Ciudades en vitrina: el precio del turismo	74
Nivel B2.....	77
Una noticia, muchas voces	77
De la polarización a los espacios de entendimiento	81
La ideología de la felicidad.....	89
Las máquinas reclutan humanos: sesgos invisibles	92
Entre cifras y emociones: un mena 4 700 euros ¿Y tu abuela?	94
Explorando la libertad.....	97
Del clic al impacto: reflexionando sobre el comercio electrónico	100
Las apuestas y la salud pública	102

2. Actividades para la formación del profesorado.....	111
Un mundo más justo	111
¿Qué significa feminismo para ti?	118
¿Y si la historia no es como la pintan?	121
3. Guía para el diseño y adaptación de actividades para el desarrollo de la actitud crítica.....	130
4. Herramientas para la autorreflexión.....	134
5. Referencias bibliográficas anotadas.....	138
Fundamentos teóricos.....	138
Investigaciones aplicadas.....	141

Introducción

El presente manual de actividades se enmarca en el proyecto Erasmus+ CRITERION, desarrollado en colaboración por la Universidad Carolina de Praga, la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y la Universidad de Gotinga.

Su propósito principal es promover el desarrollo de la actitud crítica en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua adicional. Asimismo, busca fortalecer la formación crítica del profesorado, proporcionando herramientas teóricas y prácticas que favorezcan una enseñanza reflexiva y orientada al desarrollo de la actitud crítica. De este modo, se busca contribuir a que la enseñanza del ELE vaya más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos y culturales, para convertirse en un espacio de análisis y cuestionamiento que permita observar la realidad desde diferentes perspectivas.

El contenido del manual se organiza en torno a cinco apartados principalmente: actividades para el aula, actividades para la formación del profesorado, guía para el diseño y adaptación de actividades, herramientas de autorreflexión y una bibliografía comentada.

Las **actividades para el aula** están adaptadas a diferentes niveles de competencia y tratan temas relacionados con objetivos del desarrollo sostenible como la salud (*Edadismo: de la discriminación a la promesa de la felicidad; Apuestas y salud pública*), la solidaridad (*Perspectivas migratorias: tejiendo conexiones y desafiando estereotipos; Entre cifras y emociones: un mena 4 700 euros ¿Y tu abuela?*), el trabajo (*Las máquinas reclutan humanos: sesgos invisibles; Del clic al impacto: reflexionando sobre el comercio electrónico*), el medio ambiente (*Enfrentando el cambio, el lado oculto de la pronto-moda...*), temas interculturales (*Narrativas alternativas al 12 de octubre, Este barrio también existe...*) o temas controvertidos (*De la polarización a los espacios de entendimiento; Relaciones sentimentales: más allá del cuadro*). Todas las actividades se componen de: ficha para el profesorado, que incluye una descripción detallada con las indicaciones necesarias para implementar la actividad en el aula; material para el estudiante, diseñado para ser utilizado directamente durante la clase; y presentación en diapositivas, que complementa el trabajo en el aula y facilita la dinámica de las propuestas didácticas. Tanto el material del estudiante como la presentación de diapositivas son editables, lo que permite al profesorado adaptar los contenidos a sus necesidades específicas y a su contexto de enseñanza. Además, en la descripción de cada actividad se recogen los lemas del [mapa conceptual interactivo](#) que se abordan en ella, de modo que el lector puede orientarse entre la teoría y la práctica.

La sección dedicada a las **actividades para la formación crítica del profesorado** está compuesta por tres secuencias didácticas, de cuatro actividades cada una de ellas, que tratan el medio ambiente (*Un mundo más justo*), la interculturalidad (*¿Y si la historia no es como la pintan?*) y una cuestión social (*¿Qué significa el feminismo para ti?*). Estas secuencias didácticas están orientadas a promover la reflexión sobre la práctica docente y a consolidar una perspectiva

crítica en la selección e implementación de materiales didácticos en el aula. Al igual que en las actividades para el aula, en la descripción de cada actividad se recogen los lemas del [mapa conceptual interactivo](#) que se trabajan específicamente.

En la sección **guía para el diseño y adaptación de actividades para el aula de ELE** se presentan los fundamentos pedagógicos que orientan el diseño de las actividades de este manual, centrándose en dos pilares clave para el desarrollo de la actitud crítica en el aula de ELE: la pregunta y el contraste. A partir de estos principios, se describe un modelo de secuencia didáctica estructurado en cinco elementos —activación, cuestionamiento, aportación de significados propios, documentación y producción para la transformación social— que guía al alumnado desde la exploración inicial hasta la elaboración de respuestas fundamentadas. Asimismo, se comparten diversas técnicas y dinámicas que facilitan el análisis crítico de la información, el examen de perspectivas diversas y la identificación de ideologías implícitas en los discursos. Esta guía ha sido pilotada con los estudiantes de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

La sección de **herramientas de autorreflexión** aborda los principios fundamentales para evaluar la actitud crítica en el aula de ELE, entendida como una habilidad que se construye mediante la reflexión, el cuestionamiento y el análisis de perspectivas diversas. Se subraya la importancia de una evaluación formativa y procesual, orientada a acompañar el desarrollo del alumnado más que a medir resultados finales, y se presentan diversas herramientas de autorreflexión — como portafolios, diarios, rúbricas o registros de sesgos— que permiten visibilizar ese progreso.

Finalmente, en la sección **bibliografía comentada**, encontrará un abanico de referencias teóricas y prácticas relevantes para profundizar en los fundamentos pedagógicos y metodológicos que sustentan el trabajo con la actitud crítica en el aula.

1. Actividades para el aula

En esta sección presentamos una selección de actividades diseñadas para ser implementadas en el aula con alumnos de distintos niveles y contextos. Para iniciar a sus estudiantes en el desarrollo de la actitud crítica le recomendamos realizar las actividades *Autorretrato crítico* o *Imagina a lo grande*.

Nivel A1

Mil y una familias

Contextualización

Esta actividad invita a explorar la diversidad familiar y a focalizar en las semejanzas entre los diferentes tipos de familias, abordando el concepto de familia desde la interseccionalidad. Mediante la toma de conciencia y la explicitación de diferentes tipos de familias, los estudiantes reflexionan sobre qué significa familia más allá del concepto homogeneizado y esencialista de la familia compuesta por un padre, una madre y uno o varios hijos/as.

Nivel

A1 en adelante

Duración de la actividad

20 minutos

Objetivos

- Reflexionar sobre las creencias en torno al concepto de familia.
- Romper con los estereotipos y la polarización.
- Analizar el concepto de familia como una suma de rasgos y no como un todo compacto y homogéneo.

Lemas relacionados

interseccionalidad, representación, identidad, interculturalidad renovada, otredad y polarización.

Destreza predominante

Interacción oral

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna. (2017). Los pliegues de las palabras: La dimensión cultural e ideológica del léxico. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras* (pp. 175–186). Difusión.

Atienza, Encarna y Aznar, Joan. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

Atienza, Encarna. (2025). «Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *E-Hizpide*, 105. <https://doi.org/10.54512/snzk4387>

Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Pregunte a los estudiantes qué entienden por el concepto familia y luego invítelos a compartir sus ideas en clase abierta.
2. Escriba en la pizarra la frase “Mil y una familias” e invite a los estudiantes a crear el mayor número de familias en parejas. Después, haga una puesta en común y tome nota de los diferentes tipos de familia en la pizarra.
3. Facilite a los estudiantes dos o tres imágenes impresas de familias compuestas por personas con diferentes cualidades físicas (edad, color de piel, peso, limitaciones motoras, estilos de vida, etc.) y mascotas. Luego, pídale que busquen imágenes en internet o creadas con inteligencia artificial que representen los tipos de familias generados previamente y que se las envíen para imprimirlas y recortarlas como si cada tipo de familia fuese una carta de una baraja. Le recomendamos que imprima una “baraja de cartas” de familias por cada 4 estudiantes.
4. Al día siguiente, reparta una baraja de cartas por cada grupo de 4 estudiantes, y coménteles que van a jugar a un juego. Pídeles que coloquen una carta en el centro de la mesa y que distribuyan el resto de las cartas de la baraja entre los miembros del equipo. A continuación, indíqueles que el objetivo del juego es quedarse sin cartas. Para lograrlo, deberán identificar aspectos en común entre sus cartas y la que se encuentre en el centro de la mesa. Para guiar la actividad, muéstreles un par de imágenes que representen

diferentes tipos de familias y destaque verbalmente algunos aspectos comunes. Por ejemplo: familias con hijos, familias sin hijos, familias felices, entre otros.

5. Como variante, puede proponer que coloquen todas las cartas boca arriba sobre la mesa y pedirles que formen parejas de familias con aspectos que compartan algún aspecto. En este caso, ganará el estudiante que consiga reunir el mayor número de parejas.
6. Para finalizar la actividad, solicite a sus estudiantes que, en parejas, redacten una definición del concepto de familia. Después, realicen una puesta en común y construyan entre todos una definición que integre los elementos más relevantes mencionados por las distintas parejas.
7. Una vez acordada la definición, colóquenla en un lugar destacado de la clase, como si de un cuadro se tratara. Esta dinámica puede realizarse con otros conceptos de definiciones que se construyen de forma compartida en el aula. Por ejemplo, el concepto de migración.

Este barrio también existe

Contextualización

La frecuente presentación de lugares idílicos en los manuales puede contribuir a una visión simplificada y a menudo falsa de las sociedades y culturas. Es muy común que se destaquen situaciones y entornos que son atractivos o positivos, y que idealizan lo extranjero, dando a entender que todo lo de fuera siempre es mejor, lo cual puede llevar a una romantización de lo desconocido que no refleja la diversidad de la realidad.

Es crucial, por tanto, invitar a los estudiantes a que se desempeñen como etnógrafos y que compartan y descubran perspectivas que van más allá de su entorno para contrarrestar las representaciones idealizadas y estereotipadas de determinadas ciudades y entornos sociales. Al hacerlo, se busca fomentar la crítica y la reflexión, y que los estudiantes cuestionen las narrativas preestablecidas y exploren nuevas perspectivas que les permitan tener una comprensión más completa y matizada de la realidad.

En todas las ciudades existen barrios que no son destacados en ningún lugar, ni siquiera en las guías turísticas. La idea es traer a la clase esos lugares invisibles, que a menudo se encuentran en los márgenes, en las periferias, y que rara vez se vislumbran.

Nivel

A1

Duración de la actividad

60 minutos

Objetivos

- Describir un barrio de su ciudad que va más allá de su entorno.
- Identificar un barrio con características similares en un lugar del mundo hispano.
- Contrarrestar las representaciones idealizadas de la realidad.

Lemas relacionados

Cultura boutique, interculturalidad renovada, representación, polarización

Destreza predominante

Interacción oral

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna y Aznar, Joan. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. En grupo clase, pídales a sus estudiantes que hagan una lluvia de palabras conectadas con la palabra barrio. Después, puede mostrarles la siguiente nube de palabras y pedirles que identifiquen palabras relacionadas con lugares y establecimientos, transporte, localización, características.



2. Normalmente, en los manuales o en las guías turísticas encontramos imágenes idealizadas de la cultura meta. Esto tiende a generar una percepción de la cultura como una especie de “boutique”, donde destacan únicamente los aspectos positivos y se invisibilizan las dificultades o problemáticas que también forman parte de su realidad. A continuación, muestre a sus estudiantes imágenes como las que suelen aparecer en una guía turística y pídales que intenten adivinar de qué ciudad se trata. Invítelos a observar qué cosas hay y qué cosas no hay en esos barrios. Se pueden emplear fotografías idealizadas de cualquier lugar del mundo hispano.
3. Después, para generar un contraste que les permita hacerse una idea más amplia y diversa de la misma ciudad, presénteles imágenes de los márgenes de la ciudad, que normalmente

no suelen aparecer en las guías turísticas. De nuevo, pídales que traten adivinar de qué ciudad se trata e invítelos a comentar qué cosas hay y cuáles no en esos otros barrios.

4. Después de escuchar varias respuestas, cuénteles que se trata de la misma ciudad. Anímelos a reflexionar y a que se hagan preguntas. Entre sus estudiantes, pueden surgir preguntas como las que se muestran a continuación: *¿Dónde está este otro barrio? ¿Por qué son tan diferentes? ¿Por qué se invisibiliza este barrio? ¿Qué tipo de personas viven allí? ¿A qué se dedican?*
5. Proponga a los estudiantes que, en parejas, relacionen el contraste observado con la realidad de su propio pueblo o ciudad. Invítelos a reflexionar sobre cómo es la situación en sus entornos. Pídales que identifiquen espacios concretos que suelen visibilizarse y otros que permanecen invisibilizados. Finalmente, anímelos a plantear nuevas preguntas que surjan a partir de esta reflexión. Esto les permitirá observar la problemática del contraste desde múltiples perspectivas y reconocer que esta visión idealizada de la realidad también se da en su propio entorno.
6. Solicite a sus estudiantes que, en parejas, elijan un barrio de su pueblo o ciudad que normalmente no aparezca ni en las guías turísticas ni en los blogs. Después, dígales que van a trabajar como etnógrafos y que necesitan identificar un barrio con características similares en una ciudad del mundo hispano y recorrerlo virtualmente con Google Maps. Luego, pídales que comparen las características del barrio de su país con las del barrio del mundo hispano.
7. Pida a los estudiantes que elaboren una infografía en la que comparen los datos y observaciones recogidos sobre los dos barrios analizados. Indíqueles que el producto final debe ser visual, sintético y atractivo. Después, sugiera que la infografía se comparta en diferentes espacios, de acuerdo con las posibilidades del grupo: en clase, como presentación oral; en un Padlet o muro digital, para facilitar la interacción entre compañeros; en un lugar de su entorno cercano (por ejemplo, en el tablón de la escuela, centro cultural o biblioteca); en redes sociales, con el objetivo de ampliar el alcance de la reflexión.
8. Finalmente, proponga una reflexión en gran grupo donde se evidencie que las diferentes realidades no son tan distintas como solemos pensar y que la homogeneización y la generalización ofrecen una visión simplificada de la realidad que está llena de prejuicios y estereotipos. De este modo, se puede contrarrestar la cultura boutique, aquella que presenta una imagen idealizada y que oculta la complejidad de lo real.

Nivel A2

Autorretrato crítico

Contextualización

La curiosidad y el deseo de descubrir la verdad son dos catalizadores esenciales que fomentan el desarrollo de actitudes críticas. Cuando se encuentra una motivación para comprender y explorar más allá de la superficie, se desarrolla la capacidad de cuestionar, analizar y evaluar de manera más profunda. Esta inclinación hacia la curiosidad no solo enriquece nuestro entendimiento del mundo, sino que también promueve la habilidad esencial de pensar críticamente, desafiando suposiciones y buscando la verdad en medio de la complejidad.

En este proceso de desarrollo de la actitud crítica, se destacan prácticas esenciales como cuestionar la información, buscar respuestas mediante la investigación o adoptar una actitud reflexiva en las interacciones. Las personas críticas, no solo valoran la diversidad de perspectivas, sino que consideran los matices, desvelan las ideologías subyacentes y evitan imponer su punto de vista, lo cual da lugar a un enfoque reflexivo más abierto a la búsqueda de la verdad.

Nivel

A2+ en adelante

Duración de la actividad

25 minutos

Objetivos

- Reflexionar sobre las actividades que realiza una persona que es crítica.

Lemas

Actitud crítica, interculturalidad renovada, pedagogía crítica, teoría crítica

Destreza predominante

Interacción oral

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna y Aznar, Joan. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. De forma individual, invite a los estudiantes a reflexionar y escribir brevemente qué significa para ellos ser una persona crítica, una persona con criterio. Luego, propóngales una puesta en común. Le recomendamos que, primero, en parejas, intercambien sus ideas y comparen sus definiciones. Después, en gran grupo, pídales que elaboren una definición compartida de lo que significa ser una persona crítica.
2. A continuación, dígales a sus estudiantes que van a realizar un autorretrato crítico. De forma individual, cada estudiante realizará una autoevaluación de las actividades que realiza habitualmente cuando lee la prensa o consume cualquier tipo de contenido digital en internet. Para ello, pídales que valoren en qué medida realizan las siguientes actividades en su vida cotidiana: poco (--) o mucho (++).

	--	-	+	++
1. Cuando leo o escucho algo, me hago preguntas y no lo creo todo directamente.				
2. Busco más información sobre los diferentes temas.				
3. Cuando hablo con otras personas, escucho y reflexiono antes de responder.				
4. En una conversación, no intento imponer siempre mi opinión.				
5. Comparo diferentes opiniones y trato de comprenderlas.				
6. Me fijo en los pequeños detalles de cada perspectiva.				
7. Identifico si un texto (escrito, oral o audiovisual) tiene una idea política o una opinión escondida.				
8. Soy consciente de que un mismo hecho se puede contar de diferentes maneras dependiendo de las palabras que uso.				

9. Entiendo que una misma situación puede tener distintas versiones.				
10. Me cuestiono a mí mismo/a y reviso mis propias creencias.				

3. Seguidamente, en parejas, los estudiantes compartirán sus resultados y deberán ilustrar con ejemplos concretos de su vida cotidiana cómo aplican (o no) estas actividades. Por ejemplo: una noticia que cuestionaron y cómo lo hicieron, una discusión en la que lograron no imponer su punto de vista o una situación en la que contrastaron fuentes o detectaron ideología en un discurso.
4. Pídales a sus estudiantes que seleccionen las tres actividades que están más presentes en su manera de pensar y actuar. Luego, sugiera que reflexionen sobre qué otras actividades les gustaría fortalecer para convertirse en personas más críticas con el mundo que les rodea.
5. Para finalizar, proponga a sus estudiantes que vuelvan a leer la definición inicial que escribieron sobre qué significa ser una persona crítica. En parejas, deberán reelaborar esa definición tomando en cuenta sus reflexiones iniciales, lo aprendido durante la actividad, los ejemplos compartidos durante la interacción y las actividades que consideran más importantes. Cada pareja comparte su nueva definición con el grupo. De este modo, se podrá observar cómo ha evolucionado su percepción sobre lo que significa ser una persona crítica.

Cuestionar el mundo que nos rodea

Contextualización

Preguntar, y sobre todo hacerse preguntas, es uno de los pilares para el desarrollo de una actitud crítica, porque nos invita a mirar más allá de lo evidente y a cuestionar incluso nuestras propias creencias. Autores como Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970) y en *Pedagogía de la esperanza* (1996), subrayan que la pedagogía crítica nace del diálogo y del cuestionamiento constante. Sin embargo, invitar a los estudiantes a que se hagan preguntas sobre distintos temas no siempre resulta sencillo, ya que suelen estar más acostumbrados a responder a las preguntas del profesor que a plantearse interrogantes propios. En esta actividad se propone una breve secuencia para enseñar a los estudiantes a cuestionar el mundo que nos rodea y la dinámica podría ser utilizada con cualquier otro titular de periódico.

Nivel

A2 en adelante

Duración de la actividad

20 minutos

Objetivo

- Aprender a cuestionar para no aceptar la información de forma pasiva.

Lemas

Actitud crítica, empoderamiento, pedagogía crítica

Destreza predominante

Interacción oral

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Recursos

- Anatomía de un lenguaje con el director de cine Daniel Vidal Toche: [“Es más fácil aprender checo en Perú que quechua”](#). Radio Praga

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. En primer lugar, pida a sus estudiantes que piensen en los distintos recursos lingüísticos que tienen a su disposición en español para formular preguntas y tome nota en la pizarra. Seguramente, aparecerán los recursos clásicos del género periodístico como: *quién, qué, dónde, cuándo, cómo y cuál*. Le recomendamos que lo haga siguiendo la estructura de la pizarra que se recoge a continuación. Es probable que los estudiantes también hagan la pregunta *¿Por qué?* En este caso, colóquela al lado de *¿Qué?* y pídale que observen cómo cambia la perspectiva de la pregunta con el uso de la preposición *por*. Anímelos a combinar distintos recursos lingüísticos con diferentes preposiciones y a reflexionar sobre la perspectiva que cada combinación permite explorar. Se espera que los estudiantes infieran combinaciones como: *¿de qué? ¿para qué? ¿con qué? ¿sobre qué?* Si lo estima oportuno, anote todas las combinaciones en la pizarra y plantee una reflexión con su alumnado sobre los contextos de uso de cada una de ellas y los matices que aportan.

¿Quién?	
¿Qué?	
¿Dónde?	
¿Cuándo?	
¿Cómo?	
¿Cuál?	
Otras	

2. A continuación, díales que van a poner en práctica las preguntas a partir del titular de una noticia: “Es más fácil aprender checo en Perú que quechua”. Proponga a sus estudiantes que lean el titular y que, primero en parejas y luego en gran grupo, formulen preguntas aplicando los recursos lingüísticos trabajados previamente. Los estudiantes pueden formular preguntas del tipo: *¿Por qué es más fácil aprender checo que quechua en Perú? ¿Qué significa que sea “más fácil” aprender checo que quechua en Perú? ¿Quién ha dicho esto? ¿Cuántas academias ofrecen checo en comparación con cuántas enseñan quechua? ¿En qué ciudades del Perú se observa esta situación? ¿Es un fenómeno generalizado o puntual?*
3. Una vez realizada la puesta en común, observe si las preguntas formuladas se limitan al contenido explícito del titular o han explorado más allá de lo que se dice de forma literal. Si las preguntas se centran únicamente en lo explícito, invítelos a pensar en aquello que no se dice de manera directa, y a generar preguntas desde esta perspectiva. Luego, haga una

puesta en común. Los estudiantes pueden formular preguntas tales como: *¿Se está privilegiando lo extranjero sobre lo propio? ¿Qué ideología respalda esa jerarquización? ¿Qué visión de modernidad o prestigio puede estar detrás de priorizar el checo? ¿Qué silencios hay en este titular? (por ejemplo, no se menciona la discriminación histórica hacia el quechua). ¿Qué tipo de políticas educativas y lingüísticas están implícitamente siendo criticadas?*

4. Finalmente, abra un espacio de discusión para que los estudiantes reflexionen acerca de cómo pueden utilizar de las preguntas para cuestionar el mundo que nos rodea y, sobre todo, los hechos desde diferentes perspectivas.

El lado oculto de la pronto-moda

Contextualización

La ropa que vestimos cuenta historias que, a menudo, permanecen ocultas. Detrás de las prendas de pronto-moda se encuentran procesos de producción que suelen pasar desapercibidos: largas jornadas laborales en condiciones precarias, impactos ambientales derivados de la fabricación masiva y la explotación de recursos, así como dinámicas de consumo que fomentan la desigualdad. Esta realidad suele quedar invisibilizada por campañas publicitarias que promueven una imagen atractiva, asequible y efímera de la moda.

En esta actividad, los estudiantes explorarán el lado oculto de la pronto-moda a través del análisis de las causas y las consecuencias de este tipo de fenómenos a nivel social, económico y ambiental. A partir de esta reflexión, se busca que los estudiantes cuestionen la aparente neutralidad de los discursos comerciales, reflexionen sobre el impacto social y ambiental de los modelos de consumo y desarrollen una actitud crítica frente a los valores que la industria de la moda transmite a la sociedad contemporánea.

Nivel

A2 en adelante

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Identificar y describir las principales causas y consecuencias sociales, económicas y ambientales relacionadas con el fenómeno de la pronto-moda.
- Analizar y reflexionar sobre el impacto que las decisiones individuales de consumo tienen en la sostenibilidad y la justicia social.
- Evaluar y cuestionar los valores y modelos de consumo que promueve la industria de la moda, desarrollando una actitud crítica frente a ellos.

Lemas

Contradiscurso, discurso hegemónico, discurso neoliberal

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Comience la actividad presentando brevemente el concepto de pronto-moda e indique a los estudiantes que piensen en ejemplos de marcas, tiendas o experiencias personales relacionadas con este fenómeno. Mientras los estudiantes comparten estas ideas de manera espontánea, organícelas en la pizarra en dos columnas: una con percepciones positivas y otra con percepciones negativas.
2. A continuación, en parejas o pequeños grupos, pídales que identifiquen y anoten dos causas que impulsan la pronto-moda y dos consecuencias que genera en la sociedad y en el medio ambiente. Después de unos minutos, anímelos a que seleccionen la causa y la consecuencia que consideren más relevantes y que preparen una breve explicación para compartir con el resto de la clase. Luego, haga una puesta en común y registre en la pizarra las diferentes aportaciones de los estudiantes para obtener una visión global sobre la pronto-moda.
3. Para concluir, comparta con sus estudiantes la siguiente afirmación y pídales que, en parejas, uno adopte una postura a favor y otro en contra: “Comprar ropa barata siempre es una buena decisión”. Invíteles a realizar una breve discusión donde expresen y defiendan sus argumentos en torno al tema.
4. Cierre la actividad destacando la importancia de reflexionar sobre los hábitos de consumo, sobre las causas y las consecuencias que estos tienen en la sociedad y el medio ambiente, ya que nos ayudan a obtener una visión global del fenómeno.

Nivel B1

Imagina a lo grande

Contextualización

Preguntar, y sobre todo hacerse preguntas, es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de una actitud crítica, porque nos invita a mirar más allá de lo evidente y a cuestionar incluso nuestras propias creencias. Autores como Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970) y en *Pedagogía de la autonomía* (1996), subrayan que la pedagogía crítica nace del diálogo y del cuestionamiento constante. Sin embargo, invitar a los estudiantes a que se hagan preguntas sobre distintos temas no siempre resulta sencillo, ya que suelen estar más acostumbrados a responder a las preguntas del profesor que a plantearse interrogantes propios. Esta actividad propone una breve secuencia para analizar la publicidad, cuestionar sus mensajes y reflexionar sobre las causas y consecuencias de ciertas campañas.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Cuestionar el discurso publicitario.
- Analizar las causas y consecuencias del discurso publicitario.

Lemas relacionados

Conciencia audiovisual crítica, contradiscurso, discurso hegemónico, discurso neoliberal, cultura aspiracional

Destreza predominante

Interacción oral

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Escriba en la pizarra el eslogan de la campaña a publicitaria (“Imagina a lo grande”), y explique a sus estudiantes que pertenece a una campaña de publicidad real. En gran grupo, pídale que formulen hipótesis acerca del tipo de producto que se está promocionando.
2. Indíqueles que ese eslogan pertenece a una campaña publicitaria de un banco que ofrecía préstamos para “cumplir tus sueños”. Pídale que lean [este anuncio](#), que presten atención a todos los detalles y que, en parejas, cuestionen la información que se presenta. Los estudiantes pueden formular preguntas de este tipo: *¿Por qué el anuncio relaciona “cumplir tus sueños” con el dinero? ¿Qué otras necesidades o sueños no aparecen en la publicidad? ¿Qué riesgos u obligaciones del préstamo se silencian? ¿Por qué no se menciona el interés del préstamo o las condiciones de pago? ¿A quién se dirige realmente este anuncio? ¿A quién no va dirigida esta campaña?*
3. Si observa que la mayor parte de las preguntas formuladas por sus estudiantes se centran en lo que se ve, en lo que se menciona en el anuncio de forma explícita, invítelos a pensar en aquello que no se dice de forma explícita y que formulen preguntas desde esta perspectiva. Luego, haga una puesta en común. Esta actividad les permitirá observar aquello que se silencia, la perspectiva desde la que se ha creado y aquellas que han sido excluidas.
4. Pida a los estudiantes que observen el anuncio y subrayen las frases e imágenes cargadas de ideología (ej. “haz realidad lo que de verdad importa”, “ahora es el momento”, “cumplir tus sueños”). Luego, haga una puesta en común.
5. Para finalizar, dígales a sus estudiantes que, en parejas o pequeños grupos, van a reformular el anuncio desde una perspectiva diferente. Algunas posibilidades pueden ser: una perspectiva irónica (mostrar los riesgos de endeudarse, “Imagina tus deudas creciendo”), una perspectiva social (resaltar otras formas de “cumplir sueños” sin consumo, como la amistad, la cultura, la comunidad) o una perspectiva alternativa (en lugar de préstamos, proponer ahorro, cooperación o economía solidaria).
6. Luego, haga una puesta en común donde cada grupo presenta su reescritura. Puede ser solo el texto, un nuevo eslogan o incluso un boceto visual.

Narrativas alternativas del 12 de octubre

Contextualización

Esta actividad tiene como objetivo observar desde diferentes puntos de vista los eventos que rodean la llegada de Cristóbal Colón a América. A través de la indagación y la reflexión, los estudiantes exploran las múltiples voces y perspectivas de este acontecimiento, con el propósito de ampliar la interpretación de los hechos.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

25 minutos

Objetivos

- Evaluar la naturaleza de la narrativa “El descubrimiento de América”.
- Analizar un mismo hecho histórico desde diferentes perspectivas.

Lemas

Representación, interculturalidad renovada, estudios críticos del discurso, otredad, decolonialidad, descolonización, contradiscurso

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna. (2017). Los pliegues de las palabras: La dimensión cultural e ideológica del léxico. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras* (pp. 175–186). Difusión.

Atienza, Encarna. (2025). «Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *E-Hizpide*, 105. <https://doi.org/10.54512/snzk4387>

Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Inicie la actividad escribiendo en la pizarra la palabra colonización y pida a sus estudiantes que digan palabras, ideas o imágenes que asocien con ese término. Es probable que los estudiantes digan palabras como: descubrimiento, conquista, América, Cristóbal Colón, 1492, indígenas, violencia, religión, esclavitud.
2. Una vez completada la lluvia de ideas, en parejas, invite a sus estudiantes a reflexionar sobre las causas y consecuencias de la colonización.
3. Después, pídales que analicen los hechos desde dos puntos de vista muy diferentes: la perspectiva de los colonizadores y la de los colonizados. Después, haga una puesta en común, tome nota en dos columnas en la pizarra y subraye las palabras que pueden tener diferentes interpretaciones dependiendo de la posición de quien los relata (algunos ejemplos se exponen en la tabla de abajo). En caso de que los estudiantes solo expongan una perspectiva sobre un aspecto concreto, invítelos a considerar cómo podría percibirse ese mismo hecho desde el punto de vista de la otra parte. Esta actividad les ayudará a observar cómo el lenguaje refleja perspectivas culturales e ideológicas, y a desarrollar una actitud crítica ante los discursos históricos.

Colonizador	Colonizado
Descubrimiento	Invasión
Expansión territorial	Pérdida de territorio
Encuentro de culturas	Choque de culturas

4. Como cierre de la actividad, proponga a sus estudiantes una reflexión grupal para pensar en otras palabras que podrían utilizarse en lugar de colonización. Esta dinámica puede repetirse siempre que se aborde un concepto que admita diferentes interpretaciones o puntos de vista tales como: la migración, el cambio climático, la libertad, la enfermedad.

La cara oculta de las imágenes generadas con inteligencia artificial

Contextualización

La manera en que percibimos la realidad a través de las imágenes nunca es completamente neutral. Las inteligencias artificiales se entrenan con datos que reflejan valores, estereotipos y prejuicios de nuestra sociedad. Reconocer estas influencias es un paso clave para desarrollar una actitud crítica frente a los contenidos visuales que consumimos a diario.

En esta actividad, los estudiantes analizarán el sesgo de las imágenes generadas por inteligencia artificial, detectando tanto los estereotipos como aquellos aspectos que se invisibilizan, y que revelan sesgos. De este modo, podrán cuestionar la aparente neutralidad de las imágenes digitales y reflexionar sobre cómo la percepción visual de la cultura y de la sociedad está mediada por decisiones algorítmicas.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Cuestionar la aparente neutralidad de los contenidos visuales digitales.
- Reconocer los estereotipos, prejuicios y elementos invisibilizados que aparecen en las imágenes producidas por inteligencia artificial.

Destreza predominante

Interacción oral

Lemas relacionados

Representación, discurso hegemónico, identidad, ideología, discurso neoliberal, perspectiva de género

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

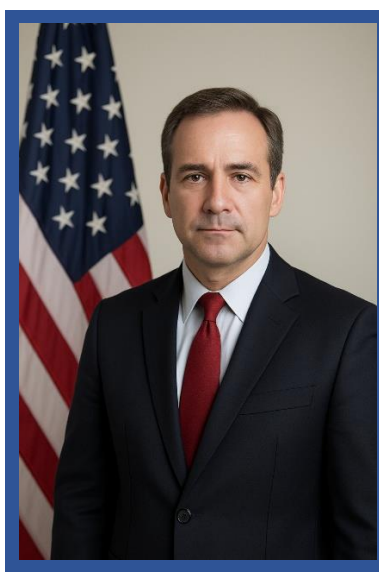
Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

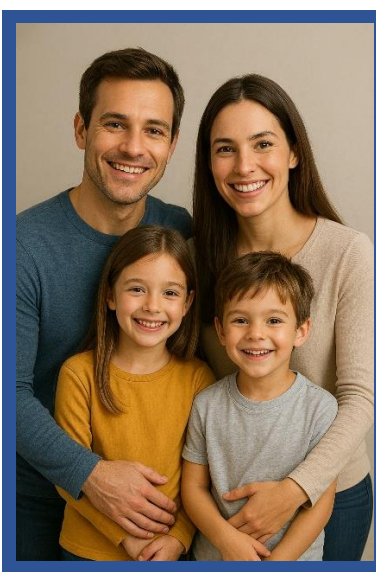
1. Organice a la clase en grupos de 2 o 3 estudiantes. Pídales que generen con inteligencia artificial las siguientes imágenes: familia feliz, persona exitosa, persona guapa, persona que dirige el gobierno y persona que dirige las urgencias de un hospital. Cada grupo se encarga de una de ellas. Si en su centro educativo no está permitido el uso de dispositivos móviles, puede usar directamente las imágenes que le sugerimos a continuación, que han sido creadas con IA.



Persona que dirige el
gobierno

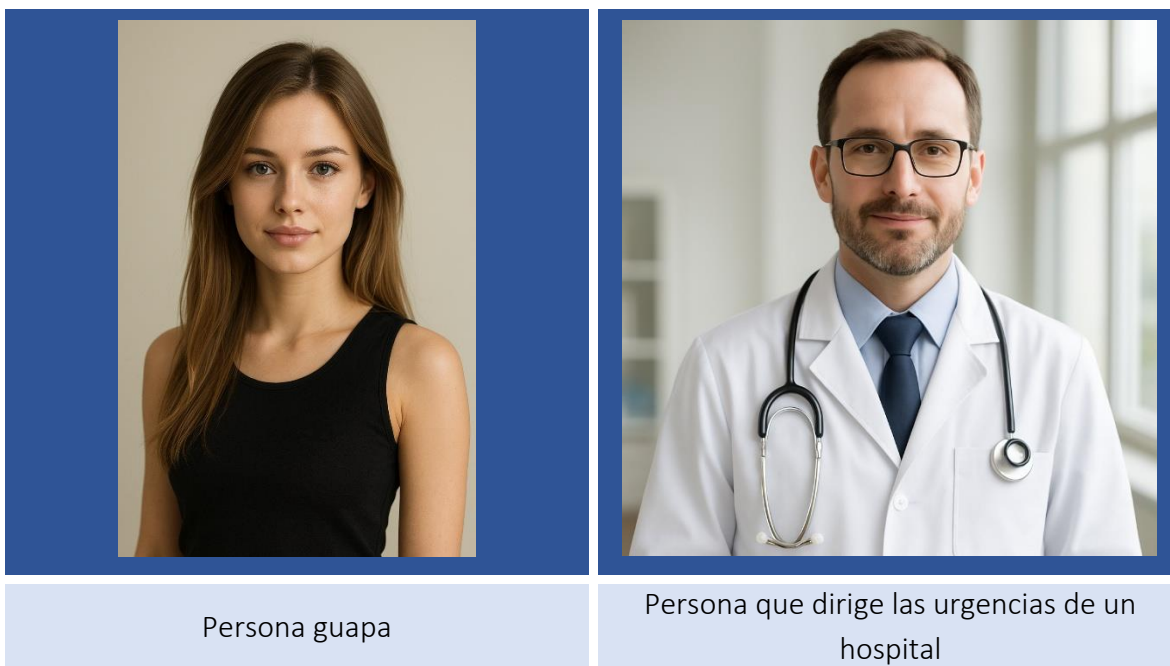


Persona con éxito



Familia feliz

Fuente: imágenes creadas con ChatGPT



Fuente: imágenes creadas con ChatGPT

- Una vez que cada grupo tenga su imagen, invítelos primero a describir qué aparece en ella y, después, a reflexionar sobre lo que no aparece o queda fuera de la representación. Los estudiantes podrán observar cómo categorías aparentemente neutras se revelan de forma sesgada. La reflexión sobre aquello que no aparece en las imágenes les permitirá detectar tanto los aspectos que se invisibilizan como aquellos que se destacan, lo cual es clave para el desarrollo de una actitud crítica.
- A partir de la descripción realizada, pídales que elaboren cinco preguntas sobre la imagen que han trabajado. Después, haga una puesta en común de tal manera que los estudiantes puedan observar las imágenes con una mirada crítica. Algunas de las preguntas que pueden surgir son las que aparecen a continuación: *¿Existen otros modelos de familia? ¿Por qué la IA no muestra familias diversas (monoparentales, homoparentales, multiculturales)? ¿Qué estereotipos se asocian a la belleza o al éxito? ¿Qué realidades quedan invisibles?* El objetivo de esta parte de la actividad es que el alumnado aprenda a cuestionar las imágenes que ve en lugar de aceptarlas de forma pasiva.
- Para finalizar, pídales a los diferentes grupos que reflexionen sobre las causas y consecuencias relacionadas con el sesgo en la creación de imágenes con inteligencia artificial. Pídales que completen la siguiente tabla con, al menos, tres causas y tres consecuencias. Después, anímelos a poner en común los aspectos que han observado y a contrastar las diferentes ideas.

Causas	Consecuencias

A continuación, le compartimos algunas causas y consecuencias que puede observar su grupo:

Causas: la IA aprende con datos de internet que ya tienen estereotipos; en internet hay más fotos de médicos hombres que de mujeres; las empresas que crean la IA no incluyen suficiente diversidad.

Consecuencias: se refuerzan estereotipos; algunos grupos sociales quedan invisibilizados; la gente puede pensar que lo que muestra la IA es la realidad.

Perspectivas migratorias: tejiendo conexiones y desafiando estereotipos

Contextualización

La migración es un fenómeno complejo que trasciende fronteras, épocas y causas. La manera en que se percibe y se narra nunca es completamente neutral: los relatos, noticias y discursos sobre migración seleccionan, destacan o silencian ciertos aspectos de la realidad. Reconocer estas diferencias es un paso fundamental para desarrollar una actitud crítica frente a los mensajes que recibimos sobre el movimiento de personas.

En esta actividad, los estudiantes explorarán los procesos migratorios desde múltiples perspectivas, analizarán causas y consecuencias y cuestionarán los estereotipos asociados a quienes migran.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

40 minutos

Objetivos

- Identificar y cuestionar estereotipos y percepciones simplificadas sobre la migración.
- Analizar causas y consecuencias de la migración para los países de origen y de acogida.

Lemas relacionados

Representación, otredad, descolonización, decolonialidad, interculturalidad renovada, discurso hegemónico, identidad

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna. (2017). Los pliegues de las palabras: La dimensión cultural e ideológica del léxico. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras* (pp. 175–186). Difusión.

Atienza, Encarna. (2025). «Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *E-Hizpide*, 105. <https://doi.org/10.54512/snzk4387>

Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

Recursos

- Noticia de CNN en español: [Vende 10.000 empanadas por mes en EE.UU.](#)
- Noticia del Banco Interamericano de Desarrollo: [¿Cómo enfrenta América Latina la crisis migratoria?](#)
- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Escriba en la pizarra la palabra “migración” y abra un espacio de reflexión con sus estudiantes para que compartan todo aquello en lo que piensan cuando escuchan esta palabra.
2. Muéstreles fotos como las que aparecen en los siguientes enlaces (o algunas similares) y pídale que indiquen quiénes creen que son migrantes. Deles tiempo para que, en grupos pequeños, discutan sus respuestas. Al final, compártanlas en gran grupo. El objetivo de la actividad es comenzar a desmontar la imagen estereotipada que se tiene de los migrantes; se espera que comprendan que todas las personas de las fotos pueden ser migrantes y que hay diferentes tipos.
 - https://www.freepik.com/premium-photo/funny-african-american-family-relaxing-playing-living-room-together_27544593.htm
 - <https://www.latinousa.org/2017/02/06/report-increased-deportations-lead-greater-poverty-mixed-status-families/>
 - <https://www.dailymail.co.uk/news/article-2234250/1-5-boys-primaries-male-teachers-entire-education-one.html>
 - <https://www.smh.com.au/national/why-male-teachers-are-dropping-out-of-primary-school-20230515-p5d8iu.html>
 - <https://english.radio.cz/vietnamese-stores-take-sizable-bite-out-czech-food-market-8300457>
 - <https://jessieonajourney.com/solo-beach-trip/>
 - <https://www.istockphoto.com/cs/fotky/hispanic-maid>
3. Dado que la migración no es un fenómeno nuevo y no se manifiesta solamente en personas que llegan a otro país debido a un desplazamiento forzoso, proponga a sus estudiantes que reflexionen sobre los procesos migratorios que conocen. Invítelos a buscar el más antiguo de todos.
4. A continuación, con el objetivo de observar el fenómeno migratorio desde múltiples perspectivas, invite a sus estudiantes a completar la siguiente tabla relacionada con las causas y consecuencias de la migración tanto para el país de origen como para el país de acogida. Anímelos a escribir un mínimo de cinco aspectos en cada columna. Luego, haga una puesta en común. Esta actividad busca que los estudiantes tomen conciencia de que la

migración va mucho más allá de la imagen estereotipada de quienes llegan a otro país para hacer tareas domésticas o manuales, sino que también implica a personas que contribuyen a la economía, a la cultura, a la política y a la sociedad en general desde diversos sectores.

Razones para migrar	Consecuencias (positivas y negativas)	
	para el país de origen	para el país de acogida

- Indique a los estudiantes que van a ver dos vídeos relacionados con procesos migratorios. Organícelos en parejas: un estudiante verá el vídeo 1 (noticia de CNN en español) y el otro el vídeo 2 (noticia del Banco Interamericano de Desarrollo). Los vídeos están disponibles en el apartado de Recursos. Después de verlos, pídeles que intercambien la información y que amplíen la tabla de causas y consecuencias de la migración (punto 4).
- A continuación, invítelos a cuestionar los vídeos a través de preguntas sobre lo que se ve y lo que no se ve, los comentarios de las personas, la música, el lugar donde se graban los vídeos, etc.
- Para cerrar la actividad, los estudiantes van a elaborar una definición colectiva de la palabra “migración” que ofrezca una visión renovada sobre este hecho. En parejas, anímelos a redactar una definición corta sobre la migración que cumpla con los siguientes requisitos: que no se limite a aspectos negativos o estereotipados, que incluya tanto los retos como los aportes de este fenómeno y que considere la dimensión humana, social, cultural y económica.
- Después, entre todos, elijan las frases, los conceptos o las palabras más destacadas de las distintas propuestas y, con ellas, redacten una definición consensuada. Finalmente, escríbanla en grande en un mural y háganse una fotografía con el grupo al lado como símbolo de la nueva mirada reconstruida.

El edadismo: de la discriminación a la promesa de la felicidad

Contextualización

Las identidades que se construyen en torno a personas mayores van, generalmente, en dos líneas contrapuestas desde el punto de vista neoliberal. En esta secuencia didáctica se trabaja, por un lado, el concepto del edadismo, entendido como la concepción estereotipada y prejuiciosa de las personas mayores, como una carga social, en detrimento del valor de la juventud. La representación de las personas mayores tiende a ser la de personas invisibilizadas, con dificultades para interactuar con las nuevas prácticas sociales propias del siglo XXI: los cajeros automáticos, la solicitud de citas en línea para un servicio, como una carga para el sistema económico (las pensiones de jubilación, por ejemplo) o para el sistema sanitario, etc. Por otro lado, en contraposición aparente con la representación anterior, se ofrece una representación romantizada de la vejez, lo que va en consonancia también con una ideología neoliberal de la vejez, concibiéndola como no existente, sino vista desde las atribuciones y acciones propias de la juventud. Es una concepción de la vejez como una época de bienestar, felicidad, como corresponde también a la cultura aspiracional que impregna todos los discursos neoliberales.

Con esta propuesta se pretende, pues, poner de manifiesto qué identidades se construyen socialmente en torno al concepto de personas mayores, a qué responden esos constructos identitarios, con qué otros temas pueden estar relacionados. Así, por ejemplo, puede relacionarse con temas como la promesa de la felicidad, el trabajo como marca personal, la importancia de salir de la zona de confort, el feminismo, la salud como un objeto económico, etc. Esta concatenación de temas permite abordar el desarrollo de la actitud crítica en función de los intereses manifestados en clase, con un planteamiento curricular abierto, flexible, centrado en el estudiante.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la secuencia

3 horas y 35 minutos

Objetivos

- Activar conocimientos previos, hipótesis, creencias sobre las personas mayores.
- Analizar la construcción de las identidades/subjetividades de las personas mayores.
- Deconstruir las identidades/subjetividades generadas desde una óptica neoliberal.
- Desvelar la ideología subyacente en discursos multimodales en torno a las personas mayores.
- Describir y reflexionar sobre prácticas sociales observadas fuera del aula en torno a la vejez.
- Documentarse sobre qué ideología se esconde detrás de la construcción de identidades en torno a las personas mayores.
- Elaborar una propuesta de transformación social.

Lemas

cultura aspiracional, análisis crítico del discurso, discurso neoliberal, identidad, estudios críticos del discurso multimodal, interculturalidad renovada, representación, discurso hegemónico

Referencias bibliográficas

Aznar, Joan y Atienza, Encarna. (2024). Pedagogía crítica (Critical Pedagogy). En E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of multiliteracies for Spanish language teaching* (pp. 91–103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003190615-8>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

Creencias e imágenes sobre las personas mayores

Objetivos:

- Activar conocimientos previos y creencias sobre lo que es la vejez.
- Activar vocabulario sobre el tema.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 10 minutos

Procedimiento

1. Organice a los estudiantes en pequeños grupos y pídales que realicen una lluvia de ideas sobre lo que les sugiere el término “persona mayor”.
2. Después, haga una puesta en común para que compartan las ideas que han surgido. De este modo, se activará el vocabulario previo de todo el grupo y enriquecerán las diferentes representaciones que cada estudiante tiene en torno al concepto de “persona mayor”.
3. A partir de la puesta en común, trate de construir un mapa conceptual que recoja las ideas aportadas por toda la clase.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

Empieza algo nuevo
Objetivos: – Comprender críticamente un anuncio televisivo. – Analizar la construcción de las identidades/subjetividades de las personas mayores para cuestionarlas. – Desvelar la ideología subyacente y reflexionar sobre la construcción de las identidades en el discurso multimodal.
Destreza predominante: comprensión audiovisual
Duración: 25 minutos
Recursos: Empieza algo nuevo , anuncio de televisión de El publicista. La idea original de explotación del vídeo es de Joan Aznar.

Procedimiento

1. Tras el primer visionado, pídale al alumnado que reflexione sobre qué le ha llamado la atención y qué contrastes ha observado en el vídeo. Esta reflexión se hará de forma escalonada: primero de forma individual, luego en pequeños grupos/parejas y, finalmente, en gran grupo.
2. Proponga a la clase que, en gran grupo y mediante una lluvia de ideas, inicien en la pizarra un mapa conceptual de preguntas reflexivas. Para facilitar este proceso, puede apoyarse en las 6 W (quién, qué, por qué, dónde, cuándo, cómo). El objetivo es guiar qué se espera de ellos en esta fase de cuestionamiento. Algunos ejemplos de preguntas que pueden surgir son: *¿por qué están en el parque?, ¿qué importancia tiene la silla?, ¿cómo cambia la*

identidad del protagonista?, ¿qué hace al principio?, ¿qué hace a partir de tener la silla?, ¿cuándo se produce el cambio? o ¿quién es el público meta al que va dirigido el anuncio?

3. A continuación, invite a sus estudiantes a realizar un segundo visionado del anuncio. Tras esta nueva observación y partiendo de las preguntas que han formulado previamente, pídale que formulen nuevas preguntas reflexivas y que las compartan primero en pequeños grupos/parejas y luego en gran grupo. A partir de las preguntas, los estudiantes podrán observar nuevos matices y puntos de vista que el vídeo comunica de forma implícita.
4. Finalmente, puede llevar a cabo una reflexión sobre cómo se han construido las identidades en el discurso multimodal, en pequeños grupos o parejas. Para ello, entregue a sus estudiantes la siguiente ficha y pídale que la completen. Quizás muchos aspectos hayan salido ya en los estadios previos de la actividad.

Ficha para el análisis y la reflexión sobre el anuncio

	¿Qué valores, actitudes, comportamientos y acciones representan?
Las palomas	
El color de la silla	
El bastón	
El vestuario de los personajes	
Los tipos de planos cinematográficos (generales, medios, detalles, estáticos y en movimiento)	
Los cambios de ritmo en la música	

5. Puede volver a proyectar el anuncio, si lo considera pertinente, para que los estudiantes puedan profundizar en sus observaciones y las compartan en pequeños grupos/parejas y en gran grupo. Anime a que el alumnado reflexione y se haga preguntas sobre cómo se ha construido el relato. Si lo estima oportuno, puede ayudar a sus estudiantes a hacerse nuevas preguntas compartiendo algunas de las que sugerimos a continuación: *¿Cómo se*

han construido las dos representaciones identitarias? ¿Qué narrativas las vehiculan? ¿Con qué imágenes? ¿Qué recursos audiovisuales se han utilizado? ¿Qué participación tienen las emociones en la construcción de las identidades? ¿Qué interacciones sociales se asocian a cada constructo identitario? ¿En qué contextos? ¿Qué es triunfar? ¿Y perder?

Fase 3

Aportación de significados propios

Las personas mayores en diferentes contextos

Objetivos:

- Aportar otras perspectivas sobre la vejez ofrecidas por diferentes medios de comunicación (televisión, prensa, publicidad, redes sociales, entre otros).
- Analizar de forma crítica la imagen que se ofrece de las personas mayores y tomar conciencia de que la vejez no es una realidad homogénea.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 30 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. Puede empezar pidiendo a sus estudiantes que, en parejas o en pequeños grupos, hagan una lluvia de ideas sobre cómo se representa la vejez en sus entornos cercanos (familia, medios de comunicación, sociedad, cultura, etc.).
2. Proponga a sus estudiantes que busquen fuera del aula materiales que aporten diferentes puntos de vista sobre la vejez. Pueden ser textos en sentido amplio (artículos de la prensa digital, vídeos, entradas de las redes sociales, fotografías, etc.) o experiencias propias.
3. A partir del material aportado, anime al alumnado a problematizar sobre la realidad presentada a través de la formulación de preguntas. Otorgue, preferiblemente, el rol del “entrevistador” a los estudiantes y de esta manera vaya creando el hábito de que el alumno es el que cuestiona y reflexiona. Observe qué atribuciones ofrecen de las personas mayores, si hay variedad y si hay alguna atribución nueva que no se había contemplado en las fases previas.

Fase 4

Documentación

Documentándonos para construir puentes intergeneracionales

Objetivos:

- Definir el concepto “edadismo”.
- Identificar las diferentes manifestaciones del edadismo en la sociedad, las principales causas y efectos.
- Analizar a qué ideología responde la construcción del edadismo.

Destreza predominante: comprensión de lectura

Duración: 30 minutos

Recursos:

- [Informe mundial sobre el edadismo](#) de la Organización Panamericana de la Salud
- Artículo del periódico El Mundo: [El edadismo, el último gran estereotipo de la desigualdad contra el que combatir](#)
- Artículo del periódico El País: [Eutanasia pasiva](#)

Procedimiento

1. Lleve al aula algunos textos como los recogidos en el apartado Recursos y pida a los estudiantes que los utilicen como base para documentarse y redactar una definición lo más completa posible sobre el concepto “edadismo”.

Una vez que todas las parejas o grupos hayan elaborado su definición, proponga al grupo construir entre todos una definición consensuada que recoja las ideas principales aportadas por cada equipo.

2. En gran grupo, invite a sus estudiantes a que comenten las diferentes manifestaciones del edadismo en la sociedad, sus posibles causas y sus principales efectos.

Una vez compartidas las primeras ideas, divida su clase en dos grupos grandes y, dentro de ellos, organice el trabajo en parejas. Asigne a cada pareja la tarea de buscar información para profundizar sobre el tema y luego compartirla con el resto de la clase. Para guiar la búsqueda de información, le sugerimos las fichas de trabajo que se muestran a continuación. Si deciden utilizar otras fuentes de internet, conviene recordarles que se aseguren de utilizar páginas web fiables. Puede sugerirles las páginas que recogemos en el apartado Recursos de esta actividad.

Fichas para identificar diferentes manifestaciones del edadismo, causas y efectos, y localizar ejemplos de intervención

Grupo 1

1. Causas del edadismo:
2. Efectos en la salud física y mental de los mayores, y en la economía:
3. Efectos dependiendo del sexo:

Grupo 2

1. Palabras y expresiones de ideología neoliberal asociadas al edadismo:
2. Factores que determinan un mayor edadismo contra las personas mayores:
3. Ejemplos de intervención para luchar contra el edadismo:

Propuestas alternativas

También puede incluir documentación sobre la romantización de la vejez y el estereotipo del “joven eterno”, ejemplificado por personas mayores que adoptan comportamientos juveniles debido a su carácter consumista. Esta propuesta permite profundizar en el estereotipo neoliberal de la vejez sobre el que se ha reflexionado en la fase 2.

Fase 5

Producción para la transformación social

Las personas mayores: otros atributos

Objetivos:

- Dar a conocer una postura reconstruida en torno a la vejez.
- Fomentar un posible diálogo intercultural e intergeneracional.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 120 minutos

Recursos: [Programa de mujeres mayores de 65 años GAIA](#) del Marco Estratégico Tenerife Violeta

Procedimiento

1. Para iniciar esta fase, pida a sus estudiantes que, en parejas o en grupos de tres, elijan una problemática concreta que afecte a las personas mayores en la sociedad actual y que se haya tratado a lo largo de la secuencia. Por ejemplo: dificultades en el uso del transporte público, barreras en el acceso y manejo de herramientas tecnológicas o discriminación laboral por edad.
2. Indíqueles que el objetivo de esta actividad es diseñar una campaña en vídeo para ofrecer una imagen distinta a las estereotipadas de las personas mayores.
Para ello, cada grupo deberá definir: la narrativa o el mensaje central de la campaña, un título representativo y un eslogan que refuerce la idea principal. Por ejemplo, “soy mayor, no me hables como a mi nieto/a” o “soy mayor y he trabajado para tus derechos”.
Si lo considera necesario, a modo de inspiración, puede mostrarles la campaña de comunicación de la Consejería Delegada de Igualdad del Cabildo de Tenerife dirigida a mujeres mayores de 65 años y a su entorno (véase el apartado Recursos).

Pautas para la grabación de la campaña:

1. Título de la campaña: un título breve que refleje el mensaje principal.
 2. Eslogan: una frase que resuma el objetivo de la campaña.
 3. Problema que queremos visibilizar: describir en pocas líneas el problema sobre el que se quiere llamar la atención.
 4. Mensaje principal: ¿qué queremos que las personas cambien después de ver el vídeo?
 5. Estructura sugerida: introducción (captar la atención), desarrollo (situaciones o ejemplos que se van a mostrar) y cierre (refuerzo del mensaje que se desea transmitir).
 6. Reparto de roles: Quién graba, quién actúa, quién edita o presenta.
3. Después de realizar el visionado de las campañas de los compañeros, deben seleccionar al menos una de ellas y mostrársela a tres personas de su entorno con el objetivo de abrir un diálogo en torno al mensaje y la reflexión que propone la campaña. Si los estudiantes lo desean, pueden escoger más de un vídeo.
 4. Proponga al alumnado que presente en clase, de forma oral o escrita, la experiencia vivida: desde la planificación y creación de la campaña hasta las conversaciones mantenidas con las personas externas al aula. Además, anímelos a difundir su campaña en su entorno inmediato: en el centro educativo, en su barrio o a través de redes sociales.

Notas

Observaciones de cierre

Finalizado el desarrollo de la actividad, es interesante destacar cómo un tema esbozado en la secuencia puede desencadenar en una nueva secuencia. En este caso, a partir de la campaña de comunicación comentada del Cabildo de Tenerife, se puede abordar en una nueva secuencia sobre el tema del feminismo en toda su complejidad e interseccionalidad. Otra posibilidad es abordar el tema de salir de la zona de confort (algo propiciado desde los discursos neoliberales), que plantea el eslogan del anuncio de Ikea, o la conceptualización de la felicidad.

En cuanto a la evaluación, esta se llevaría a cabo atendiendo a criterios explicitados y negociados sobre lo que implica ser una persona crítica: reflexionar sobre las propias creencias, cuestionar y cuestionarse, documentarse, aportar materiales para visibilizar temas, tomar conciencia de la representación de los hechos y de la construcción de las identidades y de la otredad, participar en propuestas de transformación social, etc. Desde el punto de vista formativo, debe considerarse siempre el proceso gradual de cuestionamiento que va desarrollando el estudiante.

Crecimiento personal: ¿Cómo debo ser?

Contextualización

En la actualidad, el concepto de crecimiento personal se ha convertido en un fenómeno omnipresente, en gran medida alimentado por las influencias mediáticas y culturales que promueven una narrativa centrada en la autorrealización. La sociedad contemporánea está inundada de mensajes que exaltan la importancia de alcanzar metas personales, mantener un constante progreso y buscar la autosuperación como vías esenciales para lograr el bienestar y el éxito. Esta creencia es el resultado de un planteamiento neoliberal donde el individuo se presenta como el centro de todo y responsable único de sus actos al margen de sus circunstancias personales. Para Foucault (1975), el "individuo hecho a sí mismo" no es un ser autónomo que surge de la nada, sino un sujeto que, aunque es moldeado por el poder y las normas puede trabajar sobre sí mismo y producirse activamente a través de prácticas de cuidado, reflexión y transformación personal.

Esta secuencia didáctica propone adentrarse en el tejido mismo de esta noción, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre la validación y el impacto de esta ideología de crecimiento personal.

A lo largo de las diferentes fases, se pretende comprender diversas perspectivas del llamado crecimiento personal y cuestionar la ideología neoliberal subyacente: desde el léxico asociado, como autorrealización y desarrollo personal, hasta campos semánticos que abarcan aprendizaje continuo, bienestar emocional y metas y logros, de inversión en uno mismo, etc. Se muestra, por tanto, una concepción del individuo convertido en mercancía, en capital simbólico (Bourdieu, 1987).

Nivel

B1

Duración de la secuencia

2 horas y 15 minutos

Objetivos

- Identificar aspectos relacionados con la noción de crecimiento personal.
- Cuestionar la información mediática que invita a trabajar en el crecimiento personal.
- Formular preguntas que susciten la discusión en torno a los aspectos que motivan el crecimiento personal.

Lemas

Cultura aspiracional, representación, discurso neoliberal, ideología, contradiscurso

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.

Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

¿Qué es eso de crecer como persona?

Objetivos:

- Compartir concepciones propias en torno al crecimiento personal.
- Activar vocabulario relacionado con el tema.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 10 minutos

Procedimiento

1. Lleve al aula una selección de imágenes que representen actividades promovidas por los medios de comunicación como ejemplos de crecimiento personal (por ejemplo, personas practicando yoga, haciendo ejercicio en el gimnasio, estudiando, viajando, entre otras). Pida a los estudiantes que, en parejas, reflexionen sobre lo que entienden por "crecimiento personal" a partir de esas imágenes.
2. Después, invítelos a compartir sus reflexiones en una puesta en común, analizando las diferentes interpretaciones y destacando qué aspectos del crecimiento personal se reflejan en las imágenes presentadas.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

El mercado del crecimiento personal

Objetivos:

- Cuestionar la visión que ofrecen las redes sociales y los medios de comunicación sobre el crecimiento personal.

Destreza predominante: comprensión audiovisual e interacción oral

Duración: 30 minutos

Recursos:

- TOP 5 hábitos de desarrollo personal, vídeo corto
- Tips para tener un mega glow up, vídeo corto
- Orientaciones sobre la educación emocional del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
- Artículo de periódico El País: Descubrirse, entenderse y sanar, ¿por qué es bueno escribir un diario?

Procedimiento

1. Pregúnteles a los estudiantes qué actividades de crecimiento personal suelen promoverse en los medios de comunicación. A continuación, dígales que van a ver un vídeo en el que se destacan 5 hábitos relacionados con el desarrollo personal (véase *Top 5 hábitos de desarrollo personal* del apartado de Recursos). Pídales que tomen nota para luego reconstruir en parejas los principales argumentos del vídeo.
2. Motive a los estudiantes a cuestionar el mensaje del vídeo. Para ello, comparta frases relacionadas con el vídeo como las que se muestran a continuación y pida a los estudiantes que las lean.
 - En el top 5, las duchas frías: suena a sacrificarte mucho, a hacer 50 *burpees* y todas estas vainas, pero la verdad es que yo también era bastante escéptico hasta que lo probé. Lo recomiendo muchísimo.
 - Los libros me han enseñado muchísimas más cosas de lo que me ha enseñado la escuela.
 - La rutina facial: el tema del *skincare* me ha quitado una inseguridad brutal.
 - Y el número 1 y ya sabéis por qué, el gimnasio. Si queréis más vídeos de desarrollo personal, aquí tienes mi canal.

3. A partir de las frases que acaban de leer, en pequeños grupos, pídeles que se hagan preguntas y que escriban cinco de ellas en papeles pequeños. Para ayudar a los estudiantes a hacerse preguntas, puede proporcionarles un par de preguntas como las que se sugieren a continuación: *¿hacer ejercicio ayuda a crecer como persona?, ¿qué aporta la escuela al crecimiento personal?, ¿hay que hacer sacrificios para crecer como persona?, ¿el aspecto físico cambia la autoestima?, ¿por qué el chico graba el vídeo en su terraza?, ¿qué impacto tiene el hecho de que el vídeo lo grabe un chico y no una chica?, ¿por qué es más importante para él el gimnasio que ser agradecido?*
4. Después de recoger todas las preguntas, seleccione una al azar y pida al grupo-clase que trate de responderla. Haga lo mismo con 2 o 3 preguntas más para que los estudiantes se familiaricen con la dinámica. Reparta el resto de las preguntas al azar y deles espacio suficiente para que las comenten.
5. Para finalizar esta actividad, pida a los estudiantes que compartan si los criterios que propone el autor del vídeo les resultan útiles o aplicables a su vida.

Propuestas alternativas

Si lo prefiere, puede trabajar con alguno de los otros recursos disponibles en el apartado de Recursos.

Fase 3

Aportación de significados propios

Percepciones de la idea de crecer como persona

Objetivos:

- Identificar diferentes puntos de vista en torno a la idea de crecimiento personal.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 30 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. Pregunte a los estudiantes por qué creen que los medios de comunicación insisten constantemente en la necesidad de que crezcamos como personas. Pídeles que lo debatan en parejas o grupos de tres y, a continuación, haga una puesta en común para compartir las ideas con el resto de la clase.

2. Proponga a sus estudiantes realizar una investigación en su entorno sobre el tema. Indíqueles que deberán entrevistar a tres personas de diferentes edades para conocer sus opiniones sobre por qué la sociedad insiste tanto en adoptar prácticas que supuestamente nos ayudan a “crecer como personas”. Para ello, en equipos, deben elaborar en clase un cuestionario de entre 5 y 10 preguntas. Anímelos a grabar las entrevistas para facilitar su análisis posterior. Ayúdelos con algunas preguntas modelo como las siguientes: *¿por qué nos invitan a salir de nuestra zona de confort?, ¿por qué es constante el mensaje de conectarnos con la naturaleza y descubrirnos a nosotros mismos?, ¿por qué consumimos tantos productos y servicios de belleza?, ¿por qué buscamos llenar el tiempo con diversas actividades?*
3. Una vez realizada la investigación en sus entornos, pídales que compartan los resultados con el resto de la clase prestando especial atención a las diferentes perspectivas del crecimiento personal según las distintas generaciones y a los aspectos más relevantes, interesantes o curiosos que hayan surgido durante las entrevistas.

Fase 4

Documentación

El crecimiento personal desde diferentes perspectivas

Objetivos:

- Documentarse sobre el crecimiento personal desde diferentes puntos de vista.

Destreza predominante: comprensión de lectura

Duración: 30 minutos

Recursos:

- [El crecimiento personal nos idiotiza](#), artículo de opinión
- [Las 4 mentiras más comunes sobre #motivación y desarrollo personal](#), artículo de opinión

Procedimiento

1. Divida la clase en dos grupos y asigne a cada grupo una lectura sobre el crecimiento personal que puede encontrar en el apartado de Recursos. Pídales que lean el texto con atención y anoten las perspectivas que les resultan novedosas sobre el tema. Una vez finalizada la lectura, reserve un tiempo para que compartan los aspectos novedosos y discutan aquellos que no se comprendan bien.

2. Forme parejas con un miembro de cada grupo. Pídale que resuman brevemente el texto que han leído y que destaquen las perspectivas que les parecieron más novedosas en sobre el tema.

Fase 5

Producción para la transformación social

La idea de crecimiento personal: ¿la dejamos o la quitamos?

Objetivos:

- Desarrollar una actitud crítica frente a los mensajes sociales sobre el crecimiento personal.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 30 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. El propósito de esta actividad es que los estudiantes elaboren un vídeo creativo que cuestione de manera crítica los mensajes convencionales sobre el desarrollo personal, a través de la construcción de un antidecálogo. Es decir, deberán elaborar diez ideas que cuestionen o parodien los mandatos habituales que nos invitan a “ser mejores”, “progresar” o “superarnos constantemente”.
2. Antes de comenzar con la redacción de sus antidecálogos, anímelos a que hagan una lluvia de ideas a través de:
 - ejemplos de decrecimiento personal. Por ejemplo, en lugar de aspirar siempre a “más”, pensar en el valor de hacer “menos” o de no hacer nada.
 - posibles parodias del crecimiento personal.
 - la transformación de los eslóganes convencionales para transmitir la idea opuesta “sal de tu zona de confort” se podría transformar en “quédate en tu zona de confort y decora las paredes”.
3. Una vez definidas sus ideas, pídale que redacten su antidecálogo y que planifiquen la puesta en escena.
4. Cuando los vídeos estén listos, organice una sesión de visionado en clase y promueva un espacio de diálogo en el que se puedan comentar las distintas perspectivas.

5. Invite a los estudiantes a subir el vídeo a la página oficial del centro educativo o en las redes sociales del mismo con el fin de ampliar la reflexión fuera del aula.
6. Pasados un par de días, retome el tema con los estudiantes y compartan las reacciones/reflexiones que susciten los vídeos.

Propuestas alternativas

Si prefiere realizar una versión no digital de la actividad, proponga a sus estudiantes que diseñen un póster para la cartelera del centro educativo. Con el objetivo de fomentar la discusión planteada en el punto 5, habilite un espacio junto al póster con papel y lápices para que las personas del centro puedan dejar por escrito sus impresiones. Se recomienda, además, invitar al profesorado a sumarse al intercambio de ideas dejando también sus comentarios.

Relaciones sentimentales: más allá del cuadro

Contextualización

La forma en que se representan hoy las relaciones sentimentales refleja las tensiones entre expectativas culturales, medios de comunicación y experiencias personales. Detrás de películas, series, publicidad y narrativas populares se encuentran hechos objetivos como la diversidad de afectos, las distintas formas de vincularse y los estereotipos que condicionan lo que “debería” ser una relación ideal.

En esta actividad, los estudiantes analizarán las distintas formas de entender y representar las relaciones sentimentales, desde los modelos románticos convencionales hasta enfoques más críticos o alternativos que cuestionan los roles de género y las expectativas sociales. A partir de esta reflexión, se busca que identifiquen los factores que alimentan estas representaciones, cuestionen los prejuicios y estereotipos, y desarrollen una actitud crítica frente a los mensajes culturales, mediáticos y sociales sobre los vínculos afectivos.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la secuencia

3 horas y 25 minutos

Objetivos

- Fomentar la reflexión crítica sobre las representaciones estereotipadas de las relaciones sentimentales en la sociedad.
- Promover la diversidad y la inclusión en la comprensión de las relaciones humanas.
- Desarrollar la conciencia crítica sobre la influencia de los medios de comunicación en la percepción de conexiones afectivas.
- Favorecer la empatía y el respeto hacia la diversidad de formas de relacionarse.
- Cuestionar los estereotipos de las relaciones sentimentales y contribuir a la construcción de vínculos más inclusivos y equitativos.

Lemas

Representación, contradiscurso, identidad, discurso neoliberal, discurso hegemónico, perspectiva de género

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

Sondeo de perspectivas: explorando creencias sobre relaciones sentimentales

Objetivos:

- Activar conocimientos previos y creencias sobre las relaciones sentimentales.
- Activar vocabulario sobre el tema.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 10 minutos

Procedimiento

1. Organice a los estudiantes en parejas o pequeños grupos y pídales que realicen una lluvia de ideas sobre cómo imaginan una relación sentimental. Invítelos a reflexionar sobre quiénes la conforman, qué características consideran importantes y qué elementos la definen.
2. A continuación, cada grupo compartirá sus ideas en una puesta en común con toda la clase. Esta fase permitirá activar y ampliar el vocabulario relacionado con el tema, así como enriquecer las distintas representaciones que cada estudiante tiene sobre las relaciones sentimentales.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

El sabor del amor

Objetivos:

- Cuestionar los estereotipos en las representaciones de las relaciones sentimentales.
- Reflexionar sobre la influencia de los medios de comunicación en la percepción de las relaciones sentimentales en la sociedad.

Destreza predominante: comprensión audiovisual, interacción oral

Duración: 30 minutos

Recursos:

- Anuncio publicitario de Coca-Cola: [Siente el sabor del amor #TasteTheFeeling](#)
- Vídeo musical: [Pedro Capó – Calma](#)

Procedimiento

1. Explique a los estudiantes que van a ver un anuncio de Coca-Cola que representa una relación afectiva. Antes del visionado, organícelos en grupos y pídeles que formulen hipótesis sobre cómo creen que se representarán las relaciones sentimentales en el vídeo. Para guiar la reflexión, entrégueles la siguiente ficha y sugiera que reflexionen sobre las características de los protagonistas y sus actitudes, el lugar donde se desarrolla la acción, la música que acompaña al anuncio y la historia que se cuenta. Después, haga una puesta en común.

Ficha para el análisis del anuncio

	Comentarios
Protagonistas y actitudes	
Lugar	
Música	
Historia	

2. Antes de iniciar el visionado, muéstreles las siguientes preguntas a sus estudiantes y pídeles que las tengan presentes mientras durante el visionado del anuncio: ¿Cómo se sienten los protagonistas en los diferentes momentos de la historia? ¿Qué elementos culturales aparecen en la representación del amor? ¿Qué función cumple la botella de Coca-Cola en la trama?
3. Una vez finalizado el visionado, pídeles que compartan sus ideas en parejas y que reflexionen sobre los valores que transmite el anuncio y las identidades que construye. Luego, haga una puesta en común.
4. Para finalizar, invite a sus estudiantes a realizar un análisis crítico del anuncio. Pídeles que reflexionen sobre su intencionalidad, la responsabilidad social de las marcas y el impacto que este tipo de representaciones puede tener en la sociedad.

5. Puede guiar la discusión animándolos a formular nuevas preguntas a partir de sus propias conclusiones.

Propuestas alternativas

Si lo prefiere, puede utilizar otro anuncio publicitario sobre el amor o un videoclip.

Proponemos, por ejemplo, el videoclip de la canción titulada Calma, de Pedro Capó, que puede encontrar en el apartado de Recursos. Con el vídeo de esta canción es posible trabajar el tema de la cosificación de la mujer (el cantante tomando acción y la chica sirviendo solo de diversión y compañía). Puede seguir la estructura original de esta fase.

Fase 3

Aportación de significados propios

Las relaciones sentimentales que (no) se ven

Objetivos:

- Observar diferentes perspectivas sobre las relaciones sentimentales.
- Reflexionar sobre la visión estereotipada de las relaciones sentimentales.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 20 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. Invite a sus estudiantes a que hagan una lluvia de ideas sobre cómo se representa el amor en su entorno, en los medios de comunicación y en las redes sociales. Pueden trabajar en parejas o en grupos, y al final compartirán los resultados de su reflexión con el resto de la clase.
2. A continuación, pídeles que realicen una búsqueda de materiales sobre las relaciones sentimentales en su entorno cercano. Los recursos pueden ser variados: vídeos, publicaciones en redes sociales, artículos, fotografías de la calle, entre otros.
3. Una vez recopilado el material, anime a los estudiantes a analizar los recursos aportados y a que se hagan preguntas sobre las diferentes representaciones del amor. A continuación, le proponemos algunos ejemplos que pueden guiar a sus estudiantes en la formulación de preguntas: ¿Qué elementos tienen en común las representaciones? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Se incluyen todas las formas de relaciones sentimentales? ¿Hay algunas

características que os llaman atención? ¿Por qué? ¿Reflejan las representaciones de la realidad que conocéis? ¿En qué aspectos coinciden o se alejan de ella?

4. Para concluir, pida a las parejas o a los grupos que intercambien sus preguntas y que compartan sus opiniones.

Fase 4

Documentación

Explorando el mosaico de relaciones afectivas en el siglo XXI

Objetivo:

Identificar las diferentes manifestaciones de las relaciones sentimentales en la sociedad del siglo XXI.

Destreza predominante: comprensión de lectura

Duración: 45 minutos

Recursos:

- Artículo de ELBS: [Los tipos de relaciones de pareja según la Teoría Triangular del Amor](#)
- Artículo de BBVA: [Relaciones más breves, emocionales e hiperconectadas: así son las parejas del siglo XXI](#)
- Artículo de TecnoXplora: [5 estrategias que salvarán tu relación de pareja según la ciencia](#)
- Artículo de El Confidencial: [Las 10 cosas que hacen a una relación de pareja mucho más feliz](#)
- [Las relaciones de pareja](#), episodio 10 del proyecto Aprendemos juntos 2030 de BBVA (Arun Mansukhani, psicólogo y sexólogo)

Procedimiento

1. Proporcione al alumnado algunos de los textos sobre las relaciones sentimentales que puede encontrar en el apartado de “Recursos” de esta actividad.
2. Tras la lectura, anime a sus estudiantes a compartir la información recopilada y a elaborar una definición de “relación sentimental” que incluya el mayor número de perspectivas posible. Se recomienda que primero trabajen en grupos, luego compartan sus ideas y, finalmente, formulen una definición de forma conjunta.

3. Si quiere que sus estudiantes profundicen en los factores que pueden influir en las relaciones sentimentales, le proponemos la siguiente ficha. Los estudiantes deberán completarla a partir de la lectura de los documentos del apartado de “Recursos” de esta actividad.

¿Cómo influyen los siguientes factores en las relaciones sentimentales?

Cultura

Política

Religión

Medios de comunicación

Tecnología

4. Para concluir, anime a los estudiantes a compartir la información de las fichas que han completado con el resto de la clase.

Propuestas alternativas

Si no desea trabajar con los textos, le proponemos la entrevista con el psicólogo y sexólogo Arun Mansukhani dentro del proyecto BBVA “Aprendemos juntos 2030”, que puede encontrar en el apartado de “Recursos”. El vídeo tiene una duración de más de 50 minutos, así que recomendamos que los estudiantes realicen su visionado fuera del aula.

Fase 5

Producción para la transformación social

Campaña que desafía estereotipos

Objetivos:

- Dar a conocer una postura reconstruida en torno a las diversas formas de amor en la actualidad.

- Fomentar un posible diálogo sobre estereotipos de género y roles tradicionales a través de narrativas alternativas del amor.

Destreza predominante: interacción oral, expresión escrita

Duración: 90 minutos

Procedimiento

1. Explique a sus estudiantes que van a diseñar una campaña para promover la diversidad en las representaciones del amor. Es recomendable que trabajen en grupos de 2-4 personas.
2. Anímelos a realizar una lluvia de ideas sobre posibles temas para su campaña. Además, deberán definir el formato que consideren más adecuado (vídeo, foto, animación, infografía, etc.) y planificar el proceso de producción.
3. Tras la lluvia de ideas, los estudiantes comienzan a desarrollar su campaña.
4. Una vez creada la campaña, pídeles que la presenten al grupo. Luego, anímelos a compartir su contenido en las redes o en un póster en su centro educativo. Pueden usar cuentas ya existentes (por ejemplo, de la institución) o crear una cuenta nueva cuyo propósito sea difundir todas las creaciones realizadas por los estudiantes.

Redes sociales: ¿es red y es social?

Contextualización

Las redes sociales facilitan a las personas de todo el mundo comunicarse y compartir información permitiendo la construcción de comunidades de individuos con intereses, actividades o relaciones en común. Estas plataformas digitales permiten transformar las sociedades, la educación, las ciencias y la cultura. Pero, al mismo tiempo, pueden convertirse también en un instrumento para la desinformación, la manipulación y la degradación de los derechos humanos. Por esta razón, parece necesario tomar conciencia, más allá de las ventajas -que las tienen-, de lo que implica su uso desde diferentes perspectivas.

Por un lado, la manipulación de los contenidos y la mentira sistemática está teniendo consecuencias en la democracia y afectando a la libre circulación de la información y del conocimiento, a la alfabetización mediática e informativa, a la investigación científica y a la identidad cultural. Por otro lado, es pertinente tomar conciencia de qué ocurre, de manera invisible, con toda la información que se vuelca en la red. Dicha información se convierte en datos que tienen un elevadísimo valor para empresas de todo tipo, pues con ellos se alimentan los *big data*.

En consonancia con esto, las redes sociales pueden contribuir al control y manipulación de la voluntad. Asimismo, la naturaleza rápida y sincopada de la información, junto con el cúmulo de perfiles con información muy diversa y la facilidad de acceso a la información, puede favorecer tanto la falta de concentración en un tema -saltando de uno a otro que además se plantean de modo fugaz y superficial-, como el efecto distractor, la procrastinación e incluso la adicción a estar conectado.

En la misma línea, la sobre-presencia de las redes sociales, con información voraz, puede tener como resultado que el conocimiento por otras vías de acceso deje de tener valor o consideración. Por último, se ha de tener en cuenta que con las redes sociales se puede alimentar el individualismo, la creación de una marca personal. El caso de los *influencers* (creadores de contenido) es paradigmático, pero ocurre también en una escala menor. Los usuarios se convierten en publicistas y empresarios de sí mismos.

Abordar el uso de las redes sociales en el aula abre un abanico de posibilidades muy amplio: cómo se generan noticias falsas, cómo construimos identidades digitales, de qué modo las redes sociales afectan a nuestros hábitos, etc. En esta secuencia de actividades hemos decidido poner el foco en tomar conciencia, más allá de las ventajas, en la naturalización de las redes sociales en nuestra vida, en el uso indebido de los datos volcados en ellas, en la

mercantilización de las identidades y en las consecuencias para los usuarios de un uso no crítico de estas por desconocimiento de las múltiples repercusiones, tanto beneficiosas como perjudiciales.

Nivel

B1 en adelante

Duración la secuencia

2 horas y 15 minutos

Objetivos

- Reflexionar sobre el uso personal de las redes sociales.
- Reflexionar sobre las repercusiones tanto beneficiosas como perjudiciales de las redes sociales.
- Tomar conciencia de la mercantilización de la identidad y de los datos personales volcados en las redes sociales.
- Desarrollar una actitud crítica hacia el uso de las redes sociales.

Lemas

posverdad, construcción de la identidad individual, discurso neoliberal, capitalismo de vigilancia, mercantilización

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

Las redes sociales en el día a día

Objetivos:

- Reflexionar sobre el uso personal que se realiza de las redes sociales.
- Tomar conciencia de las consecuencias del uso diario de las redes sociales.
- Cuestionar la gratuidad de las redes sociales.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 30 minutos

Procedimiento

1. Dígales a sus estudiantes que van a jugar a ser analistas de redes sociales y pídeles que observen el tipo de publicaciones que aparecen en un muro de Facebook y que analicen su origen: amigos, grupos, páginas, sugerencias, publicidad. Seguidamente, en parejas, pídeles que hagan hipótesis acerca del perfil del usuario a partir de la observación de su muro de noticias. Después, haga una puesta en común.
2. Presénteles ahora la ficha “las redes sociales en mi vida diaria” (consulte el material del estudiante) y pídeles que la completen con su propia información. En esta ficha reflejarán el uso que hacen de las redes sociales destacando qué aspectos les gustan y cuáles no. A continuación, en parejas o en pequeños grupos, compartirán sus anotaciones buscando puntos en común y diferencias. Una vez completada, trabajarán en parejas o pequeños grupos para compartir sus respuestas, compararlas y detectar similitudes y diferencias.
3. Como cierre, escriba en la pizarra o muéstreles la frase “Las redes sociales son gratis” y anímelos a cuestionarla. En el aula pueden surgir preguntas del tipo: *¿realmente son gratis o hay costos ocultos? Si son gratis, ¿cuál es el producto? ¿Cómo ganan dinero las redes sociales?*

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

El iceberg de las redes sociales

Objetivos:

- Cuestionar y cuestionarse el funcionamiento de las redes sociales.
- Reflexionar sobre la manipulación en las redes sociales.
- Ampliar el vocabulario en torno al tema.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 15 minutos

Procedimiento

1. Pídeles a los estudiantes que, en parejas, organicen una serie de palabras relacionadas con las redes sociales en la figura de un iceberg (consulte el material del estudiante). Deberán colocar en la parte visible aquellos aspectos más evidentes y, en la parte sumergida, los aspectos ocultos o que suelen pasar desapercibidos.

2. Una vez completado el iceberg, anime a las parejas a que se planteen preguntas a partir de la imagen generada. Se espera que aparezcan preguntas del tipo: *¿Por qué las redes sociales generan ansiedad? ¿A qué grupos sociales afecta con mayor intensidad? ¿Estamos preparados para vivir con redes sociales? ¿Hay que tener miedo? ¿Deberían los niños tener acceso a las redes sociales?* El iceberg permite visualizar la ideología implícita en el vocabulario que el alumnado asocia con las redes sociales. Sirve también como punto de partida para identificar posibles creencias y representaciones mentales, así como para evaluar cambios o evolución de estas creencias a lo largo del trabajo en el aula.
3. Invite a algunas parejas a presentar su iceberg al grupo. Fomente una discusión en gran grupo sobre las diferentes perspectivas. Después, recoja en la pizarra las preguntas generadas.

Fase 3

Aportación de significados propios

El iceberg en mi entorno

Objetivos:

- Aportar ejemplos y evidencias sobre posibles repercusiones en los usuarios de las redes sociales.
- Observar de forma crítica el entorno personal o social, e identificar áreas de interés sobre las que investigar y/o actuar.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 15 minutos

Procedimiento

1. Pida a los estudiantes que, en parejas, seleccionen dos temas de la parte visible del iceberg y dos de la parte invisible que puedan tener repercusión en sus entornos. A continuación, anímelos a reflexionar sobre cómo afectan estos temas en sus entornos (laboral, educativo, social, familiar...) y aportar ejemplos concretos sobre las posibles repercusiones.
2. Invite a cada pareja a compartir las temáticas que han seleccionado, las evidencias y sus reflexiones. Fomente el debate entre los estudiantes para enriquecer las perspectivas y generar una discusión sobre el impacto de las redes sociales en los distintos entornos.

Fase 4

Documentación

Ciberseguridad

Objetivos:

- Reflexionar sobre el impacto de las redes sociales en la sociedad y en las personas.
- Profundizar sobre algún efecto no deseado de las redes sociales en la sociedad y en las personas.
- Evidenciar y reflexionar sobre los riesgos para los derechos y para la democracia que pueden suponer las redes sociales.

Destreza predominante: comprensión de lectura

Duración: 30 minutos

Recursos:

- [Diccionario de términos relacionados con el ciberacoso y otros riesgos en Internet](#), post del blog Te pongo un reto
- [Para evitar la desinformación, se necesita regular las plataformas digitales](#), noticia de las Naciones Unidas
- [Dejar entrar el sol: transparencia y responsabilidad en la era digital](#), informe de la UNESCO
- [Jóvenes y redes sociales](#), artículos de la Fundación FAD juventud
- [Te pongo un reto](#), blog informativo
- [Tu yo real vs tu yo digital](#), vídeo de Orange España
- [Programado: algoritmos en las redes sociales](#), vídeo de DW Español
- [La ultraderecha europea llega a los jóvenes a través de TikTok estudiando su algoritmo](#), vídeo de RTVE Noticias

Procedimiento

1. El propósito de esta actividad es que el alumnado profundice en su comprensión de los riesgos no deseados asociados al uso de redes sociales y reflexione sobre cómo estos fenómenos se manifiestan en la vida cotidiana. Pida a los estudiantes que consulten el Diccionario de términos relacionados con el ciberacoso y otros riesgos en internet (véase Recursos). Deberán seleccionar dos términos que consideren especialmente interesantes o relevantes (por ejemplo: ley del silencio, sextorsión, grooming, FOMO, etc.).
2. A partir de esos términos, invíteles a investigar casos reales que hayan ocurrido en su entorno cercano (familia, amigos, escuela...) o que hayan sido documentados en medios de

comunicación, redes sociales o campañas institucionales. De ser posible, anímelos a aportar evidencias como noticias, publicaciones o testimonios que ilustren la problemática.

3. Una vez realizada la investigación, pídales que compartan y analicen los casos identificados en parejas o en gran grupo.
4. En los recursos de esta fase se incluyen enlaces digitales a páginas web, informes, campañas institucionales, anuncios televisivos y otros materiales que pueden servir como punto de partida para familiarizarse con los conceptos, encontrar ejemplos relevantes y contrastar información procedente de distintas fuentes.

Fase 5

Producción para la transformación social

El cazador cazado

Objetivos:

- Dar a conocer una actuación modificada en el uso de las redes sociales.
- Fomentar un uso crítico de las redes sociales.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 45 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. Anime a sus estudiantes a que elijan un tema conflictivo o problemático relacionado con una red social (por ejemplo, desinformación, discurso de odio, suplantación de identidad, adicción, ciberacoso, etc.).
2. A continuación, pídales que reflexionen sobre el problema a partir de la metáfora “El cazador, cazado”. Propóngales que piensen en un giro crítico, es decir: *¿Qué pasa cuando la persona que normalmente es pasiva o víctima en la red toma conciencia, actúa y se protege? ¿Qué ocurre si quien manipula o engaña es expuesto?*
3. Proponga a los estudiantes que produzcan un vídeo breve que muestre cómo actuar de forma crítica y responsable ante dicha situación. El enfoque puede ser creativo, narrativo, informativo o incluso humorístico, siempre que esté centrado en fomentar una mirada crítica y constructiva hacia el uso de las redes sociales. Puede realizarse de manera individual, en parejas o en grupos.

4. Una vez finalizados los vídeos, se recomienda organizarlos en una sesión de visionado y debate, donde el grupo pueda valorar los mensajes, el lenguaje audiovisual y las propuestas de acción presentadas.

Propuestas alternativas

1. Proponga a los estudiantes que trabajen en parejas y elijan una red social concreta (por ejemplo, Instagram, TikTok, Facebook, X...).
2. A partir de su experiencia personal o de situaciones observadas, anímelos a que elaboren una lista breve de consejos prácticos sobre cómo actuar de forma crítica y responsable en esa red social para protegerse de riesgos o malas prácticas (por ejemplo, ciberacoso, desinformación, adicción, privacidad, etc.).
3. Promueva una discusión para acordar el formato de la presentación de los consejos prácticos: cartel, póster, folleto, presentación o vídeo breve.
4. En la fase final de la actividad, anime a sus estudiantes a compartir sus reflexiones sobre el uso crítico de la red social seleccionada.
5. Tras las exposiciones, promueva una reflexión en gran grupo para fomentar un uso crítico de las redes sociales en sus entornos.

Enfrentando el cambio: posturas ante el desafío climático

Contextualización

Si observamos la forma de hablar sobre el cambio climático, podemos ver las tensiones existentes entre el conocimiento científico, los intereses económicos y las percepciones sociales sobre el futuro del planeta. Sin embargo, detrás de las narrativas y debates institucionales, se esconden hechos objetivos como el aumento de las temperaturas globales, la pérdida de biodiversidad y la desigualdad en el impacto ambiental entre regiones y grupos sociales.

En esta actividad, los estudiantes analizarán las distintas formas de entender y representar el cambio climático, desde las que exigen transformaciones urgentes hasta las que lo niegan o minimizan. A partir de esta reflexión, se busca que reconozcan los factores que alimentan estos discursos, cuestionen las responsabilidades individuales y colectivas, y desarrollen una actitud crítica frente a los mensajes mediáticos y políticos sobre el medioambiente.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Examinar el cambio climático desde diferentes perspectivas.
- Observar cómo las acciones humanas, políticas y económicas influyen en el cambio climático.

Lemas

Contradiscurso, discurso neoliberal, discurso hegemónico, posverdad, representación

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Comience la actividad pidiéndole a sus estudiantes que reflexionen brevemente sobre el concepto de cambio climático y su impacto en el planeta: aumento de las temperaturas, fenómenos meteorológicos extremos, pérdida de biodiversidad y desigualdad ambiental entre países y regiones, etc.
2. A continuación, anímelos a que encuentren ejemplos de noticias, documentales, campañas ecológicas, protestas juveniles, hábitos cotidianos, decisiones políticas, etc. que representen diferentes puntos de vista en torno a este tema. Después, pídale que compartan lo que han encontrado y organice la información en la pizarra en dos columnas: una columna con actitudes que buscan frenar el cambio climático y otra con resistencias o negaciones frente a este fenómeno.
3. Una vez completado el listado, invítelos a analizar de forma conjunta los diferentes ejemplos reunidos. Pídale que observen qué tipo de discursos o comportamientos predominan, qué intereses parecen estar detrás y qué valores se promueven o se ponen en duda en cada caso. Después, anímelos a detectar posibles contradicciones (por ejemplo, campañas que promueven la sostenibilidad, pero pertenecen a empresas contaminantes) y a relacionar los ejemplos con su experiencia cotidiana, de modo que puedan reconocer cómo se ponen de manifiesto estas dinámicas en su vida cotidiana.
4. En parejas o pequeños grupos, pídale que identifiquen y anoten dos causas que explican el problema (por ejemplo, consumo excesivo, deforestación o los intereses económicos) y dos consecuencias que genera (sequías, migraciones climáticas, pérdida de especies, conflictos sociales, cambios en la economía). Después de unos minutos, anímelos a que seleccionen la causa y la consecuencia que consideren más urgentes y que preparen una breve explicación para compartir con el resto de la clase. Luego, haga una puesta en común y registre en la pizarra las diferentes aportaciones para obtener una visión amplia del fenómeno.
5. A continuación, presénteles a sus estudiantes uno de los siguientes dilemas, en función de cuál se adecúe mejor a su contexto. En parejas o grupos de tres, díga que su tarea principal será analizar la situación, identificar los argumentos a favor y en contra, reflexionar sobre las causas y consecuencias de cada postura, y llegar a una decisión consensuada. Para ello, deben defender sus ideas con razones claras y fundamentadas.
 - Dilema 1: un grupo de estudiantes propone realizar una huelga escolar los viernes para exigir políticas ambientales más estrictas. Algunos profesores apoyan la iniciativa, mientras que otros opinan que no es el lugar ni el momento para hacerlo. ¿Debería la escuela permitir la huelga?

- Dilema 2: una gran empresa energética lanza una campaña publicitaria bajo el lema “Por un futuro verde”. Sin embargo, informes recientes revelan que sigue invirtiendo en combustibles fósiles y que sus prácticas ambientales son cuestionables. ¿Se trata de un compromiso real con el medioambiente o de una estrategia de imagen (*greenwashing*)?
 - Dilema 3: un país en desarrollo descubre un gran yacimiento de petróleo que podría mejorar su economía y reducir la pobreza. No obstante, su explotación agravaría la crisis climática y afectaría gravemente a comunidades locales. ¿Tiene ese país derecho a aprovechar sus recursos naturales para crecer, como hicieron otros en el pasado, o debería renunciar a ellos en nombre de la responsabilidad ambiental global?
6. Para finalizar, invítelos a que compartan lo que más les haya hecho cuestionar o reflexionar durante la actividad. Pueden expresarlo en voz alta o anotarlo en tarjetas y colocarlas en un lugar de la clase. A continuación, propóngales que observen las diferentes posturas que han surgido y las preguntas sin resolver.

Entre píldoras y expectativas: desentrañando la sociedad medicalizada

Contextualización

La manera en que se entiende la salud y el bienestar refleja la influencia del conocimiento científico, los intereses económicos y las expectativas sociales sobre lo que significa estar “sano” o “equilibrado”. Esta concepción se refleja en la proliferación de medicamentos, suplementos o recomendaciones de bienestar, detrás de los cuales se ocultan hechos objetivos como el aumento del consumo farmacológico y los riesgos asociados con la dependencia de soluciones rápidas.

En esta actividad, los estudiantes explorarán distintas formas de representar la salud en la sociedad contemporánea, desde la búsqueda inmediata de medicamentos hasta posturas críticas que cuestionan la medicalización de problemas cotidianos. A partir de esta reflexión, se busca que identifiquen los factores que impulsan estas prácticas y desarrollen una actitud crítica frente a los mensajes mediáticos, institucionales y culturales sobre el bienestar y la medicalización.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

45 minutos

Objetivos

- Analizar críticamente los discursos sociales sobre la salud y la medicación.
- Identificar los factores sociales, económicos y culturales que influyen en la medicalización.

Lemas

Discurso neoliberal, discurso hegemónico, mercantilización

Destreza predominante

Comprensión de lectura

Recursos

- ¿Sociedad medicalizada?, José Rosado Ruiz, Diario de Sevilla (artículo de opinión):
https://www.diariodesevilla.es/opinion/tribuna/Sociedad-medicalizada_0_1202280103.html
- ¿Nuestra sociedad está excesivamente medicalizada?, Mario Izcovich, La Vanguardia (artículo de opinión):
<https://www.lavanguardia.com/vida/20190201/46128624832/sociedad-exceso-medicamentos.html>
- Una sociedad medicalizada, Perspectiva:
<https://perspectiva.ide.edu.ec/investiga/2022/09/15/una-sociedad-medicalizada/>
- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Inicie la actividad con una lluvia de ideas sobre la sociedad medicalizada. Pregunte a los estudiantes con qué asocian el término, qué observaciones personales tienen y cómo perciben la relación entre la sociedad y la medicación. Es recomendable dividir la clase en pequeños grupos (2 – 4 personas) y dejarles que primero reflexionen entre sí y luego compartan ideas en gran grupo. Durante la puesta en común es posible reflexionar sobre si la sociedad tiende a depender excesivamente de la medicación y cuáles podrían ser las razones detrás de esto.
2. Proporcione a sus estudiantes varios textos que traten el tema de la sociedad medicalizada como artículos, fragmentos de libros o algunas de las propuestas que se encuentran en el apartado de Recursos. Pídales que los lean y que subrayen aquellas ideas que les generen dudas, sorpresa o desacuerdo. Después, invítelos a compartirlas con el resto de la clase y promueva una reflexión sobre los mensajes implícitos en los textos. Por ejemplo, puede observarse el papel que se otorga al individuo, las responsabilidades que se atribuyen a la medicina o a la industria farmacéutica, o cómo se define la idea de bienestar.
3. Tras el intercambio de ideas y la reflexión sobre los mensajes implícitos, presente a los estudiantes unas declaraciones relacionadas con el tema para inspirar la reflexión y pídale que se hagan preguntas sobre el tema con el fin de analizar dichas declaraciones desde diferentes puntos de vista:
 - a. El aumento en el consumo de medicamentos es una respuesta legítima a los desafíos de salud contemporáneos.
 - b. La sociedad depende demasiado de los medicamentos para solucionar problemas que podrían abordarse de manera más holística.

4. Para finalizar, pida a los estudiantes que transformen sus reflexiones en algo visual o creativo. Por ejemplo, pueden representar gráficamente las ideas que surgieron mediante mapas conceptuales o dibujos que muestren conexiones entre causas, consecuencias y dudas de la sociedad medicalizadas.

Orgullo no es solo una fiesta

Contextualización

La forma en que nuestra sociedad visibiliza la diversidad sexual y de género refleja luchas que, a menudo, permanecen ocultas. Detrás de celebraciones, campañas publicitarias y símbolos del Orgullo LGTBI+ se encuentran hechos objetivos como la discriminación histórica, la desigualdad de derechos, la estigmatización de personas y los debates sobre la autenticidad de las acciones de empresas e instituciones.

En esta actividad, los estudiantes analizarán las causas que impulsan la celebración del Orgullo y las consecuencias que genera en la sociedad. A partir de esta reflexión, se busca que cuestionen la aparente neutralidad de discursos institucionales o comerciales, reconozcan distintas perspectivas sobre la diversidad y desarrollen una actitud crítica en favor de la inclusión y el respeto.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

40 minutos

Objetivos

- Contrastar diferentes puntos de vista antes de formar una opinión propia.
- Analizar dilemas éticos y sociales del mundo actual.
- Reflexionar sobre los efectos inmediatos y a largo plazo de decisiones individuales y colectivas en la sociedad.

Lemas

Cultura boutique, perspectiva de género, discurso hegemónico, identidad, contradiscurso, otredad

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Comience la actividad presentando brevemente el concepto de *Orgullo LGTBI+* y su origen como movimiento social en defensa de los derechos y la visibilidad de la diversidad sexual y de género. A continuación, pida a los estudiantes que piensen en ejemplos relacionados (manifestaciones, campañas, publicidad, películas, series, experiencias personales, etc.). Mientras comparten estas ideas de manera espontánea, organícelas en la pizarra en dos columnas: una con percepciones positivas y otra con percepciones negativas que puedan surgir en la sociedad.
2. En parejas o pequeños grupos, pídale que identifiquen y anoten dos causas que explican la existencia del Orgullo (por ejemplo, discriminación, necesidad de visibilidad, lucha por derechos) y dos consecuencias que genera en la sociedad (mayor tolerancia, debates políticos, visibilidad en medios, críticas de ciertos sectores). Después de unos minutos, anímelos a que seleccionen la causa y la consecuencia que consideren más relevantes y que preparen una breve explicación para compartir con el resto de la clase. Luego, haga una puesta en común y registre en la pizarra las diferentes aportaciones para obtener una visión global del fenómeno.
3. A continuación, presénteles a sus estudiantes uno de los siguientes dilemas, en función de cuál se adecúe mejor a su contexto:
 - En la escuela se ha recibido la propuesta de colgar una bandera del Orgullo durante el mes de junio. Algunos profesores y estudiantes están a favor, otros creen que la escuela debe mantenerse neutral. ¿Qué debería hacer la escuela?
 - Una conocida marca internacional lanza cada junio una campaña publicitaria con los colores del arcoíris para “apoyar al colectivo LGTBI+”. Vende camisetas y accesorios con mensajes inclusivos, pero la prensa ha revelado que en algunos países donde la empresa también trabaja no respeta los derechos LGTBI+ de sus empleados e incluso ha financiado a políticos que se oponen a leyes de igualdad. ¿Es positivo que la empresa haga campañas con la bandera del Orgullo o se trata de un acto de “marketing vacío” (*pinkwashing*)?

Organice a los estudiantes en pequeños grupos (3–4 personas) y pídale que identifiquen los argumentos a favor y en contra que consideren más relevantes. Luego, invítelos a tomar una decisión consensuada y argumentada sobre el dilema.

4. Para finalizar, anímelos a que, en parejas, escriban una frase corta que resuma lo que se llevan de la actividad. Por ejemplo, *el Orgullo es más que una fiesta, es una lucha por derechos*. Luego, coloque todas las frases en la pizarra o en un mural digital tipo Padlet.

Lea algunas en voz alta y cierre subrayando la importancia de la reflexión sobre la diversidad y el respeto.

Voces que pesan: el impacto de las opiniones de los famosos en los medios

Contextualización

Los mensajes de personas conocidas en redes sociales o medios de comunicación tienen un impacto mayor que los de otras personas porque llegan a mucha gente y pueden influir en sus ideas y comportamientos. Algunos de estos mensajes refuerzan estereotipos, promueven desigualdades o generan polémica, mientras que otros pueden abrir debates y cuestionar normas sociales establecidas. Observar y analizar estas expresiones nos permite entender cómo las palabras de figuras públicas pueden moldear la percepción de la sociedad.

En esta actividad, los estudiantes analizarán las posibles causas que llevan a una persona famosa a emitir ciertos mensajes y las consecuencias que estos pueden tener en la sociedad. A partir de esta reflexión, se busca que cuestionen la aparente neutralidad de las opiniones públicas, reconozcan distintas perspectivas sobre los temas controvertidos y desarrollen una actitud crítica frente al impacto de las voces con gran alcance.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

50 minutos

Objetivos

- Analizar las causas y consecuencias de las opiniones de los famosos.
- Observar cómo los mensajes de los famosos pueden reforzar estereotipos, prejuicios o cuestionar normas sociales.

Lemas

Discurso hegemónico, capitalismo de vigilancia, contradiscurso, posverdad, representación

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

El polémico (y machista) mensaje de 'Chicharito' a las mujeres: "Están erradicando la masculinidad": <https://www.youtube.com/watch?v=7iJJYG7MrpQ>

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Comience la actividad escribiendo en la pizarra la frase *Están erradicando la masculinidad* y pida a los estudiantes que se hagan preguntas en torno a ella. Por ejemplo: *¿qué significa?*, *¿quién podría decir algo así?*, *¿qué intención tiene esta frase?*, *¿qué quiere provocar en la gente?*
2. A continuación, proyecte el vídeo que puede encontrar en el apartado de Recursos en el que una persona famosa realiza comentarios machistas. Después de verlo, pida a los estudiantes que anoten la primera emoción o pensamiento que les haya surgido (por ejemplo: risa, enfado, indiferencia, sorpresa...). Luego haga una puesta en común y organice sus reacciones en la pizarra en dos columnas: una con percepciones que críticas que lo cuestionan y otra con percepciones que minimizan o justifican el comentario. Subraye la importancia de que este tipo de mensajes llegan a un público muy amplio precisamente porque los dice una figura conocida.
3. En parejas, pídeles que piensen en tres posibles causas que podrían explicar por qué alguien famoso hace un vídeo emitiendo comentarios de este tipo (por ejemplo, miedo a los cambios sociales, influencia de estereotipos, deseo de provocar polémica) y en tres posibles consecuencias que este tipo de mensajes puede tener en la sociedad (reforzar prejuicios, generar debates, dividir opiniones, inspirar rechazo o protesta). Después de unos minutos, anímelos a seleccionar la causa y la consecuencia que consideren más importantes y que preparen una breve explicación para compartir con el resto de la clase. Luego, realice una puesta en para obtener una visión global.
4. Antes de finalizar, le proponemos realizar un *role-play* crítico. Para ello, divida a la clase en tres equipos y asigne a cada uno un rol concreto:
 - Seguidores: defienden que lo dicho no es tan grave, porque “es solo una opinión”.
 - Críticos: argumentan por qué el mensaje puede ser dañino y qué consecuencias trae.
 - Observadores: escuchan el debate y registran en una hoja qué argumentos aparecen con más fuerza en cada lado.

Tras preparar sus ideas, organice un breve debate en el que los Seguidores y los Críticos expongan sus posturas. Al final, pida a los Observadores que compartan lo que han notado: *¿qué argumentos se repitieron?*, *¿cuáles fueron más convincentes?*, *¿qué tono predominó?* De esta manera, se abre un diálogo que permite analizar el peso de los diferentes discursos.

Destaque que cuando estas frases las dice alguien famoso, los efectos son mayores, ya que sus palabras circulan masivamente y condicionan la opinión pública.

5. Finalmente, invite a los estudiantes a escribir en una tarjeta la frase incompleta *“Me doy cuenta de que las palabras de...”* y a completarla con lo que hayan descubierto durante la actividad (por ejemplo: *“...pueden normalizar prejuicios”* o *“...llegan más lejos de lo que pensamos”*). Lea algunas de las frases en voz alta y cierre la actividad destacando cómo las voces de los famosos tienen un peso especial en la sociedad y por qué es importante analizarlas críticamente.

Nota

En esta actividad hemos trabajado a partir de un vídeo en el que el futbolista Chicharito realiza comentarios machistas. La dinámica propuesta se puede replicar utilizando cualquier otro vídeo, audio o publicación en redes sociales en la que una persona famosa exprese una opinión controvertida. Lo importante no es el personaje en sí, sino la oportunidad que brindan sus palabras para reflexionar con el alumnado sobre las causas y consecuencias de estos mensajes y sobre el impacto que tienen en la sociedad debido a la visibilidad.

Ciudades en vitrina: el precio del turismo

Contextualización

Los debates sobre el turismo en las ciudades muestran que un mismo fenómeno puede percibirse de maneras muy diferentes según quién lo viva. Para los turistas puede ser una experiencia positiva, para los empresarios una oportunidad económica, mientras que para los vecinos y jóvenes puede generar problemas como subida de precios, masificación o pérdida de identidad. Analizar estas perspectivas nos permite comprender cómo las decisiones sobre el turismo afectan a toda la sociedad.

En esta actividad, los estudiantes explorarán las opiniones de distintos grupos implicados en el turismo urbano y analizarán las ventajas y desventajas que perciben. A partir de esta reflexión, se busca que reconozcan la diversidad de puntos de vista, desarrollen una mirada crítica frente a afirmaciones generalizadas como “el turismo es bueno para las ciudades” y comprendan la complejidad de las decisiones que afectan a la vida de diferentes grupos sociales.

Nivel

B1 en adelante

Duración de la actividad

45 minutos

Objetivo

- Analizar los efectos del turismo en la ciudad desde diferentes puntos de vista.

Lemas

Cultura boutique, mercantilización, interculturalidad renovada, contradiscurso, discurso hegemónico, representación

Destreza predominante

Interacción oral

Referencias bibliográficas

- Herrera, Francisco (presentador) (2025, 21 de junio). Actitud crítica en la clase de español. [episodio de podcast]. En LdeLengua. Podcast sobre la enseñanza del español. International House formacionele. <https://eledelengua.com/actitud-critica-en-la-clase-de-espanol-ldelengua-166/>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Escriba en la pizarra la frase *“El turismo es bueno para las ciudades”* y pida a los estudiantes que se hagan preguntas en torno a esta afirmación. Por ejemplo: *¿Es siempre bueno? ¿Para quién es bueno y para quién no? ¿Qué consecuencias tiene el turismo en la vida diaria de las personas que viven allí?* Luego haga una puesta en común. Esto servirá como punto de partida para la reflexión.

2. Explíqueles que ahora van a realizar un círculo de puntos de vista (Atienza, 2025). Para ello, van a analizar la frase considerando la perspectiva de distintos agentes implicados: las personas que viven en la ciudad, los jóvenes y estudiantes, los turistas y los empresarios del sector turístico. Si lo cree pertinente, puede añadir otros agentes que guarden relación con su contexto de enseñanza en particular.

En parejas o pequeños grupos, asígneles una perspectiva del círculo y pídeles que analicen la frase *“El turismo es bueno para las ciudades”* desde su rol. Para ello, pueden reflexionar sobre:

- Las ventajas que el turismo aporta al grupo que representan.
- Los problemas o dificultades que puede generar.
- Ejemplos concretos (subida de precios, masificación, creación de empleo, nuevas oportunidades culturales, contaminación, pérdida de identidad local, etc.).

A continuación, le recomendamos que organice la clase en un círculo para simular el círculo de puntos de vista. Cada grupo expone su perspectiva y los demás hacen preguntas o añaden ideas desde su punto de vista.

3. Para finalizar, reflexione con sus estudiantes sobre los comentarios de los diferentes agentes implicados. Invítelos a observar cómo el turismo puede tener efectos positivos y negativos al mismo tiempo, y que comprender las distintas opiniones ayuda a tomar decisiones más conscientes y críticas sobre los temas que afectan a la sociedad.

Nota

La dinámica del círculo de los puntos de vista no se limita al turismo. Esta dinámica puede aplicarse a muchos otros temas controvertidos o de interés social, como la migración, el cambio climático o las redes sociales. Su utilidad radica en que permite a los estudiantes

analizar un mismo fenómeno desde distintas perspectivas, comprender los intereses y preocupaciones de diferentes grupos implicados y desarrollar una actitud crítica frente a las opiniones generalizadas.

Nivel B2

Una noticia, muchas voces

Contextualización

La manera en que se transmite una noticia nunca es completamente neutra. Cada medio de comunicación selecciona, organiza y (des)enfatisa aspectos distintos de la realidad. Reconocer estas diferencias es un paso esencial para desarrollar la actitud crítica frente a la información que consumimos a diario. Comprender cómo una misma noticia puede presentarse desde perspectivas diversas permite descubrir las huellas de la ideología que subyace a cada discurso periodístico.

En esta actividad de análisis, los estudiantes aprenderán a contrastar versiones, identificar matices y cuestionar la aparente objetividad de los relatos mediáticos a través de una práctica de lectura entre líneas. De este modo, el estudiantado podrá observar cómo se construye la opinión pública y cómo nuestras percepciones del mundo que nos rodea están mediadas por el lenguaje y la ideología que las configuran.

Nivel

B2 en adelante

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivo

- Definir las estrategias que pone en marcha una persona crítica ante la información procedente de diferentes canales.

Lemas relacionados

Representación, posverdad, discurso hegemónico, contradiscurso

Destreza predominante

Comprensión de lectura

Recursos

Versiones de una misma noticia procedentes de diferentes medios de comunicación españoles: elDiario.es, [ABC](http://ABC.es), [EL PAÍS](http://ELPAIS.es), [IDEAL](http://IDEAL.es), [Público](http://Público.es), [EL MUNDO](http://ELMUNDO.es).

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. En primer lugar, de forma individual, pídeles a sus estudiantes que reflexionen acerca de qué significa ser una persona crítica. Después, invíteles a que lo discutan primero en parejas y luego en gran grupo y que definan si ellos mismos se consideran personas críticas, con criterio.
2. Presente los siguientes titulares sobre el mercado laboral español en enero de 2024 y pídeles que observen si existe alguna carga ideológica en la selección de las palabras. Después, haga una puesta en común.

Titular 1: extraído de elDiario.es

El empleo acelera a final de año y 2023 cierra con 539.000 trabajadores más

El balance total es de más de 20,8 millones de trabajadores y 2,7 millones de personas en paro, en un año de intensa creación de empleo pese a la crisis de inflación y de tipos.

Titular 2: extraído de ABC

El mercado laboral resiste y genera 539.740 puestos de trabajo en 2023

El número de parados se reduce en 130.197, la mitad que un año antes, y la tasa queda en 2.707.456. El número de autónomos crece en 15.966, pero sectores como el pequeño comercio sigue en caída libre sin ningún plan de rescate en marcha.

3. Por parejas, distribuya entre sus estudiantes las dos versiones de la misma noticia que aparecen a continuación y pídeles que completen la tabla (ver abajo) con similitudes en el contenido, diferencias, palabras que muestran una determinada ideología y tono utilizado.

Versión 1: adaptada de elDiario.es

El empleo acelera a final de año y 2023 cierra con 539.000 trabajadores más

El balance total es de más de 20,8 millones de trabajadores y 2,7 millones de personas en paro, en un año de intensa creación de empleo pese a la crisis de inflación y de tipos.

2023 ha cerrado rozando casi máximos de empleo, con más de 20,8 millones de personas trabajando afiliadas a la Seguridad Social y 2,7 millones de personas en paro tras un diciembre en el que aceleró el mercado laboral. El balance final deja la mayor creación de puestos de trabajo anual desde 2018, exceptuando la recuperación postcovid de 2021, con más de 539.000 trabajadores más, pese a ser un año complicado por la crisis de inflación y la subida récord de tipos de interés. Del lado del paro, se redujo en unas 130.000 personas.

Versión 2: adaptada de ABC

El mercado laboral resiste y genera 539.740 puestos de trabajo en 2023

El número de parados se reduce en 130.197, la mitad que un año antes, y la tasa queda en 2.707.456. El número de autónomos crece en 15.966, pero sectores como el pequeño comercio sigue en caída libre sin ningún plan de rescate en marcha.

El idilio que el empleo ha mantenido con la economía española se mantuvo el año pasado pese a la desaceleración que marcó el año que acaba de concluir. El mercado laboral generó 539.740 puestos de trabajo, que impulsaron el número total de afiliados hasta el récord de 20.836.010, según reflejan los datos publicados hoy por el Ministerio de Seguridad Social. El de 2023 fue mejor ejercicio para la ocupación que el precedente y entre ambos han sumado más de un millón de ocupados.

	Similitudes	Diferencias	Expresiones	Tono
Versión 1				
Versión 2				

- Seguidamente, haga una puesta en común y pregúnteles cómo afectan las diferencias, la elección de las palabras y el tono utilizados en las dos versiones a la interpretación de la noticia.

5. Si desea profundizar más en esta actividad de contraste de noticias, en los siguientes enlaces puede encontrar la misma noticia contada por otros diarios españoles: [EL PAÍS](#), [IDEAL](#), [Público](#), [EL MUNDO](#).

De la polarización a los espacios de entendimiento

Contextualización

La polarización ha marcado la vida social y política en numerosas etapas de la historia contemporánea, generando enfrentamientos y crispación. Para reflexionar sobre este fenómeno, analizaremos el cortometraje publicitario “Hijos del entendimiento”, creado por la empresa Campofrío para su campaña navideña de 2016. El vídeo ilustra de manera clara la polarización como uno de los rasgos distintivos de los discursos ideológicos. En este tipo de discursos se destacan las virtudes del propio grupo (endogrupo) y los defectos del grupo contrario (exogrupo), al tiempo que se minimizan o se invisibilizan las debilidades del propio grupo y los aspectos positivos del grupo opuesto. Como resultado, se intensifica el enfrentamiento entre ambos grupos y se profundiza la división.

Nivel

B2

Duración de la secuencia

3 horas

Objetivos

- Analizar el concepto de polarización y sus principales características.
- Explorar cómo opera la polarización en la construcción de los conflictos sociales y políticos, especialmente en el contexto español.
- Desvelar las ideologías y prejuicios subyacentes y reflexionar sobre la construcción de las identidades en el discurso multimodal.

Lemas

Identidad, polarización, representación, discurso hegemónico, contradiscurso, estrategias discursivas

Referencias bibliográficas

Lacorte, Manel y Atienza, Encarna (2018). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 137–149). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169-11>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

Lo que sé sobre la polarización

Objetivo:

- Activar los conocimientos previos en torno al concepto de polarización.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 10 minutos

Procedimiento

1. Para introducir el tema, proponga a sus estudiantes una lluvia de ideas en torno al concepto de “polarización”. Anímelos a compartir palabras, situaciones o ejemplos que asocien con este fenómeno y tome nota de las principales ideas en la pizarra.
2. Seguidamente, invítelos a elaborar, de forma individual o en pequeños grupos, una definición del concepto que recoja las ideas clave surgidas durante la discusión.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

Hijos del entendimiento

Objetivos:

- Analizar el funcionamiento de la polarización.
- Reconocer la naturalización y banalización del conflicto como herramientas de los discursos ideológicos que promueven la polarización.
- Identificar cómo las emociones, la rigidez y la invisibilización de posiciones intermedias influyen en la construcción de conflictos

Destreza predominante: comprensión audiovisual e interacción oral

Duración: 60 minutos

Procedimiento

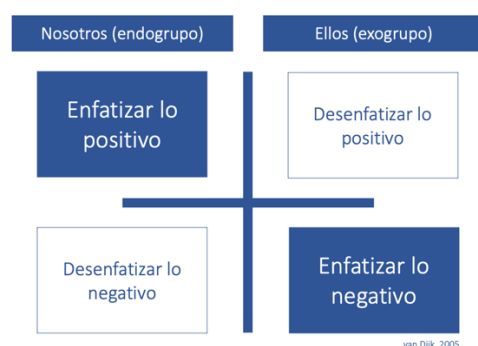
1. Informe a sus estudiantes de que van a ver un cortometraje publicitario titulado “Hijos del entendimiento”, que formó parte de la campaña de Navidad de Campofrío en 2016. Antes de proyectarlo, pídale que presten atención a las siguientes preguntas: *¿Qué grupos se oponen? ¿Qué aspectos te chocan o te llaman la atención?*
2. Después del visionado completo, realice una breve puesta en común para recoger sus primeras impresiones. A continuación, llame la atención sobre el periodo histórico (Guerra civil) en el que se desarrolla la primera escena del cortometraje (00:00-00:25, hasta “En este país las personas de diferente ideología, credo o forma de vida están condenadas al desacuerdo”). Contextualice la escena en la guerra civil española y reflexionen sobre el texto que cierra la secuencia y sobre el movimiento (*travelling*) del camión durante la escena.
3. Uno de los rasgos de los discursos ideológicos es la naturalización del enfrentamiento como una forma de resolver las diferencias con el otro, en lugar de promover el diálogo para resolver las diferencias y no llegar al enfrentamiento. Vuelvan a ver el primer fragmento del vídeo (00:00-00:48) y pídale que reflexionen sobre (i) el enfrentamiento y (ii) el rol simbólico que desempeña el camión que aparece en las diferentes escenas.
4. En la siguiente tabla aparecen los grupos que aparecen enfrentados en el vídeo. En parejas, proponga a sus estudiantes que observen las oposiciones y que: (i) identifiquen el contraste más serio, más profundo o insalvable, y el más trivial o ligero; (ii) ordenen los contrastes de mayor a menor gravedad; y (iii) discutan si son comparables las diferentes oposiciones. Como se podrá apreciar, en el anuncio se observa una cierta banalización de los conflictos graves, como son la oposición rojo-fascista de la Guerra Civil, donde hubo miles de muertos, al presentarlos al mismo nivel que rivalidades deportivas o alimentarias. Esta estrategia de banalización es característica de los discursos ideológicos y refuerza la polarización.

Grupos que aparecen enfrentados en el vídeo

Rojo	Fascista
Madero (policía antidisturbios)	Manifa (manifestante)
Taurina	Antitaurino

Palangana (fan de fútbol del Betis)	Perderón (fan de fútbol del Sevilla)
Carnívoro	Comehierbas (vegetariana)
Casta (militante o simpatizando del partido conservador)	Podemita (militante o simpatizando del partido de extrema izquierda)
Pagano (ateo)	Beata (creyente)

5. A continuación, invite a sus estudiantes a identificar los mecanismos que se han utilizado en el vídeo para presentar las posturas enfrentadas. Para ello, presénteles la matriz que diseñó van Dijk (2005) para caracterizar el funcionamiento de la polarización y pídales que traten de interpretarla en parejas.



6. Después de interpretarla, pídales que comenten dónde colocarían las descalificaciones del fragmento 1 del vídeo (00:00-00:48) en la matriz de van Dijk (2005).
7. Proyecte ahora el segundo fragmento (00:48-02:26) y pídales que (i) sitúen el fragmento en la matriz de van Dijk (2005) y (ii) analicen el contraste con respecto al fragmento anterior. Sugiera que se fijen en aspectos como el tono de voz de los protagonistas, la cantidad de palabras, la calidad de los argumentos, las emociones, el entorno o el lenguaje corporal.
8. Seguidamente, pídales a sus estudiantes que lean con atención las siguientes declaraciones tomadas de los protagonistas del vídeo:

Declaración de los protagonistas del vídeo

Soy de Podemos, te decantas por ahí, porque es lo que tú **sientes**.

Mi familia somos de derechas **desde siempre**.

Yo lo hago todo por el Betis.

Soy sevillista, lo llevo en la sangre, desde que nací.

Lo mío es la carne... **Me encanta**.

Soy vegetariana porque **mi cuerpo me lo pide**.

A mí, la iglesia **me encanta**.

No soporto los toros.

Desde niña he nacido viendo toros, entonces soy taurina.

Me cuesta entender cómo puede haber gente que pueda tener **otro sentimiento**.

9. Después, pídales que seleccionen la afirmación que más les convenza y que justifiquen su elección. Al realizar esta actividad, el alumnado constatará que todas las razones expuestas tienen un difícil fundamento más allá de la emoción atávica. Por ello, anímeles a que, en parejas (i) identifiquen qué palabras o estructuras marcan posiciones rígidas o excluyentes y (ii) reformulen dos o tres declaraciones con un estilo despolarizado que deje espacio al entendimiento con el otro; por ejemplo: *simpatizo con este partido político porque algunas de sus ideas conectan con mis valores personales; he optado por una alimentación vegetariana porque me hace sentir bien*.
10. A continuación, pídales que compartan las frases reformuladas con el grupo clase y que reflexionen (i) si ha cambiado el sentido del mensaje, (ii) lo que se gana y lo que se pierde al suavizar la postura y (iii) si es posible defender una opinión firme sin caer en la polarización.
11. Otro de los rasgos propios de los discursos ideológicos es la invisibilización de los posicionamientos intermedios. Pida a sus estudiantes que analicen la oposición “españolista-independentista” y que reflexionen sobre posibles motivos de la invisibilización de los posicionamientos intermedios. ¿Por qué no se reflejan en el vídeo? ¿Qué preguntas os genera? Anime a los estudiantes a debatir sobre las posibles intenciones de esta omisión y sobre sus efectos.

12. Para concluir esta fase, proponga a sus estudiantes que, en parejas, analicen y cuestionen la frase final del anuncio: “Que nada nos quite nuestras diferencias. Que nadie nos quite nuestra capacidad de superarlas”. Luego, haga una puesta en común. Una de las posibles interpretaciones puede ser que un gesto simbólico (como comer embutido) puede superar conflictos ideológicos reales.

Fase 3

Aportación de significados propios

La polarización en mi entorno

Objetivo:

Conectar el mecanismo de la polarización con la vida cotidiana de los estudiantes a través de una reflexión crítica de sus propias creencias, emociones y comportamientos en contextos de desacuerdo.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 30 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. Invite a sus estudiantes a reflexionar sobre sus propias creencias y opiniones más firmes. Pídales que, en parejas, identifiquen aquellas situaciones en las que las emociones prevalecen sobre la razón, especialmente en temas en los que sienten que solo hay una postura válida. Por ejemplo: discusiones entre familiares o amigos sobre religión, política, fútbol, alimentación.
2. Anímelos a identificar casos concretos en los que tienden a valorar solo una postura como legítima, descalifican o ridiculizan otras opiniones, y no reconocen puntos intermedios ni posibilidades de entendimiento.
3. Una vez identificado el tema o contexto, pídales que reflexionen sobre las emociones implicadas (ira, orgullo, miedo, etc.), sobre actitudes o comportamientos que observan en ellos mismos o en otros que contribuyen a aumentar la división y sobre las consecuencias de este tipo de visión polarizada con los demás.
4. En pequeños grupos, invítelos a compartir sus reflexiones y a proponer actitudes o acciones que puedan favorecer el entendimiento o reducir la polarización en ese contexto concreto.

Fase 4

Producción para la transformación social

Manifiesto público para el entendimiento

Objetivos:

Redactar y difundir un manifiesto público que promueva el entendimiento, el reconocimiento de la pluralidad de las ideas y el diálogo como herramienta para superar los conflictos.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 60 minutos

Procedimiento

1. Divida la clase en pequeños grupos y pídale que recopilen mensajes, ideas, frases o valores que les gustaría incluir en el manifiesto. Para ello, pueden inspirarse en experiencias personales de conflicto o en las reflexiones que hayan surgido a lo largo de las actividades de esta secuencia.
2. Cada grupo redacta un primer borrador de su manifiesto y puede estructurarse de la siguiente manera: título, introducción que contextualice el problema, declaración de principios o compromisos, cierre con una llamada de atención.
3. Pida a sus estudiantes que lean en voz alta los manifiestos que hayan redactado. A medida que se escuchen los distintos textos, invite a sus estudiantes a señalar las ideas más destacadas. Después, entre todos, pídale que elijan las diferentes partes del manifiesto que más les gustan (título, introducción, principios y compromisos, cierre) y que las completen con las ideas de otros grupos. El objetivo es crear un texto consensuado que refleje la diversidad de voces del grupo de estudiantes.
4. Finalmente, proponga a sus estudiantes elegir una o varias formas de presentación pública del manifiesto de la clase, tales como: lectura dramatizada ante otros grupos de estudiantes; publicación en la web, redes sociales o cartelera del centro educativo; grabación de un vídeo o podcast con la lectura del manifiesto.

Propuestas alternativas

Si desea seguir profundizando en el tema del entendimiento y los discursos identitarios, puede realizar la actividad “En busca de letra para el himno de España”.

1. Invite al grupo de estudiantes a compartir libremente sus experiencias, sensaciones o ideas asociadas a los himnos nacionales. A partir de lo que surja, anime a que se hagan preguntas sobre temas que les gustaría investigar sobre los himnos y tome nota en la pizarra. Por ejemplo, pueden salir temas como: el papel de los himnos, sus funciones simbólicas, su capacidad de unir o excluir, etc.).
2. España, junto con otros países, no tiene letra oficial en su himno. Sin orientar a sus estudiantes de forma excesiva, invítelos a explorar las posibles razones de esta ausencia y a plantearse qué pueden implicar en términos sociales o políticos.
3. Propóngales que investiguen sobre la historia del himno de España y que busquen ejemplos de letras propuesta a lo largo del tiempo. Para ello, pídales que seleccionen las letras más representativas o problemáticas, y que observen la visión de país que proyectan. Después, pídales que preparen una breve presentación con sus hallazgos y reflexiones.
4. Pídales a los diferentes grupos que compartan sus investigaciones y que reflexionen sobre lo que les sorprende o les incomoda y los vacíos o tensiones que han detectado. A partir de ahí, pídales que se planteen en qué condiciones sería posible imaginar hoy una letra común y qué significados debería (o no debería) contener.
5. Finalmente, proponga a sus estudiantes ver el vídeo [Iñaki Gabilondo canta el himno de España](#), de la Cadena SER. Tras el visionado, proponga a sus estudiantes que, primero en parejas y luego en gran grupo, valoren la propuesta de himno presentada y que reflexionen sobre en qué medida conecta con sus propias inquietudes y qué les hace repensar.

La ideología de la felicidad

Contextualización

“La ideología de la felicidad como dogma y como una decisión interna, individual, al margen de las circunstancias, va calando como una lluvia fina” (Atienza, 2023).

El constructo de la ideología de la felicidad es imperante y lo que hay detrás de este constructo es que la felicidad está en el horizonte, que está por llegar. Se nos inculca la idea de que seremos felices cuando alcancemos ciertos hitos como tener un hijo, tener un trabajo estable o comprar una casa. Dicha idea es un fiel reflejo de una cultura aspiracional y está orientada hacia el futuro, lo cual es un elemento característico del discurso ideológico neoliberal que nos define como personas “sin tiempo”. La expresión “no tengo tiempo” refuerza la construcción de personas que miran hacia el pasado o hacia el futuro, y que sacrifican el tiempo presente. La rapidez de la vida contemporánea impide la reflexión, lo cual genera obediencia sin cuestionamiento.

Como consecuencia, la búsqueda de la felicidad se presenta vinculada a un bien de consumo. Si observamos los libros de autoayuda, en muchos casos la felicidad se asocia con tener experiencias y realizar viajes, adoptando un enfoque individualista. Pero, ¿qué sucede si aspiro a ser feliz y no lo consigo? Se nos atribuye una responsabilidad individual que nos genera frustración, lo cual refuerza la idea de que cada individuo es el último responsable de sus acciones. De este modo, se rompe el tejido social, se promueve la movilidad laboral y se limita la formación de redes y el contacto interpersonal.

Nivel

B2

Duración de la actividad

50 minutos

Objetivos

- Desvelar la ideología de la felicidad que impera en nuestra sociedad.
- Cuestionar la relación entre la felicidad y los problemas sociales estructurales.
- Analizar cómo la psicología positiva puede influir en la percepción de la realidad y en la responsabilidad social.

Lemas

Discurso neoliberal, representación, ideología

Destreza predominante

Comprensión de lectura

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna. (2025). «Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *E-Hizpide*, 105. <https://doi.org/10.54512/snz4387>

Recursos

Artículo sobre la *happycracia* tomado del periódico La Vanguardia. Disponible en el siguiente enlace: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190320/461140462148/felicidad-dia-internacional-libros-happycracia.html>

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Propóngales a sus estudiantes que vayan a una librería y que se dirijan a la sección donde se encuentran “los libros más vendidos” y que hagan fotografías. Con el material que traigan al aula, podrán observar que seguramente haya libros de autoayuda. Si en el lugar donde reside no sucede algo así, puede proyectar una imagen donde aparezcan varios libros de autoayuda. A partir de ahí, reflexione con sus estudiantes acerca de qué significa ser feliz y abra un espacio para que se hagan preguntas. Es posible que los estudiantes creen preguntas como: *¿Por qué hay tantos libros de autoayuda? ¿Por qué tenemos que ser felices? ¿De qué manera se entiende la felicidad actualmente? ¿Felicidad es lo mismo que consumir? ¿Felicidad es hedonismo?*
2. Anímelos a leer el texto “Llega la ‘happycracia’ o la obligación de ser feliz”, publicado en La Vanguardia, que puede encontrar en el apartado Recursos. Pida a los estudiantes que lean el artículo sin preocuparse por entender todos los detalles. Luego, invítelos a releerlo y a marcar aquellos fragmentos que les resulten llamativos, incómodos o confusos. Puede ser una palabra, una frase o una idea que les haya hecho detenerse. En grupos pequeños, anímelos a compartir lo que han subrayado y a reflexionar sobre por qué esas partes les llamaron la atención.

3. Después, vuelva a mostrar las fotografías de la librería (o la imagen proyectada de los libros de autoayuda) y proponga que establezcan vínculos entre esas imágenes y las ideas del texto. El objetivo es que reconozcan coincidencias, contrastes o tensiones entre los discursos sobre la felicidad que circulan en la sociedad y los que aparecen en el artículo.
4. Finalmente, en parejas, invítelos a hacerse preguntas y a anotarlas en papeles o tarjetas. Los estudiantes pueden hacer preguntas como: *¿Se puede estar bien sin sentirse feliz? ¿Qué significa “estar bien en realidad? ¿Se puede vender la felicidad como si fuera un objeto? ¿Qué relación hay entre felicidad y éxito? ¿Ser feliz es lo mismo que tener cosas o lograr metas? ¿Quién decide qué es la felicidad?*

Luego, propóngales crear un collage colectivo donde combinen las preguntas con frases del artículo, con recortes de publicidad o mensajes de las redes sociales. De esta manera, los estudiantes podrán visualizar y contrastar los distintos discursos sobre la felicidad que circulan a su alrededor. El collage podrá exponerse en el aula como cierre visual de la actividad y punto de partida para futuras reflexiones sobre las emociones, el consumo y la sociedad contemporánea.

Las máquinas reclutan humanos: sesgos invisibles

Contextualización

Los sistemas automatizados que seleccionan candidatos en el ámbito laboral tienen un gran impacto, pues no solo determinan quién consigue un empleo y quién queda excluido, sino que también reflejan decisiones y valores implícitos. Mientras algunos de estos sistemas reproducen estereotipos y discriminan ciertos perfiles, otros se enfocan en lograr eficiencia y objetividad. Analizar estas herramientas nos permite comprender cómo decisiones que parecen ser neutrales pueden, en realidad, reflejar prejuicios y perpetuar desigualdades.

En esta actividad, los estudiantes explorarán las causas que generan los sesgos en los algoritmos y sus consecuencias en la sociedad. El objetivo es que cuestionen la neutralidad de la tecnología, reconozcan diferentes perspectivas y desarrollen una actitud crítica frente a los sistemas automatizados en el ámbito laboral.

Nivel

B2

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Analizar las causas y consecuencias de los sesgos algorítmicos.
- Cuestionar la idea de neutralidad y objetividad en las decisiones automatizadas.

Lemas

Capitalismo de vigilancia, discurso neoliberal, posverdad, representación

Destreza predominante

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Comience escribiendo en la pizarra la frase: “Hoy, las máquinas también eligen quién consigue un trabajo.” En parejas, pida a los estudiantes que compartan sus primeras impresiones o ejemplos que conozcan (procesos digitales de selección, filtros automáticos, entrevistas por videollamada, etc.). Luego, haga una puesta en común y, mientras intervienen, organice la pizarra en dos columnas en torno a las ventajas (tales como la rapidez o la eficiencia) y a los riesgos (como la falta de empatía o la discriminación).
2. Proyecte o lea con el grupo una breve descripción o noticia real sobre casos de sesgos en algoritmos de reclutamiento (por ejemplo, sistemas que penalizan currículos femeninos o que excluyen por edad). Si no dispone de material, puede relatar un caso hipotético:

“Una empresa utiliza un programa de inteligencia artificial para analizar currículos. Después de un tiempo, descubren que el sistema selecciona menos candidatas mujeres, porque fue entrenado con datos históricos de la empresa, donde la mayoría de empleados eran hombres.”

Después de presentar el caso, pida a los estudiantes que reflexionen sobre las causas que podrían explicar esta situación y las consecuencias para las personas y la sociedad. Anote las ideas en la pizarra en dos columnas (causas / consecuencias) y anime al grupo a relacionarlas entre sí. Observen cómo una causa puede generar varias consecuencias y cómo algunas consecuencias pueden generar nuevas causas. Anime a los estudiantes a hacerse preguntas a partir de cada causa o consecuencia. Por ejemplo: *¿Qué pasaría si los datos históricos fueran más diversos? ¿Quién debería supervisar el algoritmo? ¿Cómo afecta esto a la confianza en la tecnología? ¿Quién decide qué criterios son importantes para seleccionar a un candidato? ¿Qué efectos tiene que ciertas personas queden excluidas sin saberlo? ¿Cómo cambiaría mi comportamiento si supiera que la máquina podría discriminarme? ¿En qué situaciones de mi vida cotidiana ya dependo de decisiones automatizadas?*

3. Para finalizar, invite a sus estudiantes a escribir una frase que refleje lo que más les ha hecho cuestionar la actividad, centrándose en las causas y consecuencias de los sesgos en la tecnología. Por ejemplo: *“Los algoritmos no son neutrales; reflejan cómo pensamos y actuamos”*. Después, coloque las frases o representaciones en un mural o en la pizarra, lea algunas de ellas en voz alta. Cierre destacando que analizar las causas y consecuencias nos permite comprender un problema desde una perspectiva más amplia y que, en este caso, nos ayuda a cuestionar la neutralidad tecnológica.

Entre cifras y emociones: un mena 4 700 euros ¿Y tu abuela?

Contextualización

Las campañas políticas pueden influir profundamente en la percepción de la sociedad. Algunas buscan informar y motivar la participación, mientras que otras emplean comparaciones, cifras o imágenes impactantes para generar miedo, indignación o rechazo hacia ciertos grupos. Observar y analizar estos mensajes nos ayuda a entender qué causas llevan a los políticos a utilizar este tipo de estrategias y qué consecuencias pueden tener en la opinión pública, en la convivencia social y en la percepción de determinados colectivos.

En esta actividad, los estudiantes reflexionarán sobre las causas detrás de una campaña política polémica y explorarán sus posibles efectos al observar este tema desde diferentes perspectivas. El objetivo no es debatir sobre los partidos políticos, sino entender cómo se construyen estos mensajes, cuáles son sus intenciones y qué consecuencias pueden tener para la sociedad.

Nivel

B2

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Analizar las causas y consecuencias de las campañas políticas polarizadoras.
- Reflexionar sobre la manipulación de la información y la influencia de los mensajes políticos.

Lemas

Representación, discurso hegemónico, estrategias discursivas, polarización, identidad, ideología

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en:
www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Comience mostrándole a sus estudiantes la foto de la campaña política que se muestra en [este enlace](#). Explíqueles que un MENA es una sigla que se utiliza para referirse a los Menores Extranjeros No Acompañados, es decir, niños y adolescentes extranjeros de menos de 18 años que se encuentran en España sin la compañía de un adulto. Luego, pídeles que describan lo que ven y que compartan sus primeras impresiones: emociones o pensamientos que les genera, lo que les llama la atención, etc. Anote en la pizarra algunas palabras clave, sin emitir juicios, para dejar constancia de las percepciones iniciales.
2. A continuación, en parejas, invítelos a identificar las posibles causas por las que un partido político lanzaría un mensaje de este tipo. Por ejemplo: atraer votantes, crear, miedo, distanciarse de otros partidos, movilizar emociones o aprovechar estereotipos existentes. Después, pídeles que hagan lo mismo con las posibles consecuencias de este tipo de mensaje, tanto a nivel social como individual. Por ejemplo: polarización, estigmatización de grupos, aumento de miedo del colectivo, sentimientos de inseguridad, o influencia emocional en decisiones de voto. Luego, realice una puesta en común y tome nota en la pizarra en forma de esquema, cómo cada causa puede generar múltiples efectos. Observen también el papel que desempeñan las emociones en este esquema.
3. A partir del análisis de las causas y consecuencias, pida a sus estudiantes que se hagan preguntas sobre el mensaje de la campaña política. En el aula pueden surgir preguntas como: ¿Qué busca generar este mensaje en la población? ¿Por qué usan el término MENA? ¿Qué emociones se intentan provocar y por qué? ¿Qué ocultan los datos que se mencionan? ¿Quiénes son los principales afectados por este mensaje? Después, en parejas, propóngales que comenten algunas de las preguntas generadas.
4. A continuación, retome la pizarra con las percepciones iniciales sobre la campaña política y, en parejas, invite a sus estudiantes a reflexionar sobre las ideas o posturas que han cambiado o ampliado tras el análisis y reflexión sobre las causas y consecuencias. Luego, haga una puesta en común.
5. Finalmente, pida a sus estudiantes que compartan cómo perciben este tipo de campañas políticas en sus propios entornos, qué efectos positivos o negativos han observado y de qué manera incide este tipo de información en las decisiones de su comunidad.

Luego, anímelos a reflexionar sobre la importancia de informarse de manera crítica. Pídeles que evalúen los mensajes políticos que reciben para interpretar su contenido e impacto de

forma consciente. Explíqueles cómo emociones como el miedo, la indignación o la compasión pueden influir en la opinión pública y generar polarización. De este modo, los estudiantes podrán conectar todo lo analizado con su vida cotidiana y desarrollar una actitud crítica, fundamentada en el razonamiento, sobre la información política.

Explorando la libertad

Contextualización

La palabra *libertad* aparece constantemente en la vida cotidiana: en discursos políticos, en campañas publicitarias, en debates sobre salud o educación, en redes sociales o incluso en conversaciones familiares. Todos valoramos la libertad, pero no siempre nos referimos al mismo concepto cuando la mencionamos. En algunos contextos, *libertad* se asocia con elegir sin restricciones; en otros, con responsabilidad social o con el respeto a los límites que garantizan la convivencia. Además, el uso del término puede despertar emociones muy poderosas —orgullo, miedo, culpa o esperanza—, que influyen en cómo pensamos y actuamos.

En esta actividad, los estudiantes reflexionarán sobre los diferentes significados de la palabra *libertad* y analizarán cómo este concepto se utiliza para influir en las opiniones, las emociones y las decisiones individuales o colectivas.

Nivel

B2

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Explorar los distintos significados del concepto *libertad* en diferentes ámbitos.
- Analizar cómo el discurso sobre la libertad apela a emociones y valores para persuadir o influir.

Lemas

Representación, discurso neoliberal, contradiscurso, estrategias discursivas, ideología

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Escriba la palabra “libertad” en la pizarra y pida a los estudiantes que digan qué les viene a la mente cuando la escuchan: situaciones, imágenes, personas, emociones, derechos, etc. Anote todas las aportaciones sin juzgar. Luego, pídale que clasifiquen esas ideas en distintos ámbitos: personal, social, económico, político, cultural. Esto permitirá visualizar la diversidad de significados y preparar la reflexión posterior.
2. A continuación, muestre los siguientes ejemplos de uso de la palabra *libertad* en los ámbitos publicitario, político y social:
 - a) Un anuncio publicitario con el lema “*Libertad para elegir tu estilo de vida*”.
 - b) Una campaña política con el mensaje “*Defiende tu libertad frente al control del Estado*”.
 - c) Un cartel social que diga “*Sin igualdad no hay libertad*”.

Pida a sus estudiantes que describan qué ven, qué emociones les despierta cada uno y qué tipo de *libertad* se presenta. Tome nota en la pizarra de los diferentes matices: *libertad como consumo, libertad como independencia, libertad como justicia social, etc.*

3. En parejas, pídale que elijan uno de los mensajes y analicen las causas y consecuencias del uso de la palabra *libertad* en cada contexto. Algunas causas pretenden persuadir, justificar, vender o movilizar, mientras que entre las consecuencias pueden aparecer fenómenos como el individualismo o la polarización de la sociedad. Después, realice una puesta en común y cree un esquema en la pizarra que muestre cómo la palabra *libertad* puede responder a intereses distintos y despertar emociones o efectos opuestos según el contexto en que se utilice.
4. A partir del análisis anterior, invite a sus estudiantes a hacerse preguntas. De forma individual, pídale que reflexionen sobre las dudas, contradicciones o inquietudes que les surgen sobre el concepto de *libertad* y su uso en los distintos mensajes observados. Algunas de las preguntas que generen los estudiantes pueden ser: *¿Qué tipo de libertad se defiende con este mensaje? ¿Qué emociones trata de despertar y con qué propósito? ¿Qué aspectos de la realidad se silencian o se simplifican para hablar de libertad de esta manera?* Después, en grupos pequeños, pídale que compartan algunas de las preguntas que les resultaron más interesantes y que intercambien posibles respuestas o interpretaciones.
5. Para cerrar la actividad, proponga una breve dinámica llamada “*Mi libertad, tu libertad, nuestra libertad*”. Para ello, divida la clase en tres grupos y asigne a cada uno una de esas frases. Cada grupo debe pensar y anotar ejemplos de situaciones cotidianas que

representen esa idea de libertad. A continuación, se definen y se ejemplifican cada uno de los conceptos:

- a) Mi libertad, entendida como la autonomía personal y la capacidad para tomar decisiones: elegir mi forma de vestir, decidir mis amistades o expresar opiniones individuales.
- b) Tu libertad, centrada en reconocer la libertad de los demás: escuchar sin interrumpir ni imponer mi punto de vista, aceptar opiniones diferentes a la mía o permitir que otros actúen según sus convicciones.
- c) Nuestra libertad, vinculada con la libertad colectiva, la convivencia y los acuerdos sociales: cumplir con las normas que benefician a todos, defender la libertad de expresión de toda la comunidad o votar y participar en decisiones comunes.

Después, pídales que compartan sus ejemplos con el resto del grupo y que escuchen las aportaciones de los demás.

Para concluir, recupere el mapa de ideas inicial sobre el concepto *libertad* y pida a los estudiantes que observen si su forma de entender el concepto ha cambiado o se ha ampliado tras la reflexión. Como podrá observarse, la libertad no tiene el mismo significado para todas las personas. Por ello, comprender su complejidad resulta esencial para valorar su alcance y ejercerla de manera consciente y responsable.

Del clic al impacto: reflexionando sobre el comercio electrónico

Contextualización

Comprar con un solo clic se ha convertido en un gesto cotidiano. Sin embargo, detrás de esa aparente comodidad se esconde un complejo sistema que tiene consecuencias ambientales y sociales significativas: sobreproducción, explotación laboral, transporte masivo, exceso de embalajes y toneladas de residuos, como los vertederos de ropa desechada en lugares como el desierto de Atacama. Reflexionar sobre el impacto de nuestras decisiones de consumo permite comprender cómo las acciones individuales se relacionan con problemas globales.

En esta actividad, los estudiantes analizarán las causas y consecuencias del comercio electrónico y reflexionarán sobre su propio papel como consumidores en un sistema global interconectado.

Nivel

B2

Duración de la actividad

30 minutos

Objetivos

- Analizar las causas y consecuencias del comercio electrónico en el entorno social y ambiental.
- Reflexionar sobre la relación entre consumo, sostenibilidad y responsabilidad individual y colectiva.

Lemas

Mercantilización, capitalismo de vigilancia, discurso neoliberal, contradiscurso, discurso hegemónico

Destreza predominante

Interacción oral

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Procedimiento

1. Escriba en la pizarra “Comprar con un clic” y pregunte a los estudiantes qué ideas o emociones les sugiere: comodidad, rapidez, satisfacción, impulso, necesidad, etc. Tome nota de sus ideas en la pizarra y, a continuación, pídale que piensen qué ocurre después de ese clic: transporte, envases, devoluciones, residuos... Esto servirá para conectar la experiencia personal con la reflexión global.
2. A continuación, muestre algunas imágenes o titulares relacionados con el comercio electrónico. Por ejemplo, una imagen podría ser una foto de las montañas de ropa usada del desierto de Atacama o un anuncio que prometa entrega de productos en 24 horas y sin límites. Pídale que describan las imágenes o titulares que haya preparado, y que comenten aquello que les transmite cada ejemplo. Anote en la pizarra las emociones o valores asociados que se comentan en el aula: deseo, rapidez, libertad de elección, comodidad, pero también desperdicio, contaminación, desigualdad, etc.
3. En parejas, pídale que elijan uno de los ejemplos y analicen las causas (por ejemplo: consumo impulsivo, estrategias de marketing, facilidad de acceso, presión social) y las consecuencias (por ejemplo: contaminación, explotación laboral, acumulación de residuos, pérdida de valor de los objetos). Después, realice una puesta en común. Como podrán observar, un acto aparentemente simple —comprar con un clic— puede tener múltiples efectos en cadena.
4. Después del análisis de causas y consecuencias, proponga un momento de reflexión individual para que los estudiantes piensen sobre sus propios hábitos de consumo y su papel dentro del sistema del comercio electrónico. Invítelos a hacerse preguntas de forma individual. Pueden surgir preguntas como: *¿Qué me impulsa realmente a comprar en línea?* *¿Qué necesidades son reales y cuáles son creadas?* *¿Quién paga el costo ambiental o social de mi comodidad?* *¿A quién beneficia realmente que compre de esta manera?* Después, en pequeños grupos, pídale que compartan las preguntas que les resultaron más relevantes y que intercambien ideas o experiencias personales.
5. Para concluir, proponga a los estudiantes que escriban tres breves compromisos personales o colectivos para reducir el impacto del comercio electrónico. Después, cada grupo compartirá sus compromisos con la clase.

Cierre la actividad retomando la idea inicial: detrás de cada clic hay una cadena de decisiones y consecuencias. Comprender esa conexión es el primer paso para ejercer un consumo más consciente y responsable.

Las apuestas y la salud pública

Contextualización

Las apuestas han impregnado numerosos espacios de la sociedad tales como el deporte, la televisión, internet o las casas de apuestas en los barrios, lo que ha generado un incremento del trastorno por el juego de apuestas. Las personas que sufren esta enfermedad se enfrentan a problemas financieros, sociales, familiares o de salud mental, entre otros.

Las apuestas y la salud pública están intrínsecamente relacionadas ya que el juego tiene un alto impacto en la sociedad. La regulación de la industria del juego y la concienciación de la sociedad constituyen dos pilares esenciales para abordar los riesgos asociados a las apuestas y salvaguardar la salud pública. Para regular dicha industria, es necesario que se establezcan normativas que garanticen la transparencia, la equidad, el juego responsable. Además, se deben definir los límites de la publicidad de las apuestas y su accesibilidad, especialmente para los menores y personas vulnerables. Es necesario destacar el papel que desempeñan las campañas de sensibilización ya que informan sobre los recursos de ayuda y fomentan el juego responsable, por lo que se promueve la concienciación de la sociedad.

Los objetivos generales de esta unidad didáctica son concienciar a los estudiantes sobre la problemática de las apuestas en la sociedad en general, fomentar actitudes críticas para analizar el discurso ideológico que subyace a las apuestas (el individualismo, la ruptura de las redes interpersonales, el consumismo o el hedonismo) y contribuir a la prevención de problemas relacionados con las apuestas en sus entornos más inmediatos.

Nivel

B2

Duración de la secuencia

3 horas y 45 minutos

Objetivos

- Activar conocimientos previos sobre la incidencia de las apuestas en la sociedad.
- Analizar la construcción de ideologías que se llevan a cabo para animar al juego.
- Desvelar la ideología subyacente en los discursos multimodales en torno a las apuestas.
- Documentarse sobre la incidencia de las apuestas en su entorno.

Lemas

estudios críticos del discurso multimodal, identidad, polarización, estrategias discursivas

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna. (2025). «Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *E-Hizpide*, 105. <https://doi.org/10.54512/snzk4387>

Recursos

- Presentación de diapositivas y ficha del estudiante disponibles en: www.criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

Lo que sabemos sobre las apuestas

Objetivos:

- Activar las representaciones mentales de los estudiantes en torno a las apuestas.
- Activar vocabulario sobre el tema.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 15 minutos

Procedimiento

1. En grupos pequeños puede hacer una lluvia de ideas sobre lo que les sugiere el término “apuestas”. Para guiar la lluvia de ideas y que los estudiantes focalicen en el tema, pueden aportarse imágenes sobre lugares, intereses, personas relacionadas con el tema y los estudiantes tendrán que adivinar cuál es el tema que se va a tratar. Anime a sus estudiantes a que piensen en diversos aspectos asociados a las apuestas: los deportes, los casinos, los riesgos...
2. Comparta en clase abierta las diferentes ideas que han surgido. Esto permitirá activar el vocabulario de todo el grupo y enriquecer las posibles representaciones en torno a las apuestas. Durante la puesta en común, trate de construir un mapa conceptual con las ideas aportadas. Puede organizarlo en torno a: tipos de apuestas, personas implicadas, lugares, causas y consecuencias.

- Finalmente, invite a los estudiantes a destacar los aspectos interesantes identificados durante la actividad.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

Tu vida en (un) juego

Objetivos:

- Comprender críticamente un anuncio televisivo.
- Analizar la construcción de una ideología en los anuncios.
- Desvelar la ideología subyacente.

Destreza predominante: comprensión audiovisual e interacción oral

Duración: 15 minutos

Recursos:

- [Spot Codere Apuestas](#)
- [Anuncio Lotería Navidad 2014](#)

Procedimiento

- En el apartado de Recursos de esta secuencia puede encontrar un Spot publicitario de la casa de apuestas Codere donde se banalizan e invisibilizan los peligros que suponen las apuestas y se destaca hedonismo y una vida desestructurada de un personaje, frente a sus compañeros de piso, que trabajan y llevan una vida estructurada. Dígales a sus estudiantes que van a ver un anuncio publicitario sobre una casa de apuestas y que comenten aquello que les llama la atención.
- Realice un segundo visionado y pídales que reflexionen sobre los valores que se asocian con el protagonista del vídeo y cuáles con sus amigos (véase la siguiente tabla). Para hacer más evidente el contraste entre el protagonista y sus amigos, sugiera que comparen cómo es un día normal en sus vidas y cómo consideran que es un día normal en la vida de estas personas.

disciplina, hedonismo, fracaso, diversión, emoción, tristeza, éxito, aburrimiento

Protagonista	Amigos del protagonista

3. Hacer(se) preguntas es una estrategia que permite observar la realidad desde múltiples perspectivas. Al final del vídeo se dice que “lo mejor de ganar es contarlo”. Anime a sus estudiantes a que se hagan preguntas a partir de dicha frase. A continuación, le sugerimos algunas preguntas que puede servir como apoyo para sus estudiantes: *¿Consideran que lo mejor de ganar es contarlo? ¿Qué creen que es lo mejor de ganar? ¿Y lo peor? ¿Consideran que la gente que juega de forma ludópata lo cuenta? ¿Quién o quiénes de ellos representan una vida desestructurada? ¿Por qué? ¿Qué valores se asocian en el vídeo a una vida desestructurada? ¿Qué significa tener una vida desestructurada? ¿Y estructurada? ¿Por qué?*
4. Seguidamente, déles un tiempo para que revisen si en el vídeo se trata alguno de los problemas que se asocian comúnmente con las apuestas: problemas laborales, psicológicos, financieros, legales, familiares, estrés, depresión, deudas, adicción, sueño... Si es necesario, puede proyectar el vídeo nuevamente. Como podrán observar, se invisibilizan los problemas asociados a las apuestas, lo que lleva a banalizar o trivializar la gravedad de dichos problemas. Pídales que reflexionen acerca de los efectos que produce la invisibilización de los problemas.

Propuestas alternativas

Si desea profundizar con sus estudiantes en la construcción de la ideología en los discursos audiovisuales de un modo más sutil, le recomendamos proseguir con un análisis sobre el vídeo de la Lotería de la Navidad que puede encontrar en el apartado de Recursos. Este sorteo se ha integrado de una manera tan natural en la tradición española que a los ciudadanos españoles les resulta difícil percibir cualquier perspectiva asociada al juego. No obstante, la compra de este tipo de lotería es fácilmente accesible y se puede encontrar en cualquier establecimiento de España (no solo en las administraciones). Además, numerosas asociaciones (ONG, cofradías, etc.) aprovechan este sorteo como una fuente de ingresos a través de la venta de décimos o participaciones. Esto sugiere que la Lotería de Navidad ha experimentado un proceso de institucionalización en la sociedad española, es decir, se ha naturalizado. Esta actividad busca desvelar la ideología subyacente a través del análisis de los mecanismos audiovisuales y discursivos que se ponen en marcha en este tipo de campañas publicitarias.

Antes de realizar el primer visionado del anuncio, puede hacer una actividad de activación de conocimientos en torno al sorteo de El Gordo de Navidad. Para ello, puede preguntarles a sus estudiantes si conocen este sorteo o si existe algo similar en su país y pedirles que hagan una lluvia de ideas en torno a conceptos asociados al mismo. Seguidamente, dígales que van a ver un anuncio que publicita dicho sorteo y que tomen nota de todo aquello que les llame la atención (véase el apartado Recursos).

1. Tras el primer visionado, pida al alumnado que reflexione sobre lo que le ha llamado la atención y que observe qué contrastes ve.
2. Primero en parejas y luego en pequeños grupos, proponga a los estudiantes que se hagan preguntas para desvelar el esquema de pensamiento que subyace a este anuncio y tratar de cuestionarlo. Para ello, pídales que identifiquen los diferentes elementos de que se compone el anuncio y que se pregunten por qué se han seleccionado los personajes (sexo, clase social, tono de voz, forma de vestir, gestos, valores), lugares (la casa, el bar) o sonidos (música, ruidos), y que los completen en la siguiente tabla:

Ficha para el análisis y la reflexión sobre el anuncio		
¿Qué elementos componen este anuncio?		
Personajes	Nombres y sexo	
	Clase social	
	Tono de voz	
	Forma de vestir	
	Gestos	
	Valores destacados	
Lugares	Casa	
	Bar	
Sonidos	Música	
	Ruidos	

3. Seguidamente, pídales que se pregunten por qué se han seleccionado estos elementos y no otros. ¿Hay algo que omita o esconda el anuncio?
4. Finalmente, invíteles a que investiguen quién es el responsable y su ideología. En caso de que no obtengan la información, puede informarles que el organizador de este sorteo es Loterías y Apuestas del Estado y que una parte importante de cada uno de los premios va destinada a pagar impuestos. Reflexione con los estudiantes acerca de este modo de recaudar impuestos.

5. A partir de ahí, pídales que identifiquen qué otras cosas se deberían considerar en el anuncio para ofrecer una postura crítica en torno al tema.

Fase 3

Aportación de significados propios

Las apuestas en nuestro entorno

Objetivos:

- Reflexionar sobre las apuestas desde diferentes perspectivas.
- Analizar de forma crítica la imagen que se ofrece de las apuestas en nuestro entorno y en los diferentes medios de comunicación.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 25 minutos

Recursos: aportados por los estudiantes

Procedimiento

1. Puede empezar pidiendo a sus estudiantes, en parejas o en pequeños grupos, que hagan una lluvia de ideas acerca de cómo se representan las apuestas en los medios.
2. Proponga a sus estudiantes que busquen en su entorno (ciudad, provincia o país) materiales que aporten diferentes puntos de vista sobre las apuestas en diferentes formatos (texto, vídeo, pódcast, entradas en redes sociales, imágenes, etc.). Con el objetivo de hacer visible lo invisible, pídales que elaboren un mapa de loterías de la zona (barrio, ciudad, provincia o país). Anímelos a que aporten experiencias propias.
3. A partir de dicho material, anime al alumnado a problematizar sobre la realidad presentada a través de la formulación de preguntas. Pídales que cuestionen y reflexionen acerca de qué atribuciones se ofrecen de las apuestas en los diferentes medios, si hay variedad de perspectivas y si hay alguna atribución nueva que no se había contemplado en las sesiones previas. A continuación, le proponemos algunas preguntas que pueden ayudarle a guiar la reflexión en el aula: *¿qué tipos de apuestas se promueven en los medios de comunicación y cómo se presentan?, ¿cuáles son las actitudes hacia las apuestas en los medios?, ¿se destacan las consecuencias negativas de las apuestas en sus narrativas?, ¿existen diferencias significativas en la forma en que se tratan las apuestas en los diferentes tipos de medios?*

Propuestas alternativas

Busque algún anuncio de casas de apuestas y anímelos a que lo analicen desde diferentes perspectivas: un crítico publicitario, una persona acostumbrada a apostar, un adolescente, un padre o una madre de familia en situación de vulnerabilidad, un responsable del ayuntamiento, un psicoterapeuta y una persona que ha experimentado problemas con la ludopatía.

Seguidamente, pídale a su alumnado que reflexione acerca de la presencia de las casas de apuestas en su entorno y que indaguen acerca de sus implicaciones y consecuencias para la gente del lugar.

Otra alternativa puede ser reflexionar con sus estudiantes sobre la situación de las casas de apuestas en sus barrios y cómo se han convertido en un elemento de “ocio” para la gente joven. En múltiples ocasiones, se colocan este tipo de establecimientos al lado de los centros de enseñanza para que los adolescentes puedan apostar fácilmente durante el recreo o al lado de las discotecas, donde les atraen ofreciéndole cerveza de forma gratuita, entre otras tácticas.

Fase 4

Documentación

Documentándonos sobre las apuestas

Objetivos:

- Identificar los principales efectos de las apuestas en la sociedad.
- Documentarse sobre el mundo de las apuestas en sus contextos.

Destreza predominante: interacción oral y comprensión audiovisual

Duración: 50 minutos

Recursos:

- [¿El fin de las casas de las apuestas? Ludopatía y los verdaderos culpables](#), vídeo de La gata de Shrödinger
- [Datos de juego en España](#), informes de la Dirección General de Ordenación del Juego

Procedimiento

1. A continuación, le proponemos una serie de frases sobre el impacto de las casas de apuestas en España. En parejas o grupos de tres personas, invite a sus estudiantes a que discutan si consideran que esos datos son ciertos o falsos.

¿Son ciertos estos datos sobre el impacto de las apuestas en España?

	V	F
1. En España, los locales de apuestas facturan alrededor de 60 millones de euros al año.		
2. Problemas financieros, sociales, laborales, mentales o familiares son algunas de las consecuencias de la ludopatía.		
3. La gente que juega cada vez empieza más joven.		
4. El 2,5% de la población española tiene problemas con el juego.		
5. Las casas de apuestas patrocinan, aproximadamente, un 20 % de los principales equipos de fútbol europeos.		
6. El público meta de las casas de apuestas es la gente en paro y de los barrios obreros.		
7. En España todavía no existe una regulación para las apuestas en línea.		
8. En Andalucía está prohibido instalar una casa de apuestas a menos de 150 metros de los colegios e institutos.		

- Seguidamente, anime a sus estudiantes a comprobar sus hipótesis a partir del visionado del vídeo “¿El fin de las casas de las apuestas?” que puede encontrar en el apartado “Recursos”. Después, deje un tiempo para que reflexionen y profundicen. ¿Qué cosas le llaman la atención?
- Para finalizar, es necesario que los estudiantes se documenten sobre la situación de las apuestas en sus entornos a través de páginas web fiables, tales como la web que le facilitamos sobre los “Datos del mercado español del juego” que puede encontrar en el apartado “Recursos”. Para ello, pídales que busquen información para describir cómo es la situación de las casas de apuestas en sus entornos. A continuación, le sugerimos algunas preguntas que pueden guiar a su alumnado con la búsqueda de información: *En su zona geográfica, ¿existe una Ley del juego? ¿Cómo es la situación de las casas de apuestas? ¿Qué estrategias utilizan para animar a la gente a jugar? ¿Cuántas casas de apuestas hay? ¿Cuánto dinero facturan? ¿En qué barrios se sitúan? ¿Cómo ha evolucionado la industria de las apuestas en los últimos años?*
- Después, sugiérales que compartan en clase los datos que hayan encontrado para que tomen conciencia de la presencia de las apuestas en su entorno.

Fase 5

Producción para la transformación social

Apuestas a nuestro alrededor: ¿cuánto sabemos de ellas?

Objetivos:

- Dar a conocer una postura reconstruida en torno a las apuestas.
- Fomentar la toma de conciencia de la presencia y la incidencia de las apuestas en el entorno de los estudiantes.

Destreza predominante: interacción oral

Duración: 120 minutos

Procedimiento

1. Indíqueles a sus estudiantes que el objetivo de esta actividad es tomar conciencia de la presencia y la incidencia de las apuestas en su entorno más inmediato. Sobre la base de la documentación realizada en la fase anterior, pídales que, en parejas o en grupos de tres, diseñen un cuestionario. Si lo desean, pueden tomar como modelo el cuestionario de verdadero o falso sobre datos de las apuestas en España trabajado en la fase anterior.
2. Sugírales que utilicen ese cuestionario para entrevistar a diferentes personas de su entorno para recabar datos sobre el (des)conocimiento de la incidencia de las apuestas en su entorno. La idea es entablar contacto con personas externas al aula y promover su reflexión en torno al tema.
3. Invite a sus estudiantes a analizar los datos recabados y a diseñar una infografía para presentar los resultados de los cuestionarios. Luego, anímelos a compartir y reflexionar en el aula sobre la experiencia. Después, sugírales que publiquen su infografía en redes sociales con los hashtags #criterion #apuestas y, de este modo, lograr que el alcance del análisis realizado tenga un recorrido más amplio.

2. Actividades para la formación del profesorado¹

Un mundo más justo

Contextualización

Dos temas frecuentes en los manuales de ELE, sobre todo en las unidades dedicadas a un país de Latinoamérica, son el comercio justo y la cooperación para el desarrollo. Estos conceptos giran en torno a la idea de solidaridad y a partir de ellos las unidades plantean propuestas para solucionar – o, por lo menos, disminuir – las desigualdades económicas y sociales que existen a nivel global. Sin duda bienintencionados, los materiales que trabajan estos temas suelen presentar una visión limitada, cuando no sesgada, tanto de los problemas que pretenden resolver como de los recursos e intervenciones destinados a abordarlos.

El objetivo de las actividades que proponemos a continuación es reflexionar sobre la forma en la que estos temas se (re)presentan en los libros de texto con los que trabajamos habitualmente, tomar conciencia de los discursos subyacentes y plantear alternativas.

Lemas

de(s)colonización, metáforas discursivas, justicia social, representación

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

Procedimiento

1. Para empezar, haga un mapa mental con las asociaciones que le surjan a partir del título de una unidad didáctica “Un mundo más justo”. Compare con algunos de sus compañeros de estudios o trabajo. Si está haciendo la actividad de manera individual, puede comparar su mapa mental con el que elaboró un grupo de estudiantes de máster, [aquí](#).
2. En los materiales o en el manual que utiliza en sus clases de español, ¿aparece el tema del comercio justo, el voluntariado o algún otro aspecto asociado a la cooperación para el desarrollo? ¿O ha trabajado alguna vez uno de esos temas? Busque algunos ejemplos de estos contenidos y apunte lo que encuentre o recuerde: por ejemplo, de qué tratan los

¹ Estas actividades para la formación crítica del profesorado han sido elaboradas por Marta García, Svenja Dehler, Andrea Blanco y Virtudes González (Universidad de Göttingen).

textos o cuál es la tarea final propuesta. Como alternativa, puede consultar los siguientes índices de manuales que están disponibles en Internet:

Nombre del manual y título de la unidad	Materiales	Objetivo de la actividad (según el manual)
a_tope.com (nueva edición) Cornelsen, 2017	Vivir la diversidad y 10 razones para el comercio justo (p. 126.130)	
Punto de vista: Paso a paso al bachillerato Cornelsen, 2023	¿En qué mundo quieres vivir? – Voluntarios (p. 32-37)	
¡Adelante! 3 Klett, 2021	Desafíos globales para la humanidad (p. 30-33) La desigualdad (p. 34-41)	

3. Como acaba de comprobar, la solidaridad y la ayuda al desarrollo, en sus distintas variantes, aparecen con cierta frecuencia en los materiales de ELE elaborados en Europa. Pero, ¿es también un tema común en los libros de texto de inglés, alemán o francés como lenguas adicionales? Busque en uno o dos manuales que tenga a su disposición y compare. Como alternativa, puede buscar menciones a esos temas en los índices que le proporcionamos a continuación:

Inglés	Francés	Alemán
Advanced lighthouse (p. 4-8) Cornelsen, 2023	Tous ensemble 3 (p. 4-6) Klett, 2023	Prima plus B1 (p. 4-7) Cornelsen 2020
Highlight 9 (p. 4-7) Cornelsen, 2018	À Toi! 2 (p. 2-6) Cornelsen, 2022	Pluspunkt Deutsch A2 (p. 4-8) Cornelsen 2017
Go ahead 7 (p. 4-7) Cornelsen, 2017	À plus! Charnières (p.4-7) Cornelsen, 2018	Das DaZ-Buch 1 (p. 6-9) Klett, 2016

4. ¿Ha encontrado diferencias? Si es así, ¿a qué cree que es debido?

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

Procedimiento

1. A continuación, le proponemos trabajar con un material tomado de un manual de ELE dirigido a adolescentes (16-18 años) y de nivel A2/B1. La unidad lleva por título *Un mundo más justo* y propone como objetivos comunicativos hablar sobre acontecimientos en el futuro, expresar hipótesis y condiciones, dar consejos y utilizar recursos retóricos para convencer. El vocabulario gira en torno al mundo del trabajo y las condiciones laborales.

Lea la siguiente actividad y responda a las preguntas de comprensión lectora que se plantean en el apartado B. Apunte lo que le llame la atención.

El comercio justo	
A.	El mundo será mejor si todos apoyamos el comercio justo. Leed esta definición de comercio justo de tienda solidaria. El comercio justo es una forma de comercia que apoyan muchas ONG y grupos sociales y políticos para conseguir una relación más justa entre los productores y los consumidores de todo el mundo. Los países más ricos abren sus mercados a los productos de los países más pobres. Los pequeños productores venden sus productos en las tiendas solidarias a las personas que apoyan el comercio justo. En Europa hay más de 3.000 tiendas solidarias.
B.	¿En qué frase del texto anterior se dice esto? 1. Los productos del comercio justo se venden en tiendas especiales. 2. El comercio justo es una relación económica de respeto. 3. Los países ricos y los países pobres trabajan juntos en el comercio justo.

Barquero et al. (2010, p. 60). Adelante Intermedio.

2. Como se puede observar, la actividad propone simplemente unas preguntas de localización de determinada información, pero no cuestiona nada ni va más allá del texto. ¿Qué preguntas alternativas se les podría hacer a los alumnos?

A continuación, planteamos una serie de preguntas *complementarias*, inspiradas en la propuesta de Cots (2006), que tienen como objetivo analizar el texto como *práctica social* y *práctica discursiva*, es decir, como parte de una actividad social y dentro de una situación

comunicativa específica. Respóndalas para sí y piense en algunas más. Piense también si podría llevar estas preguntas (u otras similares) a su curso de español.

a)	¿Qué tipo de texto es (o pretende ser) el texto sobre el comercio justo? ¿Es un texto informativo, de opinión? ¿Expresa datos objetivos u opiniones subjetivas?
b)	¿Dónde podemos encontrar un texto así? ¿En un periódico? ¿En redes sociales? ¿En internet?
c)	¿A quién va dirigido?
d)	¿Desde qué perspectiva (país o continente) se ha escrito? ¿Dónde lo dice?
e)	Después de leer el texto, ¿qué te parece el comercio justo? ¿Y comprar en tiendas solidarias?

Las preguntas (d) y (e) tienen como objetivo que el alumnado tome conciencia de que todo texto, incluso el aparentemente más objetivo y neutral, se ha escrito desde una perspectiva y con una intención: la de causar un cierto efecto o influir en la persona que lo lee.

3. En el siguiente paso, se trabaja el texto desde el punto de vista de la práctica textual, es decir, analizando los recursos lingüísticos empleados para transmitir un determinado mensaje. Para ello, se propone hacer pensar al alumnado a través de una serie de preguntas. ¿Qué otras preguntas se podrían hacer? Tenga en cuenta, en todo caso, que las preguntas propuestas son ejemplos de lo que se podría hacer en el aula y que no se pretende que el alumnado responda a todas y cada una de ellas durante una misma sesión de clase.

a)	“El comercio justo es un comercio [...] para conseguir una relación más justa entre los productores y los consumidores de todo el mundo”.
	¿Dónde están los productores? ¿En todo el mundo o en una parte del mundo?
	¿Y los consumidores?
b)	“Los países más ricos abren sus mercados a los productos de los países más pobres”.
	¿Cambia algo si decimos "Los países más ricos <u>compran</u> los productos de los países más pobres"?
c)	“Los países más ricos abren sus mercados a los productos de los países más pobres”.
	¿Qué productos son?
	¿Existen estos productos en los "países más ricos"?
	¿Entonces... quién es "rico"? ¿Quién ayuda a quién?

d)	En el texto dice "Los pequeños productores venden sus productos en las tiendas solidarias a las personas que apoyan el comercio justo".
	¿Por qué no a todas las personas?
e)	"En Europa hay más de 3.000 tiendas solidarias".
	¿La frase es positiva (son muchas) o negativa (son pocas)?
	¿Cuántas tiendas – aproximadamente – hay en Europa?
	Entonces, ¿3.000 son muchas o pocas?
f)	¿Qué frases y/o expresiones del texto podríamos cambiar?

4. Piense cómo podría responder su alumnado a este tipo de preguntas que van más allá de la comprensión lectora "tradicional". ¿Qué posibles problemas (de nivel de lengua, de madurez cognitiva, de interés...) habría? A ser posible, comente sus impresiones con alguien de su centro de trabajo o estudios.

Si no puede trabajar con otra persona, puede comparar sus observaciones con las que han hecho otras docentes que también han trabajado con este material.

A preguntas tan cerradas (y un poco filosóficas) como estas mi alumnado respondería sí o no y ya.	Mi alumnado probablemente daría respuestas absurdas (como que "más de 3000 es un millón...") solo para que no le pregunten más.	Creo que mis alumnos se sentirían confundidos y "acorralados" si les llegara a hacer ese tipo de preguntas críticas.
Temas como este podrían tratarse solo si el alumnado ya tiene un nivel mínimo de comunicación (B1), si no, no van a poder desarrollar sus respuestas.	Es que no creo que mis alumnos puedan ya establecer esas relaciones de causa o consecuencia o las dinámicas de demanda y oferta para poder expresarse sobre el tema.	El alumnado está constantemente expuesto a estos temas en los medios y redes sociales y por eso, aunque son actuales, para ellos pueden ser "repetitivos" aún si es la primera vez que los llevamos a clase.

5. ¿Se identifica con alguna opinión?

6. ¿Considera que esta propuesta de análisis de texto – más que de comprensión lectora – deja ver una visión política de la persona docente? ¿Cree que las preguntas tratan de influir al alumnado para que piense en una determinada dirección?

Puede comparar sus ideas con las siguientes reflexiones de Timo Holthoff, autor y formador en el contexto de la Educación Global:

Con frecuencia se plantea la cuestión de si es lícito que la educación tenga un efecto transformador. ¿No se instrumentaliza entonces para los fines de un determinado programa? ¿No viola entonces la prohibición de adoctrinamiento? Estas preguntas son importantes, pero a menudo se basan en un malentendido fundamental: la educación NUNCA es neutral. La educación que pretende ser neutral u objetiva sólo disfraza sus puntos de vista subyacentes sobre las personas y el mundo. Así como la educación institucionalizada lleva en sus principios básicos la lógica de una sociedad orientada al crecimiento, al rendimiento y a la competencia, y se basa en un concepto eurocéntrico del conocimiento, también tiene un efecto instructivo en este sentido.

Por lo tanto, la educación transformadora debe consistir en crear espacios de emancipación educativa. El aprendizaje transformador no proporciona respuestas ni propaga visiones del futuro. Al contrario, pretende ayudar a las personas a crecer más allá de sí mismas y a encontrar sus propias respuestas.

Holthoff, Timo (2024)

Transformative Bildung – neue Diskurse und Ansätze im Globalen Lernen
Engagement Global

Fase 3

Documentación

Recursos

- Cots, Josep M. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Porto, Melina (2020). *From critical literacy to critical pedagogy in English language teaching: Using teacher-made materials in difficult contexts* (Vol. 23). Springer.

Procedimiento

Puede ampliar sus conocimientos sobre el análisis crítico del discurso y la literacidad crítica aplicados a la enseñanza de lenguas a través de la lectura de los textos disponibles en Recursos.

Fase 4

Producción para la transformación social

Procedimiento

1. Busque ejemplos en manuales que usas normalmente de textos sesgados, con estereotipos y/o textos con interés social condicionados a un determinado punto de vista.
2. Seleccione uno de los ejemplos que ha encontrado o utilice [este](#) como ejemplo. Haga una propuesta para trabajarlo desde una perspectiva crítica. Busque a alguien para discutirla o envíela a criterion-ele@uni-goettingen.de y estaremos encantadas de responderle con nuestros comentarios.
3. ¿Ha cambiado en algo su forma de ver los textos "informativos" de los manuales con los que trabaja?

¿Qué significa feminismo para ti?

Contextualización

Que el feminismo y las cuestiones de género son temas de gran relevancia social y que además tienen el poder de no dejar a nadie indiferente, es algo indiscutible. Aunque el número y la calidad de los materiales que abordan específicamente temas relacionados con la discriminación por cuestiones de género están aumentando, todavía es frecuente que los manuales de ELE o de otras lenguas extranjeras reproduzcan estereotipos de género a través de las imágenes, lecturas o los documentos audiovisuales que incluyen.

La propuesta que se presenta a continuación pretende sensibilizar al profesorado acerca del papel que ocupa la mujer en los materiales de enseñanza, así como de los posibles sexismos presentes de forma sutil. Además, se ofrece una actividad para reflexionar, tanto individualmente como en gran grupo, sobre la propia idea que se tiene de feminismo.

Lemas

estudios de género, feminismo, justicia social, posfeminismo

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

1. Escriba una definición, lo más breve y espontánea posible, de lo que entiende por feminismo. Piense también en uno de los grupos a los que da clase. ¿Cómo cree que responderían los alumnos (y *las alumnas*) a esta pregunta? Si le resulta posible, haga la pregunta a varias personas y, mejor todavía, también en su clase. Apunte las respuestas.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

1. Lea de nuevo las definiciones dadas por los alumnos y alumnas y analícelas un poco más detenidamente. Piense en:
 - qué palabras se repiten más;
 - quién es el sujeto en las definiciones;
 - qué o quién no aparece.
2. Como habrá podido comprobar, en las definiciones del grupo de jóvenes aprendientes de ELE predomina la idea de que el feminismo “es cosa de mujeres”, en el sentido de que son

las mujeres quienes tienen que ocuparse de que se haga realidad. ¿Ocurre lo mismo en su definición o en las que ha podido recoger?

3. Revise el manual (o material) que utiliza habitualmente. Si no utiliza ninguno, busque material disponible en internet. ¿Cuántos personajes femeninos aparecen como protagonistas de las lecturas o de los documentos culturales? ¿Aparecen en proporción igual, superior o inferior a la de los hombres? ¿Qué tipo de actividad laboral o de aficiones tienen las mujeres? ¿Hay diferencias con respecto a los hombres?

En el análisis de manuales de ELE que realizan Morales-López y Cassany (2020) se resalta que el número de profesiones consideradas tradicionalmente como masculinas es mucho mayor que el de las profesiones asociadas generalmente a las mujeres y que, además, apenas hay subversión de roles (los hombres desempeñan profesiones ‘masculinas’ y las mujeres, las consideradas femeninas). Por otro lado, en el estudio de Kuzmanovic Jovanovic (2022), las representaciones de los géneros son paritarias, pero las mujeres que aparecen reproducen de alguna forma valores neoliberales, como el consumismo, el éxito individual, el emprendimiento y los cuidados del cuerpo. No hay mujeres (ni hombres) marginalizadas ni de clase social baja. ¿Ocurre así también en los libros de texto con los que suele trabajar?

Fase 3

Documentación

Si desea ampliar sus conocimientos y enriquecer su perspectiva sobre el tema del feminismo en la enseñanza de idiomas, puede consultar los siguientes documentos:

- Contreras-de la Llave, Natalia (2017). Describe a la protagonista. El tratamiento del léxico en el material audiovisual desde una perspectiva de género. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 169-185). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0015.pdf
- Herrera, Francisco (presentador) (2022, 1 de julio). Un enfoque feminista para la enseñanza de lenguas. [episodio de podcast]. En *LdeLengua. Podcast sobre la enseñanza del español*. International House formacionele. <https://eledelengua.com/ldelengua-145-un-enfoque-feminista-para-la-ensenanza-de-lenguas>
- Kuzmanović Jovanović, Ana (2022). Haz realidad tus sueños. Las nuevas ideologías de género en los manuales de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*,
- Mañas, Iban y Sell, María-Valle (2024). Técnicas básicas de procesamiento de lenguaje natural en el análisis de menciones a mujeres en lecturas graduadas de ELE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 78, 45-76. <http://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2024.78.1075> .

- Molina, Raúl (2022). Las mujeres escritoras en los cursos de literatura de ELE: análisis de los manuales de Edelsa y Edinumen. *Lenguaje y textos*, 55, 67-81.
<https://doi.org/10.4995/lyt.2022.16485>

Fase 4

Producción para la transformación social

1. Vuelva a leer las definiciones de feminismo que dieron los alumnos y alumnas (Fase 1). ¿Qué ideas se le ocurren para seguir trabajando (con un grupo similar o con alguno de los grupos que tenga actualmente)?
Aquí tiene algunas propuestas:
 - Plantee a su alumnado la misma actividad de análisis (¿quién es el sujeto?, ¿qué palabras se repiten?, ¿quién falta?) y permita que comenten el resultado.
 - Pídales que hagan una búsqueda en internet, individual o en parejas, con la pregunta concreta “¿El feminismo es solo para mujeres?” y que anoten las (primeras) respuestas que encuentren o las que les parezcan más interesantes.
 - A continuación, pídales que escriban otra vez su definición de feminismo y que piensen si cambiarían algo de su definición inicial y por qué.
 - Finalmente, en pleno, comparen e intercambien opiniones sobre las definiciones dadas *antes y después*.
2. ¿Qué le parece la idea de trabajar con las definiciones aportadas por el alumnado? ¿Cree que de esa manera se puede propiciar mejor una reflexión sobre las propias creencias?
3. Si quiere compartir sus ideas y propuestas para el aula puede hacérselas llegar a criterion-ele@uni-goettingen.de. Estaremos encantadas de responderle con nuestros comentarios.

¿Y si la historia no es como la pintan?

Contextualización

En el aula de español como primera lengua, La Llegada de Colón, usualmente llamada "El descubrimiento de América", suele pertenecer a los contenidos abordados en la asignatura de historia bajo el eje de la exploración europea. Por el contrario, su abordaje en el aula de español como lengua adicional es optativo y está condicionado por diferentes factores. Dada la gran importancia de este evento en tanto elemento desencadenador de diversas, complejas y sobre todo actuales implicaciones, se hace necesario posibilitar e integrar su tratamiento desde los primeros niveles de aprendizaje. Con este objetivo presentaremos a continuación diferentes propuestas basadas en el tratamiento de pinturas famosas de este evento histórico, a las que el alumnado en su mayoría ha sido expuesto a lo largo de su vida. Por medio de procedimientos y preguntas críticas, ilustraremos cómo valernos de estas y otras imágenes para entrenar la literacidad visual crítica, cuestionar la legitimidad, y parcialidad de quién escribe e ilustra la historia y desarrollar así una perspectiva crítica.

Lemas

Conciencia audiovisual crítica, Estudios críticos del discurso multimodal, Literacidad visual crítica, Pedagogía para las multilateralidades, Teoría crítica.

Fase 1

Activación del tema y de creencias previas

1. Para empezar, reflexione, con algunos de sus colegas sobre estas dos diferentes denominaciones: "El descubrimiento de América" y "La llegada de Colón". ¿Por qué cree que algunos textos optan por una o por la otra? ¿Cada uno de estos títulos describe y presenta lo mismo? ¿Con cuál de estas denominaciones trata su alumnado este tema en la escuela?
2. Observe en diferentes materiales de enseñanza que usted suela usar si aparecen textos o imágenes relacionadas con este acontecimiento histórico. En caso de que alguno de ellos los presente, reflexione sobre el nivel lingüístico para el cual son ofrecidos y el objetivo que persiguen. En caso de incluir imágenes, ¿están estas integradas al tratamiento del tema?, es decir, ¿sirven ellas de apoyo para el desarrollo de las actividades?
3. Como probablemente acaba de comprobar, el abordaje de este tema es optativo y suele estar condicionado, primero, por el alto nivel de lengua que se espera del alumnado; y

segundo, por su tratamiento previo en otros ciclos educativos, en general, en lengua primera. Todo ello conlleva que solo el reducido alumnado que consigue alcanzar niveles superiores cuenta con la posibilidad de abordar estos hechos y que, en el caso excepcional de que sea tratado en niveles iniciales o intermedios, este se limite a la presentación o práctica de tiempos del pasado, o más específicamente del pretérito indefinido. Asimismo, es posible que haya notado que las imágenes, que generalmente sirven como acompañamiento estético introductorio de los textos, no suelen integrarse directamente en las actividades a realizar. Sin embargo, ¿por qué no aprovechar este potencial visual de las imágenes para enriquecer las lecciones iniciales? A continuación, ilustraremos cómo hacerlo.

Fase 2

Reflexión y cuestionamiento

Presentación

1. En caso de que en sus materiales usted haya encontrado alguna imagen sobre la llegada de Colón, sírvase de ella como introducción al tema y solicíteles a sus alumnos que le digan lo que ven y que la describan en frases simples y cortas con los recursos lingüísticos de los que dispongan. Tome unos instantes para pensar qué cree que su alumnado diría.
2. A continuación, o como alternativa a la actividad anterior, solicite a su alumnado que en un buscador de internet escriban "la llegada de Colón" y pídales que, de los resultados que obtengan, elijan dos o tres imágenes que les llamen la atención o les resulten conocidas. Si lo desea, realice la búsqueda en gran grupo, y elijan juntos las imágenes. Aquí puede consultar un [ejemplo de posibles resultados](#) arrojados. Como punto de partida para los procedimientos que ilustraremos a continuación, nos basaremos en las siguientes pinturas:
 - a) El cuadro [Primer homenaje a Colón](#) de José Garnelo (1892), representa el momento en que Cristóbal Colón recibe un homenaje de los indígenas al llegar a Guanahaní el 12 de octubre de 1492. Colón se muestra en el centro rodeado por figuras indígenas que, en actitud respetuosa, le entregan ofrendas. El fondo muestra las carabelas y la isla.
 - b) El cuadro [Llegada de Cristóbal Colón a las Indias Occidentales](#) de John Vanderlyn (1847) muestra el momento en que Colón desembarca en Guanahaní. En la pintura, Colón se encuentra en el centro de la escena, junto a su tripulación, mientras desembarcan en una playa. Los marineros, vestidos con ropas de la época, se muestran en diversas posturas, algunos bajando de las embarcaciones, otros observando la nueva tierra. Al fondo, se ve un paisaje tropical con palmeras y el océano.

- c) El cuadro [Primer desembarco de Cristóbal Colón en las costas del Nuevo Mundo](#) de Dióscoro Puebla (1862) muestra el histórico momento en que Colón y su tripulación pisan por primera vez las tierras americanas en Guanahaní. La escena se desarrolla en una playa, con los marineros desembarcando de las carabelas, mientras Colón, en primer plano, avanza hacia la orilla. La obra destaca el dinamismo de la acción, con los hombres en movimiento y las embarcaciones al fondo. El paisaje tropical y las aguas tranquilas completan el ambiente.
3. Pídeles a sus alumnos que las describan y, como apoyo, muéstreles, revise con ellos o indíqueles dónde encontrar los recursos lingüísticos de los que se pueden valer para este fin. Por ejemplo: *ser, estar, estar + gerundio, tener, haber, llevar, pronombres interrogativos, etc.* Tome unos instantes para pensar qué cree que su alumnado diría.
4. Una vez ellos hayan intercambiado algunas ideas, planteeles y ejemplifíqueles algunas respuestas posibles a las preguntas *complementarias* que le proponemos a continuación, que tienen como objetivo fomentar una observación más reflexiva. Deje claro al alumnado a que se trata de plantear hipótesis y que, por ende, el énfasis no está en la producción de frases correctas, sino posibles. Pídeles que las anoten para ponerlas en común más adelante.
- Describe esta imagen y explica qué está pasando.
 - Veo... observo... me pregunto...
 - ¿Quién (no) está? ¿Qué (no) hay?
 - ¿Qué preguntas nuevas tienes?
5. ¿Cómo respondería usted a ellas? ¿Considera usted que el alumnado está acostumbrado a hacer(se) preguntas? ¿Cuál cree usted que es el valor añadido de procedimientos como estos?

Una vez que usted haya hecho su propia lluvia de ideas, lo/la invitamos a compararlas con algunas respuestas de alumnos y alumnas de nivel A1 de secundaria y a analizarlas detenidamente. ¿Cree que sus grupos escribirían textos similares? Considere, antes de leer las propuestas, que los diferentes errores lingüísticos del alumnado han sido corregidos para facilitar la comprensión.

A. Describe esta imagen y explica qué está pasando

- *Los colonizadores están en la playa.*
- *Hay mujeres sentadas a la derecha.*
- *Los españoles son católicos.*
- *Los indígenas llevan poca ropa.*

- *Los españoles están llegando a América.*

B. Veo... observo... me pregunto...

- *Veo la ropa de los conquistadores, observo la playa, me pregunto si tienen calor.*
- *Veo a colonizadores, observo el regalo de los indígenas, me pregunto por qué dan un regalo.*

C. ¿Quién (no) está? ¿Qué (no) hay?

- *No hay conquistadoras.*
- *¿Dónde están los niños?*
- *¿Solo los conquistadores tienen colores? (Los indígenas no tienen colores)*

D. ¿Qué preguntas nuevas tienes?

- *¿No están cansados después de un viaje?*
- *¿Por qué están tan limpios?*
- *¿Por qué hay tan pocos indígenas?*

Estas preguntas tienen como objetivo que el alumnado tome conciencia de que toda imagen o pintura histórica, incluso la aparentemente más objetiva, neutral y fiel a los hechos, ha sido creada desde una perspectiva y mentalidad particular, en este caso, la del hombre blanco de la Europa renacentista, cuyos intereses económicos y políticos impulsaron dichas expediciones. El alumnado puede así cuestionar y abrirse a la posibilidad de que los eventos pueden no haber tenido lugar exactamente de la manera en que han sido tradicionalmente transmitidos.

Contraste

1. Tome unos instantes para familiarizarse con las caricaturas que servirán de base para esta parte de la clase y, si lo desea, leer su descripción. A continuación, pídale a sus alumnos que las describan, siguiendo el procedimiento anterior:

- Describe esta imagen y explica qué está pasando.
- Veo... observo... me pregunto...
- ¿Quién (no) está? ¿Qué (no) hay?
- ¿Qué preguntas nuevas tienes?

[La primera imagen](#), creada por Guillermo Bastías Moreno [Guillocl] y publicada el 12 de octubre de 2023 en Instagram, es una caricatura humorística que satiriza el encuentro entre exploradores europeos y pueblos indígenas. A la izquierda, una multitud abrumadora de indígenas llena la orilla de la playa, mientras a la derecha, un pequeño bote con tres exploradores europeos, vestidos con armaduras y atuendos típicos de la época, se aproxima

desde el mar con carabelas al fondo. Uno de los exploradores dice: *"Estimados señores de las minorías étnicas..."*, resaltando de forma crítica la absurda paradoja de llamar "minorías" a una población mayoritaria, cuestionando las narrativas históricas coloniales que han invisibilizado por siglos a las culturas nativas.

La segunda imagen, publicada por Darkovith el 19 de octubre de 2020 y titulada "Inmigración ilegal desde 1492", es una caricatura que reinterpreta el "descubrimiento de América" desde una perspectiva crítica. En la escena, un explorador europeo, vestido con atuendos típicos de la época, llega a la costa afirmando: *"Hola, soy el descubridor de estas tie..."*. Dos indígenas, visiblemente confundidos y molestos, lo interrumpen respondiendo: *"¿Descubridor? Más parece un inmigrante ilegal. ¿Sus documentos?"*. Al fondo, se ven las carabelas y una costa tropical, evocando la llegada de los europeos en 1492. La caricatura satiriza la visión tradicional del "descubrimiento" y cuestiona, con humor e ironía, las dinámicas de colonización al presentar al explorador como un "inmigrante ilegal" que carece de legitimidad. El título refuerza esta crítica, sugiriendo que la "inmigración ilegal" comenzó con la llegada de los colonizadores europeos. Así, la imagen aborda un tema muy relevante y polémico que encuentra eco en las discusiones actuales sobre inmigración en Europa y Estados Unidos, donde el concepto de 'inmigrante ilegal' sigue siendo fuente de intenso debate y controversia.

1. Observe a continuación las descripciones propuestas por este alumnado:

- *En todas las imágenes hay pocos colonizadores.*
- *Los españoles no son una mayoría. / Los indígenas no son una minoría.*
- *Los colonizadores son los inmigrantes ilegales.*

¿Qué otras observaciones se le ocurre que su alumnado podría proponer? ¿Hay algo en especial de lo que a usted le gustaría que se dieran cuenta?

2. A continuación, le proponemos que le pida a su alumnado que compare estas imágenes con las anteriores. Reflexione: ¿qué preguntas podría usted ofrecerles para esto? ¿Qué recursos lingüísticos podría usted sugerirles para que puedan expresarse mejor? Y sobre todo, ¿cuál cree usted que es el objetivo que se persigue con este contraste? Una vez tenga algunas propuestas propias, lea las dos preguntas siguientes y algunas respuestas de alumnos y alumnas de secundaria de nivel A1:

- ¿Qué tienen **en común** (o no) estas imágenes?
 - *En todas las imágenes hay pocos colonizadores.*
 - *Los españoles no son una mayoría. / Los indígenas no son una minoría.*

- *Los colonizadores son los inmigrantes ilegales.*

- ¿Qué **similitudes o diferencias** observas entre estas imágenes y las anteriores?
 - *En las primeras imágenes los españoles son la autoridad mientras que en las segundas....*
 - *Estas imágenes son más modernas, en cambio, en las primeras....*
 - *Aquí los indígenas preguntan, pero en las primeras...*

¿De qué cree que el alumnado logró darse cuenta al responder estas preguntas? ¿Con qué soportes (léxicos y/o gramaticales) podría usted animarlos a que generen otro tipo de respuestas?

Autoevaluación

1. Los procedimientos propuestos han tenido como objetivo que el alumnado vea la historia con curiosidad y apertura a otras posibles interpretaciones. Una manera sugerida de cerrar una clase centrada en el tratamiento de estos procedimientos es ofrecer un espacio de autorreflexión, de modo que sea posible observar un contraste de las percepciones previas, las actuales y el cambio que se produjo entre las dos. Antes de familiarizarse con las actividades siguientes, le sugerimos que primero piense sobre el papel que la autorreflexión tiene para usted y los momentos en que suele ofrecerla. De ser posible, intercambie sus opiniones e impresiones con otros colegas. A continuación, haga una lluvia de ideas de posibles preguntas que usted pudiera plantearle a su alumnado con estos propósitos y, al mismo tiempo, reflexione sobre los recursos lingüísticos que les pueden servir de apoyo para expresarse.
2. A partir del nivel A2 es posible pedirle a su alumnado que se exprese por medio del imperfecto, ya que con él se puede reaccionar ante información nueva. Dele la pregunta siguiente, que sirve de ejemplo y referencia, y a continuación, ejemplifique con ellos posibles frases que les permitirían responderla y explicar mejor sus ideas:

Alumno/a 1. Yo no sabía que ¿y tú?

Alumno/a 2. Sí, ya lo sabía.

No, no lo sabía, pero...

No, no tenía ni idea.

Yo pensaba que...

Yo creía que...

3. Como procedimiento adicional puede animar a su alumnado a usar perífrasis verbales para reflexionar sobre los cambios en creencias y comportamiento que el tratamiento de los

contenidos puede haber producido. Como con el paso anterior, tómese unos instantes para ofrecerles ejemplos o crearlos con ellos.

- *Tener que + infinitivo*
- *Empezar a + infinitivo*
- *Dejar de + infinitivo.*
- *Ir a + infinitivo*
- *Pensar + infinitivo*
- *Seguir + gerundio*

Antes de leer algunos ejemplos de estudiantes de secundaria de nivel A2, reflexione: ¿qué frases tanto para J como para K cree usted que su alumnado diría? ¿Qué dificultades crees que tendrían al querer formular sus reflexiones?

Alumno/a 1: Yo no sabía que todos los pintores eran hombres europeos ¿y tú?

Alumno/a 2: Sí, ya lo sabía, pero no veía cómo todas las pinturas muestran la misma historia.

Alumno/a 1: Yo no pensaba que el arte tenía un rol tan importante para contar la historia ¿y tú?

Alumno/a 2: Yo tampoco, creo que ahora voy a ver otras pinturas de otra manera.

Alumnas 1 y 2: (puesta en común en la clase): Nosotras no sabíamos que había tantas caricaturas que muestran una historia alternativa.

Alumno/a 1: Voy a buscar fuentes alternativas para entender mejor la historia.

Alumno/a 2: Tengo que preguntar más a internet sobre otros puntos de vista.

Alumno/a 3: Dejo de pensar que solo hay una versión sobre eventos importantes.

Alumno/as 1 y 2: (puesta en común en la clase): La próxima vez que estemos en un museo pensamos ver las pinturas con mucho más tiempo.

Alumnas 3 y 4: (puesta en común en la clase): Seguimos aprendiendo que una cultura es mucho más grande que un libro.

¿Se le ocurrieron a usted frases similares o complementarias?

Finalmente quisiéramos llamar su atención sobre la pregunta siguiente: ¿qué pasaría si este espacio de autorreflexión tuviera lugar también en la(s) lengua(s) materna(s) de su alumnado? De ser posible, antes de continuar intercambie sus ideas con sus colegas.

Un espacio de intercambios cortos de autoevaluación en la(s) lengua(s) materna(s), especialmente pero no exclusivamente en estos niveles, posibilita que el alumnado pueda

llegar a explicar sus ideas en mayor profundidad. Esto, sin embargo, no tendría por qué cambiar la dinámica ni acuerdos de la clase, ya que tendría lugar en el espacio controlado, y típicamente limitado a unos minutos de la autoevaluación al final de clase.

Ofrézcales entonces, para terminar, el equivalente en su L1 de la siguiente pregunta:

– ¿De qué te diste cuenta hoy?

Fase 3

Producción para la transformación social

1. Observe las imágenes que acompañan las diferentes unidades de un manual con el que usted enseña y escoja algunas que le llamen la atención por su potencial para fomentar una perspectiva crítica. Reflexione: ¿en qué se basó para escogerlas? ¿con que tipo de imágenes suelen acompañarse estos temas en otros manuales? ¿suelen ser variadas o similares?
2. A continuación, reflexione sobre otros temas que, como estos, también se prestan a una observación más cuidadosa. Anote algunos que le gustaría explorar e intente responder lo más detalladamente posible las siguientes preguntas: ¿en qué medida el tema y sus imágenes transmiten una imagen incompleta (o incorrecta) de ciertos fenómenos históricos o sociales? ¿En qué medida el tema y sus imágenes omiten u obvian a personajes claves o a otras voces? ¿En qué medida estos temas se basan en, presentan o refuerzan estereotipos o prejuicios quizás antes pasados por alto?
3. A continuación, con base en un tema de su elección, reflexione sobre cuáles de los procedimientos presentados en este documento, serían de mayor utilidad para que su alumnado observe estas imágenes en mayor detalle y logre cuestionarlas. De ser posible, comparta sus ideas con sus colegas e intercambien hipótesis sobre las frases o preguntas que el alumnado propondría. Finalmente reflexionen juntos: ¿en qué medida ha cambiado su forma de tratar las imágenes presentes en los manuales o materiales de aprendizaje?
4. Si usted ha desarrollado una propuesta y quisiera recibir comentarios y/o retroalimentación de nuestra parte, escríbanos a criterion-ele@uni-goettingen.de. Estaremos encantadas de responderle.

Referencias

Bastías Moreno, Guillermo [Guillocl]. (12.10.2023). 12 de Octubre. Instagram.
<https://www.instagram.com/guillocl/p/CyTuykSOEa6/>
Darkovith (19.10.2020). Inmigración ilegal desde 1492.
<https://m.cuantarazon.com/1163645/descubriendo-america/>
Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. Revista Praxis Pedagógica 11(22), pp. 1-19.

Puebla, Dióscoro. (1862). Primer desembarco de Cristóbal Colón en las costas del Nuevo Mundo. [Óleo sobre lienzo]. Ayuntamiento de La Coruña.
<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/primer-desembarco-de-cristobal-colon-en-america/fe9c76e5-eae5-4586-9adb-83b8c92cbdce>
Vanderlyn, John. (1847). Llegada de Cristóbal Colón a las Indias Occidentales [Óleo sobre lienzo]. Rotonda del Capitolio. Washington D.C. <https://www.aoc.gov/explore-capitol-campus/art/landing-columbus>

Puede ampliar sus conocimientos sobre la decolonización de la historia y el entrenamiento de la literacidad visual crítica aplicados a la enseñanza de lenguas a través de la lectura de los siguientes textos:

- Fuertes Gutiérrez, Mara, Márquez Reiter, Rosina y Moreno Clemons, Aris (2023) Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91, DOI: 10.1080/23247797.2023.2294635
- Hernández-Martín, Lourdes (2022). Descolonizar el currículum de español en ELEUK: origen, expectativas, organización y primeras reflexiones. En Soler Montes, Carlos; Díaz-Bravo, Rocío; Colomer i Domínguez, Vicens (Eds.). *Avances investigadores y pedagógicos sobre la enseñanza del español: aportes desde el contexto universitario británico* (pp.11-25). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.58.1397>
- Holguín Vaca, Denise, Castaño Arques, Ana, y García-Balsas, Marta (2024). Literacidad visual crítica en el aula de español: implicaciones para su fomento y autoevaluación. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 18(36), 32-62.
- Mignolo, Walter (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. The University of Michigan Press.

3. Guía para el diseño y adaptación de actividades para el desarrollo de la actitud crítica

Ser una persona crítica es, ante todo, una actitud (Cots, 2006) y requiere un entorno donde el alumnado pueda explorar, contrastar y cuestionar la realidad. Dicha actitud se nutre del intercambio de puntos de vista, porque es precisamente en la interacción donde se ponen en juego perspectivas diversas y se amplía la mirada sobre los temas abordados.

Para el diseño de las actividades que se presentan en este manual, hemos considerado dos elementos básicos: **la pregunta y el contraste**.

La **pregunta** es considerada como el eje central de la pedagogía crítica. Autores como Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (1970) y en *Pedagogía de la esperanza* (1996), subrayan que la pedagogía crítica nace del diálogo y del cuestionamiento constante. Más allá de solicitar información, las preguntas impulsan el pensamiento y también el aprendizaje (Ritchhart, 2018).

En el aula, favorecer que el alumnado pase *de opinar a hacerse preguntas* es un paso fundamental para el desarrollo de la actitud crítica. La opinión inmediata suele cerrar posibilidades de interpretación y limitar el análisis. En cambio, la formulación de preguntas abre el espacio necesario para explorar matices, desvelar ideologías implícitas y comprender la complejidad del tema analizado. Por ello, es imprescindible que las actividades incluyan momentos específicos en los que los estudiantes generen sus propias preguntas, tal y como se ha propuesto en la mayor parte de las actividades de este manual.

Ahora bien, el tránsito en el aula *de opinar a hacerse preguntas* no resulta automático ni sencillo. Requiere práctica y acompañamiento. En este manual, se han propuesto dos actividades pensadas específicamente para entrenar la habilidad de formular preguntas: *Cuestionar el mundo que nos rodea* (nivel A2) e *Imagina a lo grande* (nivel B1). Ambas permiten al alumnado avanzar hacia una postura reflexiva, en la que se examinan los temas desde múltiples perspectivas a través de las preguntas generadas.

El segundo elemento fundamental en el diseño de actividades críticas es el **contraste**. Este consiste en poner en diálogo distintas voces, perspectivas o textos que permitan identificar y analizar las diferencias frente a los discursos de corte neoliberal presentes en la sociedad actual. En el ámbito de la cultura, por ejemplo, se trata de llevar al aula imágenes, vídeos o textos que cuestionen y rompan con los estereotipos. A través de este ejercicio de

confrontación de puntos de vista, el alumnado puede descubrir matices, reconocer sesgos y comprender cómo se construyen las representaciones del mundo.

En definitiva, a través de la pregunta y el contraste, el profesorado puede crear propuestas que ayuden al alumnado a mirar más allá de lo evidente, a cuestionar la información y a construir interpretaciones propias.

A continuación, se presentan **cinco elementos básicos** que pueden guiar el diseño de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la actitud crítica: (1) activación del tema y de las creencias previas, (2) cuestionamiento, reflexión y contraste, (3) aportación de significados propios, (4) Documentación y (5) Producción para la transformación social (Atienza, 2025). Esta forma de diseñar secuencias didácticas ha sido pilotada con los estudiantes de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Además, como es natural, estos cinco elementos también han sido aplicados en numerosas actividades de este manual y, de forma destacada, en las secuencias didácticas: *El edadismo: de la discriminación a la promesa de la felicidad* (B1); *Crecimiento personal: ¿cómo debo ser?* (B1); *Relaciones sentimentales: más allá del cuadro* (B1); *Redes sociales: ¿es red y es social?* (B1); *De la polarización a los espacios de entendimiento* (B2); y *Las apuestas y la salud pública* (B2);

1. **Activación del tema y de las creencias previas:** este primer paso busca provocar una reflexión inicial que permita activar el tema y hacer visibles las ideas, creencias o supuestos que el alumnado ya posee. No se pretende debatir ni corregir, sino simplemente radiografiar el punto de partida. El papel del docente debe ser principalmente observador: tomar notas en la pizarra, recoger palabras clave, identificar asociaciones frecuentes o silencios significativos.
2. **Cuestionamiento, reflexión y contraste:** una vez activadas las ideas previas, es momento de introducir un *input*: textos, imágenes, vídeos, datos, testimonios o situaciones que inviten a la reflexión y al cuestionamiento. El objetivo es motivar que el alumnado a que se haga preguntas y que empiece a ver que existen otras perspectivas posibles. En esta etapa, el contraste inicial (entre lo que ya pensaban y lo que propone el material) abre la puerta al análisis crítico.
3. **Aportación de significados propios:** después de haber reflexionado sobre el *input*, se anima al alumnado a trasladar la reflexión hacia su propio entorno. Se trata de analizar cómo aparece el tema en su vida cotidiana, en su comunidad o en las calles del lugar donde habita. Esta fase puede incluir actividades de documentación fuera del aula —observación, entrevistas a familiares del contexto, recopilación de ejemplos— o bien dinámicas de

reflexión en grupos dentro del aula. El propósito es que los estudiantes observen y analicen de qué manera se presenta el tema tratado en el *input* en su propio entorno.

4. **Documentación y análisis crítico de fuentes:** en esta fase, los estudiantes profundizan en el proceso de investigación a través de la consulta, selección y comparación de diferentes fuentes de información. Para ello es necesario hacer propuestas donde los estudiantes contrasten informaciones procedentes de diferentes perspectivas, seleccionen fuentes válidas y fiables, y que puedan detectar sesgos e intencionalidades en la información que se les presenta (Atienza y Aznar, 2020).

Para facilitar este trabajo, el docente puede llevar al aula materiales que presenten diversas miradas sobre un mismo tema: artículos periodísticos, infografías, anuncios, fragmentos de redes sociales, piezas audiovisuales, informes institucionales, entre otros. Al confrontar estas fuentes, los estudiantes aprenden a reconocer cómo las ideologías se manifiestan de manera distinta según quién habla, desde dónde lo hace y con qué propósito.

5. **Producción (para la transformación social)** La secuencia finaliza con una tarea de producción que lleve las reflexiones del aula a otros espacios. Puede adoptar distintos formatos —campañas, vídeos, podcasts, textos argumentativos, intervenciones en el centro, etc.—, siempre con la intención de comunicar de forma fundamentada y generar impacto. Lo fundamental no es el formato en sí, sino su función transformadora: cada tarea debe invitar a los estudiantes a compartir sus conclusiones, comunicar sus posiciones con fundamento y dialogar con un público real o potencial.

Estos cinco elementos ofrecen una guía estructurada y flexible para diseñar secuencias que fomenten la actitud crítica en el aula de ELE. No son una receta cerrada, sino un marco adaptable a distintos niveles, temas y contextos educativos.

Por otro lado, existen numerosas técnicas que permiten diseñar actividades para el aula que fomenten en el desarrollo de la actitud crítica. Entre ellas, se encuentra la **identificación de causas y consecuencias**, que fue propuesta por Nation (2001) para el aprendizaje del léxico pero que, aplicada al desarrollo de la actitud crítica, puede ayudar al alumnado a comprender por qué ocurre un fenómeno y qué efectos genera. Este tipo de estrategia se puede ver en actividades como *Las máquinas reclutan humanos: sesgos invisibles*, donde se puede observar cómo permite detectar sesgos, procesos ocultos y mecanismos que suelen pasar desapercibidos.

Otra herramienta útil es el **círculo de los puntos de vista** de (Herrera, 2025), que facilita examinar un tema desde múltiples perspectivas, tal como se trabaja en la actividad *Ciudades*

en vitrina: el precio del turismo. Este tipo de dinámicas invita a considerar voces diversas y a tener una visión más completa de la realidad a partir de interpretaciones diferentes.

Por último, se menciona una técnica que invita al alumnado a identificar **lo que no se dice** o **lo que no se muestra explícitamente**, por ejemplo, al describir una fotografía o un vídeo. Este enfoque permite observar los silencios, omisiones, o ideologías que subyacen al discurso y que, a menudo, pasan desapercibidos.

Referencias bibliográficas

Atienza, Encarna y Aznar, Joan. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

Atienza, Encarna. (2025). «Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *E-Hizpide*, 105. <https://doi.org/10.54512/snzk4387>

Cots, Josep M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>

Herrera, Francisco (presentador) (2025, 21 de junio). Actitud crítica en la clase de español. [episodio de podcast]. En *LdeLengua. Podcast sobre la enseñanza del español*. International House formacionele. <https://eledelengua.com/actitud-critica-en-la-clase-de-espanol-ldelengua-166/>

Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

4. Herramientas para la autorreflexión

Evaluar la actitud crítica en el aula de ELE es una tarea imprescindible y, al mismo tiempo, compleja. Si el objetivo del aprendizaje de lenguas es formar hablantes competentes y autónomos, también lo es ayudarles a convertirse en individuos capaces de interpretar, cuestionar y valorar la información que reciben. Como se ha podido ver en la actividad del nivel A2 titulada *Autorretrato crítico*, para desarrollar la actitud crítica es necesario plantearse preguntas, documentarse, tener una actitud reflexiva, contrastar diferentes puntos de vista, desvelar la ideología subyacente de los discursos, cuestionarse sus propias creencias, entre otras actividades.

La necesidad de evaluar esta actitud crítica responde al propósito de visibilizar el desarrollo de la misma. Sin embargo, su evaluación presenta múltiples retos. Uno de los principales es la subjetividad, ya que la actitud crítica se manifiesta de forma diferente según el contexto. También influyen el tiempo, pues requiere observación continuada, y la disponibilidad de instrumentos adecuados que permitan recoger evidencias más allá de la simple opinión o participación en clase.

A diferencia de la evaluación de las competencias lingüísticas, que se apoya en criterios como la corrección gramatical o la fluidez, la evaluación de la actitud crítica demanda valorar procesos cognitivos. No se trata únicamente de comprobar si el estudiante expresa una opinión, sino de analizar cómo la construye: si fundamenta sus juicios, si contrasta fuentes, si cuestiona la información que recibe, si es capaz de desvelar la ideología oculta, si contempla perspectivas diversas y si demuestra sensibilidad hacia los matices del discurso en español.

Aunque en documentos oficiales para la enseñanza de lenguas como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y su *Volumen comentario* (Consejo de Europa, 2020) no se menciona explícitamente el concepto de *actitud crítica*, el análisis sistemático de González-Lozano y Atienza Cerezo (2023) sobre estos documentos recoge que la actitud crítica aparece de forma implícita o atenuada. Ambos documentos oficiales incluyen indicadores que apuntan que dicha actitud se desarrolla cuando el aprendiz es capaz de:

- a. Identificar y expresar matices, actitudes, puntos de vista, la crítica velada, es decir, que los estudiantes sean capaces de captar sutilezas del lenguaje como tonos de opinión, actitudes o críticas indirectas, y que sean capaces de expresarlo.
- b. Mostrar suficiente empatía como para reconocerse en otra persona, en su punto de vista y su forma de pensar y sentir.
- c. Expresar acuerdo diplomáticamente.

- d. Tener una actitud abierta y flexible.
- e. Utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, el estado de ánimo, las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
- f. Formular preguntas para animar a la gente a pensar sobre sus conocimientos previos y para ayudarles a establecer una conexión con lo que se va a explicar.
- g. Crear vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de las preguntas, etc.

Como se puede observar, los indicadores de la *a* a la *d* se relacionan con aspectos actitudinales como la reflexión, el reconocimiento, la comprensión, la empatía, mostrar acuerdo. El indicador *e* hace referencia a elementos más propiamente lingüísticos, que permiten inferir aquellas actitudes que no son directamente observables. Los indicadores *f* y *g*, por su parte, señalan estrategias concretas para favorecer el desarrollo de dichos indicadores, tales como la formulación de preguntas, un elemento que resulta clave en la enseñanza desde la pedagogía crítica (González-Lozano y Atienza Cerezo, 2023) y que se recoge en la mayor parte de las propuestas didácticas presentadas en este manual.

Resulta fundamental adoptar un tipo de **evaluación formativa**, más que sumativa. Mientras que la evaluación sumativa busca medir resultados finales —a menudo mediante calificaciones o productos cerrados—, la evaluación formativa se centra en acompañar el proceso de aprendizaje, ofreciendo retroalimentación continua que oriente la mejora. En el caso de la actitud crítica, esta perspectiva es especialmente pertinente, ya que esta se construye gradualmente, a través de la reflexión y el diálogo.

En la práctica, este tipo de evaluación permite observar cómo el estudiante desarrolla la actitud crítica al argumentar, analizar un texto o interpretar fenómenos culturales, por lo que se trata de un proceso que se lleva a cabo a través de la interacción constante entre docente y aprendiente.

La **autoevaluación y la evaluación entre pares** adquieren un papel esencial. La autorreflexión favorece que el estudiante tome conciencia de sus estrategias para cuestionar(se), fundamentar sus opiniones y observar un mismo hecho desde distintas perspectivas. Por su parte, la evaluación entre pares iguales fomenta el diálogo horizontal y el reconocimiento de la diversidad de perspectivas.

A continuación, sin ánimo de ser exhaustivos se proponen una serie de **herramientas de autorreflexión** que pueden ayudar al alumnado a tomar conciencia del desarrollo de su actitud crítica, y al profesorado, acompañar ese proceso formativo en el aula de ELE.

- **Portafolio:** una carpeta física o digital donde el estudiante recopila evidencias de la evolución de su actitud crítica. Por ejemplo, el estudiante puede recopilar vídeos o grabaciones donde exponga o compare sus puntos de vista en torno a los temas tratados en el aula; o referencias a actividades en las que haya transformado o ampliado su perspectiva inicial.
- **Diario reflexivo:** el estudiante redacta un breve texto con una frecuencia semanal o quincenal donde reflexiona a partir de preguntas como: *¿Qué idea he escuchado esta semana y me he replanteado? ¿Qué he aprendido sobre mi forma de pensar o debatir en español? ¿He considerado nuevas perspectivas sobre algún tema de esta semana? ¿En qué momentos he detectado sesgos (propios o ajenos) y cómo los he gestionado?*
- **Rúbricas:** deben ser esencialmente reflexivas y pueden emplearse individualmente, en parejas o en grupos. Para ello, se puede invitar a los estudiantes a marcar en qué medida han cumplido una determinada actividad en una escala, por ejemplo de 1-4, y mostrar evidencias que los sitúen en ese punto concreto. Algunos indicadores para una posible rúbrica podrían ser: *he considerado este tema desde diferentes perspectivas (1–4); he identificado la ideología o valores implícitos en el discurso analizado (1–4); he observado causas, consecuencias y las relaciones entre ellas (1–4); he fundamentado mis argumentos con datos, ejemplos o referencias (1–4); o mis perspectivas sobre el tema se han ampliado y mi postura ha evolucionado (1–4).*

Asimismo, a través de las rúbricas se puede pedir al estudiante que explique su posición inicial sobre el tema; que justifique cómo y por qué ha cambiado (o no) su opinión; o que señale qué estrategias (cuestionar(se), documentarse...) ha utilizado y cuáles le falta por desarrollar.

Llevar al aula la actividad “Autorretrato crítico” puede ser un buen punto de partida, ya que recoge una gran variedad de estrategias para el desarrollo la actitud crítica y facilita que los estudiantes se autoevalúen. A partir de esta actividad, tanto estudiantes como profesores pueden identificar el nivel inicial de dicha actitud, lo que les permitirá posteriormente, observar su evolución durante el proceso de aprendizaje.

- **Cuaderno de sesgos:** El estudiante llevará un registro semanal en el que documente situaciones en las que haya identificado la presencia de sesgos, ya sea en textos, en las intervenciones de sus compañeros o en sus propias reflexiones. Entre los sesgos más frecuentes se incluyen el de autoridad o la simplificación excesiva.

- **Cuaderno de bitácora de momentos críticos:** durante el desarrollo del año académico, los estudiantes registran aquellos “*momentos de giro*” que marcan su proceso: descubrimientos relevantes, resistencias personales, contradicciones o malentendidos culturales. Este registro se convierte en un mapa que refleja la evolución de su actitud crítica.
- **Línea del tiempo de la evolución crítica:** se propone que los estudiantes registren de forma visual y dinámica la evolución de su actitud crítica a lo largo del curso o año académico. En ella se registran hitos significativos, tales como: *detecté mi primer sesgo en...; cambié de opinión tras analizar...; o me di cuenta de que no tenía suficientes datos sobre...*

5. Referencias bibliográficas anotadas²

Fundamentos teóricos

Block, David, Gray, John y Holborow, Marnie (2013). *Neoliberalism and applied linguistics*. Routledge.

Los autores plantean una revisión crítica del impacto del neoliberalismo en el campo de la lingüística aplicada, explorando la influencia de ideologías y prácticas neoliberales en el ámbito de enseñanza de lenguas. Así, se argumenta que las lenguas se han convertido en capital simbólico del neoliberalismo, esto es, en un recurso económico, lo que transforma la forma en que se valora, enseña y aprende. Del mismo modo, se problematiza la noción de agencia del individuo en contextos educativos y laborales dominados por la lógica del mercado, y expone cómo esto afecta a estudiantes, docentes e investigadores. Otros conceptos analizados desde esta perspectiva son los de competencia comunicativa, empleabilidad, multilingüismo, entre otros.

Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Longman.

Considerada una referencia fundamental en los Estudios Críticos del Discurso, esta obra examina cómo el uso del lenguaje regula las relaciones de poder y se convierte en factor y vehículo principal de la hegemonía y el control social. De este modo, se entiende que el uso del lenguaje no es neutral, ya que por él se transmite ideología. Según Fairclough, la transmisión de la ideología es más efectiva cuando queda más invisibilizada en el discurso y cuando se naturaliza la representación de la realidad como verdad incuestionable. Como contrapunto a este tipo de dominación, Fairclough propone que la ciudadanía aumente su conciencia sobre cómo el lenguaje contribuye a la hegemonía. A este proceso el autor lo denomina conciencia lingüística crítica, un concepto central que debe desarrollarse en las escuelas, como objetivo primordial para desarrollar la educación lingüística e incrementar la emancipación social. La puesta en práctica de la conciencia lingüística crítica se centra en descubrir cómo muchas convenciones lingüísticas están modeladas ideológicamente, atendiendo a diversos aspectos lingüísticos, como el uso del léxico y estructuras gramaticales, así como a la organización de los textos.

² Esta bibliografía ha sido seleccionada y comentada por Encarna Atienza (encarnacion.atienza@upf.edu) y Joan Aznar (joan.aznar@upf.edu).

Flores, Nelson y Rosa, Jonathan (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

En este artículo, Flores y Rosa hacen una crítica de los enfoques de enseñanza de lenguas centrados en la adecuación lingüística, una propuesta que defiende como pertinente el uso de la lengua estándar en diferentes situaciones sociales, entre otras cuestiones. En estas prácticas, los autores observan que la adecuación lingüística, más allá de conformar categorías lingüísticas objetivas, provoca una percepción racializada de un gran número de hablantes de inglés y español en los Estados Unidos. De este modo, Flores y Rosa aluden al concepto de ideologías raciolingüísticas: un conjunto de creencias sociales que perciben determinadas prácticas lingüísticas como inadecuadas o deficientes, ya que estas están producidas por comunidades racializadas. Las ideologías raciolingüísticas equiparan la lengua como práctica social a la raza como constructo, algo que comporta la racialización y la estigmatización de las personas, a la vez que obvia el uso real que hacen de la lengua. Para contrarrestar esta desigualdad social y lingüística, los autores abogan por una redefinición conceptual de la diversidad lingüística que supere las propuestas de la adecuación lingüística, así como la puesta en práctica de la conciencia lingüística crítica por parte del estudiantado.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Escrita por Freire a finales de los años 60, esta obra ha resultado fundamental en el campo de la pedagogía. Desde el contexto educativo de la alfabetización, el autor se opone a modelos educativos monológicos que conciben al alumnado como meros receptores de conocimientos, ya que se persigue que estas personas estén oprimidas y alienadas a una visión del mundo que responde a los intereses del poder hegemónico. Frente a ello, la propuesta de Freire se centra en métodos educativos centrados en el diálogo y en la problematización de la realidad del alumnado con el fin de que esta sea cuestionada y analizada críticamente. En este proceso cobra relevancia la concientización, una toma de conciencia que permita al alumnado transformar la realidad social y económica para superar así las injusticias y la deshumanización imperantes. En este sentido, Freire entiende que la educación es necesariamente una acción política, liberadora y emancipadora. En la pedagogía de Freire destaca el método de las palabras generadoras, cuyo desarrollo parte del vocabulario propio del alumnado para cuestionar la realidad que le envuelve.

Ledin, Per y Machin, David. (2018). *Doing visual analysis: From theory to practice*. Routledge.

Ledin y Machin sostienen que los elementos visuales, al igual que los verbales, transmiten significados sociales y son discursivos. Por lo tanto, la comunicación visual es ideológica y puede tener entre sus objetivos ejercer un poder hegemónico. Desde esta perspectiva, Ledin y

Machin subrayan la necesidad de que los Estudios Críticos del Discurso adopten recursos de análisis propios de los estudios de la imagen, la semiótica social y la multimodalidad. Los autores consideran imprescindible reflexionar sobre el contexto social en que los elementos visuales están inmersos, ya que es en ese contexto donde adquieren sus significados sociales. Para resolver la carencia de métodos analíticos bien definidos en este ámbito, Ledin y Machin proporcionan herramientas de análisis para examinar diferentes elementos visuales y desvelar su significado en su contexto social. Los contenidos visuales analizados son variados: fotografías, presentaciones en PowerPoint, diseño de documentos, embalajes de productos, diseño de espacios y clips de películas.

Van Dijk, Teun A. (1998). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

El autor define ideología como aquellas creencias sociales compartidas por grupos sociales específicos. Al profundizar en esta concepción y prestar especial atención al racismo, Van Dijk relaciona la ideología con tres dimensiones teóricas: la dimensión cognitiva, la social y la discursiva. En la dimensión cognitiva, cobra relevancia el individuo y los llamados modelos mentales: aquellos elementos cognitivos individuales que perciben y representan, subjetivamente, la realidad y sus discursos. Según van Dijk, los modelos mentales son clave, ya que determinan en gran medida el contexto en el que se desarrolla la ideología. En la dimensión social, la ideología se concibe esencialmente social, ya que coordina los intereses del grupo, determina los conflictos intergrupales y legitima socialmente sus creencias. En la dimensión discursiva, se destaca como el discurso es la principal práctica social que reproduce, transmite y legitima la ideología. Desde esta perspectiva, van Dijk propone analizar lingüísticamente la base ideológica del discurso atendiendo a la dicotomía *Nosotros* (a los aspectos positivos que se propagan del endogrupo) y *Ellos* (los aspectos negativos que se resaltan del exogrupo).

Investigaciones aplicadas

Atienza, Encarna y Aznar, Joan (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica en español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 1–13. ISSN: 2324-7800, 2324-7800, 2324-7797. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>

En este artículo se parte de los postulados de la interculturalidad renovada (Dervin, 2016; Holliday, 2011). Desde dicho planteamiento, el desarrollo de las competencias interculturales implica un proceso comunicativo dinámico, con una participación y análisis críticos, que se puede dar no solo entre personas con distintas culturas de origen geográfico o nacional — como desde una visión esencialista se postula —, sino que también deben contemplarse otras variables (edad, formación, profesión, género, etc.) abordan el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica en la enseñanza del español como lengua adicional. Desde esta perspectiva, se proponen criterios didácticos que fomenten la reflexión, el diálogo intercultural y el cuestionamiento de estereotipos.

Bori, Pau (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: Una investigación-acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71–81. <https://doi.org/10.5209/dill.81349>

Desde los fundamentos de la pedagogía crítica y la observación de la influencia del neoliberalismo en el aprendizaje de lenguas adicionales, Bori plantea una investigación-acción que desafíe la visión instrumentalista del aprendizaje del español. Esta visión, propia de la ideología neoliberal, considera la adquisición de una lengua como una herramienta meramente profesional y económica de ascenso social. Frente a ello, Bori resalta la necesidad de que el alumnado cuestione la realidad social que le envuelve y adopte una conciencia crítica, elemento central de la pedagogía crítica que persigue percibir y rebatir las contradicciones e injusticias sociales y políticas. En la investigación-acción planteada por Bori, se desarrolla una propuesta didáctica para un curso universitario de español que busca abordar y cuestionar las perspectivas neoliberales del mundo laboral y del aprendizaje de lenguas. Los resultados de dicha investigación concluyen que este tipo de propuestas didácticas pueden superar el aprendizaje formal de la lengua y contribuir al desarrollo de la conciencia crítica. Por otra parte, se resalta que el aprendizaje a distancia puede suponer un obstáculo para el desarrollo de la conciencia crítica.

Cassany, Daniel y Castellà, Josep M. (2010). Aproximaciones a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

En este artículo, Cassany y Castellà ahondan en una definición de literacidad crítica y aportan una visión sobre las implicaciones de la lectura crítica de los textos. Por una parte, los autores entienden que la literacidad, como alternativa al término alfabetización, comprende una amplia variedad de conocimientos relacionados con la producción y la recepción de los textos escritos, con el uso y propósitos de los diferentes géneros discursivos, así como con los valores y actitudes que adoptan autores y lectores. En cuanto al atributo crítica, Cassany y Castellà exploran el uso conceptual de la criticidad en diferentes disciplinas, tales como la escuela de Fráncfort, la pedagogía crítica o los Estudios Críticos del Discurso, entre otras. De este modo, la criticidad se entiende como aquella capacidad para juzgar y posicionarse con criterio frente a un texto escrito. A partir de estas consideraciones, los autores establecen características y actitudes de un lector crítico, como, por ejemplo, el cuestionamiento de la veracidad de los textos, la atención al contexto y la detección de la ideología que se transmite.

Crookes, Graham V. (2013). *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*. Routledge.

En este libro, Crookes vincula la pedagogía crítica con la enseñanza del inglés como lengua adicional para que el aprendizaje de lenguas se centre en temas sociales y aborde cuestiones tales como la justicia social y la emancipación de los aprendientes. Desde esta perspectiva, se sostiene que el lenguaje no es neutral y ejerce poder hegemónico, por lo que el alumnado debe adoptar una conciencia crítica (*concientización*, en términos freirianos) respecto a su uso. Acudiendo al trabajo de diferentes profesoras y pedagogas, como Auerbach y Wallerstein, esta obra ofrece diferentes actividades entre las que destaca el uso de códigos, recursos como imágenes o diálogos que provocan la problematización de la realidad que rodea a los estudiantes para que estos la cuestionen críticamente. De este modo, se persigue que el alumnado reflexione sobre aquellas acciones que suponen una mejora social y las lleve a cabo. En el Critical ELT también cobra relevancia el diseño de currículos negociados con los aprendientes, así como la evaluación participativa. Según Crookes, la pedagogía crítica puede integrarse en diferentes enfoques pedagógicos del aprendizaje de lenguas, como el aprendizaje basado en tareas o en proyectos.

Correa, M. (2018). Critical approaches to heritage language learning: From linguistic survival to resistance and action. En *Handbook of research and practice in heritage language education*, eds. P.P. Trifonas y T. Aravossitas, 717–730. Springer International Handbooks of Education.

En esta propuesta, Correa no solo emplaza a tratar en el aula las variedades del español más silenciadas en Estados Unidos; propone la aplicación de prácticas de la pedagogía crítica. Plantea que docentes y aprendientes reflexionen sobre la discriminación lingüística, tomen conciencia de sus causas y consecuencias sociales, y adopten un compromiso marcadamente crítico en el aprendizaje de la lengua.

Cots, Josep M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336–345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>

En este artículo, Cots propone integrar el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en la enseñanza del inglés como lengua adicional para que el aprendizaje de las lenguas adopte una perspectiva crítica y supere una visión meramente utilitaria. Desde los fundamentos teóricos del ACD, Cots concibe el lenguaje como una práctica social moldeada por el poder hegemónico y la ideología. De este modo, el propósito es que el alumnado desarrolle una actitud crítica que cuestione el mundo que le rodea a través de un análisis ideológico de los textos. El autor se centra en un modelo de análisis discursivo de Fairclough para diseñar actividades estructuradas desde tres concepciones del discurso: como práctica social, para desvelar actores y estructuras sociales implicadas; como práctica discursiva, para atender a la situación comunicativa en la que transcurren los discursos; y como práctica textual, que supone un análisis formal y semántico de los textos.

Dervin, Fred (ed.) (2024). *The Routledge handbook of critical interculturality in communication and education*. Routledge.

Compuesto por 35 capítulos, este volumen ahonda en el concepto de interculturalidad crítica mediante aportaciones teóricas y prácticas de diversos autores. Como señala Dervin, no se persigue solo ofrecer una visión de la interculturalidad que cuestione las ideologías y las injusticias presentes en la realidad, sino también adoptar una actitud crítica ante la propia noción de interculturalidad crítica. Así se pretende evitar enfoques hegemónicos y simplistas en la investigación, la comunicación y la educación interculturales. La interculturalidad se entiende como un proceso dinámico e inestable, por lo que cabe aceptar su impredecibilidad como componente inherente a la comunicación intercultural. En la práctica, la interculturalidad crítica implica problematizar la realidad, fomentar la sensibilidad multilingüe, cuestionar ideologías que provocan injusticias y ejercer la autocrítica. Los capítulos abordan temas como la relación entre interculturalidad y pedagogía crítica, la implementación de métodos de deconstrucción en el aprendizaje, el análisis de libros de texto de lenguas

adicionales, la revisión y crítica de modelos interculturales en el ámbito educativo, así como la necesidad urgente de prácticas docentes alejadas de la visión nación-origen como aspecto de la identidad del estudiantado, entre otros.

Dervin, Fred (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan.

Dervin concibe la interculturalidad como un proceso dinámico y cambiante, una construcción inestable que refleja opiniones y perspectivas de diversas narrativas sociales, a menudo basadas en concepciones imprecisas o idealizadas. De ahí que Dervin abogue por la necesidad de una comprensión crítica y flexible de la comunicación intercultural que sea capaz de superar conceptos triviales y de reconocer las complejidades inherentes a la interacción social, en especial en el ámbito educativo. En este sentido, Dervin cuestiona y pone en tela de juicio diferentes modelos interculturales muy extendidos en la educación, como el concepto de competencia intercultural propuesto por Byram, al argumentar que se sustentan en ideologías hegemónicas y etnocentristas. A través de varios ejemplos, se propone una práctica intercultural que se aleje del esencialismo cultural, que valore las similitudes entre las personas y que reconozca que la identidad es múltiple y cambiante. Asimismo, se enfatiza que la otredad se construye socialmente a partir de estereotipos negativos y posicionamientos ideológicos. De este modo, se subraya la necesidad de aceptar que los encuentros interculturales pueden dar lugar a incertidumbre e inestabilidad. Por último, Dervin presenta un decálogo orientado a promover una conciencia intercultural crítica en la docencia.

Ferrés Prats, Joan (1998). *Com veure la tv? Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona: CAC, Generalitat de Catalunya.

El libro, editado por el Consejo del Audiovisual de Catalunya (CAC) y editado por Joan Ferrés, ha tenido diversas reimpresiones hasta el año 2005. Ferrés, experto en comunicación audiovisual y educación, defiende que la televisión tiene un enorme poder formativo, aunque este puede ser tanto educativo como deformador. Por ello, es imprescindible aprender a verla críticamente. Su aportación resulta pionera en el ámbito de la educación mediática y en la incorporación de la perspectiva crítica de los modos multimodales. Por esta razón, aunque se circunscribe a la televisión, su propuesta es extrapolable a cualquier otro medio multimodal. El libro se compone de cuatro bloques temáticos, cada uno acompañado de materiales audiovisuales, guías de trabajo, actividades y sugerencias pedagógicas. Estos bloques son: relatos de ficción, informativos, publicidad y otros formatos. Esta reseña se circunscribe al bloque dedicado a los informativos, cuyo objetivo fundamental es aprender a distinguir entre información y opinión. Inspirado en autores como Paulo Freire, promueve la formación de una conciencia crítica y la lectura profunda del entorno mediático, para comprenderlo y cuestionarlo.

Holliday, Adrian, Hyde, Martin y Kullman, John (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge.

En este libro, los autores ofrecen principios, estrategias y actividades para desarrollar una comunicación intercultural crítica con la homogeneización y arbitrariedad propia del esencialismo cultural. Esta ideología, se compara con el racismo y el sexismo, al entender los autores que comparten la misma visión simplificada, estereotipada y reduccionista de las personas y sus comportamientos. Se analizan otros conceptos clave de la interculturalidad, como la identidad, la otredad, los estereotipos y prejuicios sociales, así como la representación de personas y hechos en los discursos sociales. Los autores se centran en la identidad, la otredad y la representación para ofrecer una serie de tareas y actividades que cuestionen, críticamente, las percepciones culturales. Estas actividades, que parten de un enfoque etnográfico, se centran en entrevistas personales, en el análisis de mensajes de los medios de comunicación y en el tratamiento del humor, entre otros recursos. Su traslación al aula de lenguas adicionales puede ser muy apropiada, ya que estas actividades estimulan la observación y el análisis de la realidad que rodea a los aprendientes y sus propias preconcepciones culturales.

Holliday, Adrian (2011). *Intercultural communication & ideology*. SAGE Publications.

En este libro, Adrian Holliday realiza un examen crítico del concepto y prácticas de la comunicación intercultural. Holliday concibe que estos procesos interculturales están impregnados de ideología y centra sus críticas en las concepciones culturales esencialistas y neoesencialistas, perspectivas occidentales que entienden la cultura como grandes entidades homogéneas y nacionales. Según Holliday, esta visión, a veces inconsciente, es reduccionista, ya que promueve el poder hegemónico occidental y fomenta la alteridad negativa y la marginación de lo no occidental. En contraposición, Holliday apuesta por lo que el autor denomina cosmopolitismo crítico, una visión que desafía los estereotipos culturales establecidos y que atiende a realidades culturales marginadas y ocultas por otras concepciones esencialistas y occidentales. Estas realidades, llamadas *small cultures*, son entidades integradas por comunidades y agrupaciones en diversos ámbitos sociales que se van formando en un proceso intercultural fluido y cotidiano. Para comprender estas realidades culturales, Holliday propone una etnografía constructivista que fomente una comprensión intercultural más profunda y menos sesgada.

Kubota, Ryuko y Austin, Theresa (2007). Critical approaches to world language education in the United States: An introduction. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2–3), 73-83. <https://doi.org/10.1080/15427580701389367>

En este artículo, Kubota y Austin hacen una revisión de la educación lingüística en Estados Unidos. Las autoras denuncian el utilitarismo del aprendizaje de lenguas centrado en el desarrollo profesional, así como el tratamiento superficial de la diversidad cultural. En consecuencia, Kubota y Austin abogan por una aproximación y conciencia críticas en el aprendizaje, con el objetivo de transformar las relaciones de poder desiguales inherentes a la lengua y la cultura, a menudo vinculadas a la racialización, al género y a factores e intereses económicos. Dicha transformación requiere que investigadores, docentes y alumnado cuestionen el carácter hegemónico de los conocimientos que se transmiten, la imposición de variedades estándar en detrimento de otras, así como las representaciones trivializadas de culturas y personas que no ahondan en sus problemáticas sociopolíticas y socioeconómicas.

Martín Peris, Ernesto (2009). Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico*, 24, 5–13.

Se puede considerar que este artículo supone una nueva visión en la didáctica del español como lengua adicional, ya que Martín Peris propone la integración de prácticas propias de la literacidad crítica en la comprensión auditiva. Este propósito implica que los aprendientes no sean meros usuarios de la lengua para convertirse en usuarios críticos. El autor acude a Cassany y la literacidad crítica para resaltar la importancia de “leer tras las líneas”, perspectiva que conlleva que en las actividades de comprensión auditiva los aprendientes sean conscientes del contexto comunicativo en el que se desarrollan los mensajes y los interpreten autónomamente, más allá de su carácter lingüístico formal, para detectar así sus intenciones comunicativas e ideología. Además, Martín Peris aboga por una toma de conciencia sobre la existencia de múltiples géneros discursivos y la naturaleza multimodal de la comunicación. Estos planteamientos se plasman en una propuesta didáctica centrada en un anuncio publicitario.

Martínez Lirola, María (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Editorial Comares.

Martínez Lirola expone la interconexión entre el análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica con el objetivo de ofrecer distintas propuestas didácticas para una educación crítica para el siglo XXI que fomente el pensamiento crítico y el empoderamiento de la ciudadanía. Además, proporciona una visión sobre el análisis crítico del discurso para analizar conceptos básicos de esta disciplina, tales como el poder y la ideología. La autora también presenta las principales características de la pedagogía crítica de Freire para resaltar que es una propuesta educativa que promueve la conciencia crítica, la igualdad y la transformación social. En la

segunda parte del libro, Martínez Lirola proporciona una introducción a los principales rasgos y beneficios de la educación para la ciudadanía global, la educación intercultural, la educación con perspectiva de género, la educación basada en los derechos humanos, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la paz. Finalmente, se presentan una serie de actividades centradas en los enfoques educativos mencionados para su implementación en la enseñanza universitaria.

Yamada, Etsuko (2009). Discussion on the concept of criticality. *Literacies*, 4, 33–50.

Con el fin de ilustrar diferentes dimensiones del concepto criticidad, Yamada realiza una revisión teórica centrada en las características de la pedagogía crítica y el pensamiento crítico. Por una parte, la autora considera el pensamiento crítico como una habilidad cognitiva individual que los aprendientes emplean para la resolución de problemas en diferentes contenidos o asignaturas. En cambio, la pedagogía crítica trasciende más allá del aula, ya que en sí no es una metodología establecida, sino una construcción continua y negociada de conocimientos y significados cuyo propósito es la transformación de la realidad social, por lo que tiene un carácter marcadamente político. Para Yamada, ambas disciplinas comparten dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la criticidad: una actitud escéptica ante las verdades comúnmente establecidas y el ánimo de la indagación, impulsado por la curiosidad personal y el debate. Yamada presenta un estudio efectuado en cursos de japonés como lengua adicional en el que se concluye que estos dos elementos comunes de la criticidad pueden desarrollarse en aprendientes principiantes.



Citar como: González-Lozano, Javier, García-Romeu, Juan, Márquez Guzmán, Daniel y Čičmanec, Róbert (2025) *Manual de actividades para el desarrollo de la actitud crítica*.
<https://criterion-ele.com/manual-de-actividades/>



**Co-funded by
the European Union**

www.criterion-ele.com

La creación de estos recursos ha sido financiada (parcialmente) por el programa de subvenciones ERASMUS+ de la Unión Europea con el nº de subvención 2022-1-DE01-KA220-HED-000085767. Ni la Comisión Europea ni la agencia nacional de financiación del proyecto, el DAAD, son responsables de su contenido ni de las pérdidas o daños derivados del uso de estos recursos.