



MÁSTER UNIVERSITARIO EN
PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBRIGATORIA E
BACHARELATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL E ENSINANZAS
DE IDIOMAS

Traballo de Fin de Mestrado

Landscapes and soundscapes: world tour. Unha proposta didáctica para o tratamento de variedades, acentos e culturas do mundo anglófono para a aula de nivel C2 de EOI.

Landscapes and soundscapes: world tour. Una proposta didáctica para el tratamiento de variedades, acentos y culturas del mundo anglófono para el aula de nivel C2 de EOI.

Landscapes and soundscapes: world tour. A didactic approach to the treatment of varieties, accents and cultures of the anglophone world for a C2 level EOI class.

Autora: María Bruña Pacheco

Titora: Noemí Pereira Ares

Curso Académico 2023-2024

Convocatoria de Setembro

Táboa de contidos

Resumo.....	3
Relación de abreviaturas.....	4
Marco teórico: encaixando a interculturalidade no ensino de linguas estranxeiras.....	6
1. Punto de partida: converxencia de termos.....	6
2. O plurilingüismo e a competencia plurilingüe; a pluriculturalidade.....	6
3. O multilingüismo e a multiculturalidade.....	7
4. A interculturalidade.....	8
5. As competencias plurilingüe, pluricultural e intercultural.....	8
6. A adquisición e a aprendizaxe de linguas no contexto das EOI.....	10
7. A interculturalidade no currículo das EOI galegas.....	11
Xustificación e obxectivos da proposta didáctica.....	13
Proposta didáctica.....	16
1. Título, breve descrición e contextualización.....	16
2. Marco legal.....	18
3. Temporalización das sesións.....	19
4. Habilidades lingüísticas.....	19
5. Competencias e Contidos.....	20
5.1 Contidos socioculturais e sociolingüísticos.....	20
5.2 Contidos estratéxicos.....	21
5.3 Contidos fonético-fonolóxicos.....	21
5.4 Contidos interculturais.....	21
6. Obxectivos.....	22
6.1 Obxectivos do nivel.....	22
6.1.1 Comprensión Oral.....	22
6.1.2 Produción e Coprodución Oral.....	22
6.1.3 Comprensión Escrita.....	23
6.1.4 Produción e Coprodución Escrita.....	23
6.1.5 Mediación.....	23
6.2 Obxectivos Específicos.....	23
7. Enfoques e metodoloxías empregadas na proposta.....	24
8. Secuenciación e cronograma de actividades e contidos.....	26
9. Atención á diversidade.....	32
10. Avaliación.....	34
11. Exportabilidade, potencialidade e limitacións da proposta.....	35
Conclusións xerais.....	36
Referencias bibliográficas.....	37
Marco normativo e lexislación.....	39
Anexo I. Materiais deseñados para as sesións.....	39
Anexo II. Relación de enlaces a materiais audiovisuais dispoñibles online.....	54
Anexo III. Materiais e recursos onlines de elaboración propia.....	55

Resumo

Ás veces aínda relegados a un segundo plano, o(s) contexto(s) sociocultural(is) asociado a calquera lingua meta e as relacións interculturais da mesma co contexto do/a aprendizante estranxeiro/a constitúen unha parte integral da aprendizaxe de linguas. Así o recollen os currícula para as Escolas Oficiais de Idiomas de España, e particularmente para as galegas. Os/as aprendizantes de inglés como lingua estranxeira nun nivel Avanzado C2 deben non só entrar en contacto, senón tamén comprender un amplo conxunto de variedades lingüísticas da lingua e a idea de contínuum dialectal asociada á mesma. Do mesmo modo, deberán ser conscientes dos aspectos socioculturais e sociolingüísticos vencellados a cada variedade e como estes se comparan ou relacionan co propio contexto. O presente traballo contén as bases teóricas, desenvolvemento e secuenciación dunha proposta didáctica deseñada para afrontar todas estas cuestións, con énfase no traballo da habilidade de comprensión oral a través do tratamento de diversas variedades do inglés ao longo dun curso académico. Para esta fin, elaboráranse catro sesións caracterizadas polo uso de materiais maiormente de natureza audiovisual, así como dun enfoque dinámico e comunicativo.

Palabras clave: variedades lingüísticas, ensino-aprendizaxe de linguas, educación intercultural

Resumen

Aunque a veces relegados a un segundo plano, el (los) contexto(s) sociocultural(es) asociado a cualquier lengua meta y a las relaciones interculturales de la misma con el contexto del/a aprendizante extranjero/a constituyen una parte integral del aprendizaje de idiomas. Así se recoge en los currícula de las Escuelas Oficiales de Idiomas de España y particularmente, en el elaborado para Galicia. Los/as estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel Avanzado C2 deben no solamente entrar en contacto, sino también comprender un amplio conjunto de variedades lingüísticas de la lengua y el continuum dialectal asociado a la misma. Deben también familiarizarse con los aspectos socioculturales y sociolingüísticos inherentes a cada variedad y cómo estos se comparan o relacionan con el contexto propio. El presente trabajo incluye las bases teóricas, desarrollo y secuenciación de una propuesta didáctica diseñada para afrontar estas cuestiones, con énfasis en el trabajo de la habilidad de comprensión oral a través del tratamiento de diversas variedades del inglés a lo largo de todo

un curso académico. Para ello se elaboran cuatro sesiones vertebradas por el uso de materiales mayormente de tipo audiovisual, así como de un enfoque comunicativo y dinámico.

Palabras clave: variedades lingüísticas, enseñanza-aprendizaje de lenguas, educación inter-cultural

Abstract

Though sometimes overlooked, the sociocultural background(s) associated with any target language and its intercultural relationships with the foreign learner's environment are an integral component of language learning. This is ratified by the curricula governing the functioning of the School of Languages (Escuela Oficial de Idiomas) in Spain and Galicia. ESL students aiming for proficiency are required to understand speakers of a wide range of varieties of English. They must also appreciate the dialect continuum inherent to the language, as well as the sociocultural and sociolinguistic aspects linked to each specific variety and how they intertwine with or can be compared to those affecting their own sociolinguistic context. This study provides the theoretical basis for developing a teaching and learning proposal designed to touch upon all said matters. Its main focus is the enhancement of students' oral comprehension skills as they are exposed to various dialects throughout the academic year. This is accomplished through a sequence of four sessions utilizing primarily audiovisual materials, coupled with a communicative and dynamic pedagogical methodology.

Key concepts: linguistic varieties, language learning and teaching, intercultural education

Relación de abreviaturas

DECRETO 81/2018, do 19 de xullo, polo que se establece o currículo dos niveis básico A1, básico A2, intermedio B1, intermedio B2, avanzado C1 e avanzado C2 das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia: Decreto 81/2018

Habilidades lingüísticas:

- PO, PCO: Producción oral / Producción de textos orais, Producción e Coproducción Oral / Producción e Coproducción de textos orais
- CE: Comprensión Escrita / Comprensión de textos escritos
- PE, PCE: Producción escrita /Producción de textos escritos, Producción e Coproducción escrita / Producción e Coproducción de textos escrito
- Med. Ling., Med. Cult.: Mediación lingüística, Mediación cultural
- CO: Comprensión oral / Comprensión de textos orais

GBL, APB: Game-based learning, Aprendizaxe baseada en xogos

Proba Oficial de Certificación do Nivel Avanzado C2: Proba de Certificación, Proba

Marco teórico: encaixando a interculturalidade no ensino de linguas estranxeiras

1. Punto de partida: converxencia de termos

Comezar unha aproximación ás relacións entre lingua e cultura, falante e comunidade comporta ter en conta as interseccións que se producen en distintos planos. Se ben falar dun individuo de forma illada implica necesariamente unha relación coa comunidade á que pertence ou coas que se relaciona, os vocábulos utilizados para referirse a ambos factores son distintos e posúen unha serie de matices. É doada a confusión entre os múltiples termos dispoñibles para a abordaxe da cuestión, polo que a continuación acláranse as diferenzas e relacións entre eles e como se encadran dentro do proceso de ensino-aprendizaxe de linguas estranxeiras, facendo especial atención ao uso dos prefixos *pluri-*, *inter-* e *multi-* en cada caso.

2. O plurilingüismo e a competencia plurilingüe; a pluriculturalidade

Para entender o concepto de plurilingüismo, resulta imprescindible comezar por aclarar que fai referencia sempre a un individuo a título persoal; non se fala, polo tanto, de espazos plurilingües, senón de persoas plurilingües. Este termo define dunha forma concreta a natureza do contacto e a convivencia de linguas nun falante que manexa varias. Concibe que a competencia, sexa do nivel que sexa, de cada unha das linguas que se coñecen, é dicir, que forman parte do que se denomina o repertorio lingüístico do falante, non se atopa illada, senón conectada coa competencia no resto de linguas de dito repertorio. Isto sucede entre todas elas independentemente de se se trata de linguas maternas ou nativas do individuo ou non, ou se foron adquiridas ou aprendidas intencionalmente. O Marco Común Europeo de Referencia para as linguas (2001), documento de referencia dende principios do século XXI para a unificación de criterios a nivel europeo con respecto ao ensino de linguas, establece que “o individuo non garda as linguas e culturas en compartimentos mentais estritamente separados, senón que desenvolve unha competencia comunicativa á que contribúen todos os coñecementos e as experiencias lingüísticas e na que as linguas se relacionan entre si e interactúan”. O concepto de plurilingüismo englobaría e ampliaría outros como o bilingüismo, referido máis estritamente á convivencia nun mesmo individuo de dúas linguas. O Centro Virtual Cervantes engade á descrición do plurilingüismo o feito de que “fai referencia á presenza simultánea de dúas ou máis linguas na competencia comunicativa dun individuo”.

Así, fálase de competencia plurilingüe: a capacidade de mobilizar todo o repertorio enteiro cando se utiliza unha lingua ou cando se adquire outra, e non unicamente a competencia nesa lingua concreta. Quedan explicados, desta maneira, procesos realizados de

forma tanto consciente como inconsciente polos falantes de varias linguas como poden ser a mediación ou a tradución, ou características presentes no seu *output* como a substitución de termos, a translación de estruturas sintácticas ou gramaticais, as interferencias entre unha ou máis linguas, ou mesmo o acento.

Trasladado ao ensino e aprendizaxe de linguas, constrúese o concepto de enfoque plurilingüe. Partindo desta concepción de individuo plurilingüe, constitúe un principio didáctico segundo o cal deseñar metodoloxías, actividades e programacións que mobilicen intencionalmente todo o repertorio do individuo para axilizar o proceso de aprendizaxe, volvéndoo máis eficaz ao facer que o/a discente realice comparacións e estableza paralelismos e diferencias entre o repertorio posuído e os coñecementos a adquirir nunha lingua nova.

O concepto de pluriculturalidade segue a liña do de plurilingüismo. Refírese tamén ao ámbito individual e implica a convivencia non só das linguas do repertorio, senón tamén das culturas que se vinculan coas mesmas. Teorías coma a de Sapir-Whorf, tamén chamada teoría do relativismo ou determinismo lingüístico, confirman que o código lingüístico establecido por unha comunidade reflicte os seus procesos mentais, visión do mundo e interpretación da realidade, ou que como mínimo, este reflexo da cognición na linguaxe é “habitual” (Kay, Kempton 1984: 76). Se a forma de coñecer e interpretar dunha comunidade se reflicte no código a través do cal os seus individuos se comunican, necesariamente tamén se reflectirá na súa lingua a súa cultura. É este o motivo polo que coñecer unha lingua implica, en maior ou menor grado, coñecer tamén a cultura dos pobos que a empregan. Polo tanto, a maiores dun repertorio lingüístico, o falante posúe tamén un repertorio cultural. Do mesmo modo que o lingüístico, este repertorio mobilízase activamente por completo cando un individuo se comunica. Enténdese que un individuo plurilingüe é de forma intrínseca tamén un individuo pluricultural. Tamén así o fai constar a definición do Marco exposta previamente, facendo referencia a “linguas e culturas” como un tándem inseparábel.

3. O multilingüismo e a multiculturalidade

Pola contra ao exposto previamente, e para aclarar na totalidade a diferenza entre os termos multilingüismo e plurilingüismo, o primeiro é un termo que fai referencia ao espazo ou á sociedade. O Centro Virtual Cervantes defíneo, precisamente por oposición ao termo plurilingüismo, como “a coexistencia de distintas linguas nunha sociedade determinada”. Fálase, por tanto, de espazos ou sociedades multilingües. Trataríase de espazos nos que coexisten varias linguas xa sexa de forma natural, porque todas son propias dese territorio, porque foron introducidas nel, ou porque se trata dun espazo no que se ensinan linguas

estranxeiras. Non hai fronteiras espaciais que delimiten a que espazos se poden aplicar estes termos: un territorio de gran extensión coma un país pode ser multilingüe, pero tamén o pode ser un centro de ensinanza de linguas ou mesmo unha única aula dese centro. É en espazos deste tipo, de linguas en contacto, que se dan fenómenos como a diglosia, xa sexa de forma natural ou provocada.

Estreitamente ligado co anterior, o termo multiculturalidade designaría un espazo no que conviven varias culturas. Vencellado tamén co exposto anteriormente acerca do carácter intrínseco da relación entre lingua e cultura, no caso de que estas se comunicaran en diferentes linguas, o espazo común que comparten pasaría a ser multicultural e multilingüe, solapándose e podendo aplicarse ambos os dous termos.

Como se vén comentando dende o inicio, a ligazón entre os termos plurilingüismo, multilingüismo, pluriculturalidade e multiculturalidade resulta intimamente estreita tendo en conta que as características dun espazo ou sociedade veñen definidas polas dos individuos que o conforman. A relación intrínseca entre lingua e cultura implica que unha sociedade na que convivan varias linguas, é dicir, multilingüe, será por defecto tamén unha sociedade multicultural, na que se materializarán outros elementos culturais.

4. A interculturalidade

Esta cultura que se reflicte na linguaxe defínese segundo a UNESCO nas Directrices sobre a Educación Intercultural (2006) como un “conxunto de signos a través do cal os membros dunha sociedade se recoñecen mutuamente e se diferencian dos estranxeiros”. Partindo desta base, a interculturalidade queda definida pola mesma UNESCO como “existencia e interacción de diferentes culturas” a partir da interacción de individuos identificados como pertencentes a culturas diferentes, situación na que ademais se xeraría “unha posibilidade de creación de expresións culturais compartidas a través do diálogo e do respecto mutuo”. Engloba e supón o multiculturalismo dun espazo ou sociedade.

5. As competencias plurilingüe, pluricultural e intercultural

A partires dos termos anteriormente definidos, cómpre recordar que o centro do esquema continúa a ser o individuo. Nel prodúcese tanto a convivencia de linguas, coma de culturas, coma o exercicio das competencias plurilingüe, pluricultural e intercultural. Estas competencias constitúen a capacidade dos individuos para situarse entre o seu plano individual, tanto lingüístico como cultural, e o plano colectivo da sociedade na que se atopan.

Constitúense dunha serie de habilidades lingüísticas e culturais que veñen a posibilitar a comunicación e o intercambio, atópanse estreitamente relacionadas e implícanse mutuamente.

A competencia plurilingüe, xa anteriormente mencionada, reúne os mecanismos dos que precisa e se vale un individuo para comunicarse efectivamente en varias linguas. As habilidades que permiten que este uso de distintas linguas non só sexa correcto e efectivo, senón que ademais conecte o individuo cunha situación comunicativa na que conflúen as culturas aparelladas ás distintas linguas, quedarían reunidas baixo a etiqueta de competencia pluricultural. Esta segunda competencia implica unha maior conciencia activa da situación pluricultural así como o feito de que o individuo posúe coñecementos das culturas confluentes en distinto grao, e sérvese das distintas linguas para comezar a establecer unha relación intercultural.

A competencia intercultural constitúese das habilidades que transforman esta situación comunicativa nun intercambio cultural completo, efectivo e respectuoso. Exercéndoa, o individuo de novo vai un paso máis aló e non só identifica, senón que establece relacións entre as culturas que coñece, é sensible ás súas diferenzas e semellanzas, está suficientemente concienciado/a para evitar caer na creación de estereotipos acerca das culturas alleas e é quen de situarse nun plano intermedio a todas as culturas confluentes para realizar transvases e mediar entre elas. Co exercicio desta competencia culminaría o proceso: esta “amplía o concepto de ‘competencia comunicativa’ de forma significativa”, como describe o autor Michael Byram (1997) cuxo traballo resulta indispensable á hora de describir este concepto. O autor apóiase nos traballos de Hymes, Chomsky, Habermas ou van Ek, que previamente, ao longo da segunda metade do século XX, admitiran que a competencia comunicativa vai máis aló da simple comunicación a través da lingua en tanto que código, para elaborar un modelo da denominada Competencia Comunicativa Intercultural composta dos factores de coñecemento dun mesmo, dos outros e da sociedade; das capacidades de interpretación, descubrimento e interacción; da educación política; da conciencia crítica cultural; e das actitudes de relativización dun mesmo e de valoración dos outros (Byram 1997: 34).

A propósito da aprendizaxe de linguas, enmarcado dentro desta definición do proceso de comunicación intercultural, cabería destacar un hipotético “certo grao de impotencia [do falante de lingua estranxeira] fronte a un falante nativo” (Byram 1997: 41) que en calquera caso, precisará dun “tipo particular de competencia sociocultural a maiores da que xa poidan ter adquirida no seu país e na súa comunidade lingüística”. Porén, o establecemento dunha correcta interacción intercultural depende por igual de ambos falantes, tanto o nativo como o

estranxeiro (Byram 199: 41), polo que en calquera caso se debe estar en condicións de exercitar esta competencia, sendo imprescindible comprender a perspectiva do interlocutor.

6. A adquisición e a aprendizaxe de linguas no contexto das EOI

A forma na que se traballa coas linguas nas Escolas Oficiais de Idiomas está condicionada polo contexto das súas comunidades escolares e o feito de seren ensinanzas de réxime especial. O alumnado acude cunha ou varias primeiras linguas xa adquiridas, e en moitos casos, incluso algunha máis. O proceso que este perfil de alumnado realiza na Escola é a aprendizaxe de segundas linguas. En moitas ocasións, os termos “aprendizaxe” e “adquisición” utilízanse de forma intercambiable, pero os procesos que efectúa o falante con respecto á primeira e segunda lingua son diferentes, como foi establecido por Krashen (1982). Entender como se produce a adquisición da primeira axuda a aplicar técnicas que contribúan á aprendizaxe eficaz das segundas.

Fálase acotío de segundas linguas en plural xa que o termo segunda lingua (L2) non se aplica a unha soa, senón a “calquera lingua aprendida logo de ter aprendido a lingua materna” (Richards e Schmidt, 2010:514). Pola contra, a primeira lingua, ou lingua materna (L1), é “a lingua adquirida en primeiro lugar” (ibidem, p. 221) e que constitúe a capacidade da linguaxe do individuo. Indo máis alén, é posible atopar alumnado de Escola Oficial que aprende unha terceira lingua (L3), de novo un termo referido a unha ou máis dunha lingua, aquelas adquiridas ou aprendidas por falantes xa plurilingües (Bardel, 2020:1), é dicir, que xa posúen e utilizan unha ou varias L2.

No caso das EOI en Galicia, o perfil de alumnado máis abundante adoita ser o de aprendentes de segundas e terceiras linguas. Nas contornas urbanas nas que se encadran estes centros, que, salvo algunhas seccións sobre todo de lingua inglesa, se atopan nas grandes cidades de Galicia, predomina a utilización do castelán ata o punto de que moitos individuos aprenden ou utilizan o galego coma unha segunda lingua. Porén, é probable e común que mesmo un falante que teña como linguas nativas tanto o galego coma o castelán teña cursado xa unha primeira L2 previamente á súa incorporación ás ensinanzas de réxime especial (sobre todo, a lingua inglesa no ensino secundario) e mesmo a domine.

Neste tipo de centro, polo tanto, trabállase maiormente con alumnado cuxo repertorio lingüístico, en trazos xerais, é xa relativamente amplo á hora de enfrontarse a unha L2 ou L3, como queda reflectido nos Proxectos Educativos de Centro da maioría das EOI galegas. É tamén probable que, derivado deste feito, sexa un perfil que estea xa familiarizado cos

conceptos de dialecto ou dialectoloxía. Trátase dun tipo de variación lingüística asociado a condicións xeográficas ou socioculturais que resulta en “subdivisións dunha lingua” (Chambers et. Al., 1980:5). A efectos de xustificar a relevancia da proposta didáctica aquí recollida, máis tarde afondarase máis detidamente nesta cuestión. Cómpre ter en mente que esta confluencia de linguas que se presupón no alumnado, de acordo coas definicións apenas vistas, inclúe unha confluencia de culturas aparelladas a esas linguas.

7. A interculturalidade no currículo das EOI galegas

As recomendacións recollidas e aplicadas a nivel europeo no Marco de Referencia do ano 2001 constitúen a base do Decreto 81/2018 polo que se establece o currículo dos niveis básico A1, básico A2, intermedio B1, intermedio B2, avanzado C1 e avanzado C2 das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia. Este segue moi de cerca as directrices do Consello, baséase no enfoque comunicativo recomendado polo Marco e estrutúrase segundo os niveis de competencia determinados polo mesmo, dende o A1 ao C2. Ademais, a súa estrutura outorga importancia a elementos do uso da lingua outrora non considerados no proceso de ensino-aprendizaxe, de novo segundo as recomendacións a nivel europeo, entre os cales se inclúe a interculturalidade, que se atopa dentro da habilidade de mediación.

A mediación lingüística consiste nunha “actividade de lingua que ten lugar durante o intercambio de información entre individuos que non comparten o mesmo código” (Sanz Esteve, 2020:195) e que polo tanto son incapaces de comunicarse directamente, xa sexa no plano escrito ou na oralidade. O axente mediador “non expresa as súas propias ideas nin emocións” senón que “o seu propósito é o de reformular a mensaxe, ademais de propiciar un espazo e unas condicións adecuadas que posibiliten a comunicación (ibidem, p.195). Isto implica explotar “unha habilidade especial que nos permite expresarnos empregando un código e comprender empregando outro” (De Arriba García e Cantero Serena, 2004:10). É un proceso que en moitas ocasións sucede de forma inconsciente cando se posúen varias linguas e se dá unha situación na que poidan entrar en contacto, pero tamén realizado de forma consciente, e constitúe unha práctica diaria para moitos individuos inmersos en contextos multilingües.

Esta habilidade conforma agora unha parte integral do currículo das ensinanzas de réxime especial de idiomas en Galicia. Na primeira edición do Marco Europeo, a mediación xa adquiría *de facto* “unha posición clave no enfoque orientado á acción” (Volume

Complementario, 2020, p. 45). É precisamente entón cando pasa de considerarse unha habilidade menor e implícita dentro das destrezas principais ata o momento dende un punto de vista aínda estruturalista (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita e expresión oral) a colocarse á altura das mesmas, de forma que se pasa a considerar que a competencia comunicativa e lingüística do falante se activa a través de procesos de recepción, produción, interacción e mediación. Unha vez que se valida o potencial didáctico das estratexias e procesos activados polos/as falantes durante este proceso de mediación, pasa a incluírse como unha parte integral do perfil dun/ha aprendente e do propio proceso de ensino-aprendizaxe de linguas.

Porén, derivado da unión indisoluble xa tratada no apartado anterior entre lingua e cultura, toda mediación lingüística implica necesariamente unha mediación tamén de tipo cultural. De novo, o Volume Complementario aclara que “non se reduce unicamente á mediación interlingüística, senón que inclúe tamén a mediación relacionada coa comunicación e a aprendizaxe, así como a mediación social e cultural” (p. 46). Xa na introdución do Decreto 81/2018 se fai referencia a como o currículo das EOI galegas está deseñado para contribuír á construción dun perfil de falante tanto plurilingüe como intercultural. A competencia intercultural e os contidos interculturais quedan, de feito, recollidos no currículo dentro da habilidade de mediación. A interculturalidade, como se comenta anteriormente, sitúase entre o individuo e a sociedade, requirindo necesariamente dun proceso de mediación, neste caso intercultural. O alumnado de Escola Oficial, por tanto, debe ser introducido na cultura da súa lingua meta, recoñecer, valorar e apreciar as manifestacións da mesma, e ser quen de establecer conexións entre a súa propia cultura, vencellada coas súas linguas maternas, e a cultura da lingua meta. Poderá así entender as conexións entre as linguas e as culturas ás que se está aproximando. Por outra banda, o currículo conta tamén cunha competencia sociocultural e socioingüística e cunha serie de contidos do mesmo tipo referidos á realidade da cultura meta.

Esta óptica intercultural foi adoptada tamén polo ensino secundario obrigatorio en Galicia lixeiramente máis tarde, no ano 2020, cando os novos Decretos reguladores da Secundaria e o Bacharelato redactados baixo as directrices da nova lei educativa, a LOMLOE, outorgan á interculturalidade un bloque completo de contidos. Tales contidos, así como os exercicios de mediación, conforman unha parte integral das probas de certificación oficial de todos os niveis de lingua para as que, en última instancia, se prepara ao alumnado de Escola Oficial, especialmente as probas dos niveis B1 en diante, cando se comeza a avaliar esta

destreza co mesmo peso na puntuación que as demais. Porén, o carácter e estrutura destas probas directa ou indirectamente continúa outorgando máis peso ás habilidades tradicionais, incluíndo a mediación a través de exercicios integrados dentro das probas de expresión oral e escrita. Isto deixa menos marxe de manobra á súa docencia nas EOI, sendo relativamente fácil xustificar que un menor peso nas probas finais obriga a un menor tratamento destas competencias e habilidades na aula, especialmente dende unha óptica intercultural. Esta forma de avaliar a mediación non presentaría problemas se se tratase unicamente dunha mediación lingüística. Como queda de manifesto, non é o caso, e en moitas ocasións óbvíase o carácter intercultural da mediación, reducíndose considerablemente o tratamento desta compoñente e avaliándose unicamente a competencia lingüística, quedando esquecido o contido intercultural. Estritamente, o currículo vincúlaos directamente nos descritores da habilidade de mediación de todos os niveis de lingua.

Xustificación e obxectivos da proposta didáctica

Todas as definicións vistas anteriormente xustificarian o tratamento da interculturalidade como elemento transversal nas aulas de EOI en Galicia, ademais do feito de que a habilidade de mediación inclúa este tipo de contidos en todos os niveis. A maiores, o seu tratamento estaría directamente relacionado coa competencia e contidos socioculturais e sociolingüísticos, presentes tamén en todos os niveis. Todos estes elementos enténdense como un todo progresivo e acumulativo segundo se avanza de nivel.

No tocante ao ensino da lingua inglesa, a realidade sociocultural e sociolingüística na que se adentra un/ha aprendiz é especialmente complexa. En primeiro lugar, o inglés é a *lingua franca* mundial na actualidade. O Dicionario de Termos Lingüísticos de Longman define este status como o uso da lingua inglesa “cando se utiliza como lingua de comunicación entre dúas ou máis persoas que non posúen o inglés como primeira lingua” (p. 196). A cantidade de falantes que a posúen como segunda lingua é tal que, sumándose aos falantes nativos da mesma, conseguen posionala como a máis falada a nivel mundial, con máis de mil millóns de falantes totais en 2023, segundo un estudo do centro de investigación Ethnologue (2024). Porén, mesmo no ámbito dos falantes nativos estaría colocada en terceira posición mundial, con arredor de 380 millóns (ibidem, 2024). De vital relevancia para o contexto no que nos atopamos, a lingua inmediatamente máis falada segundo cifras de falantes nativos é o español. Isto coloca ambas as dúas linguas nunha situación similar,

compartindo outra característica especialmente importante dende o punto de vista sociocultural e sociolingüístico: os seus falantes nativos non se atopan concentrados nun só territorio, senón presentes en varios países e continentes.

Presuponse, de novo, que a maioría do alumnado estudante de inglés como segunda ou terceira lingua nunha EOI estará ao tanto da enorme diversidade lingüística sen a cal non se pode entender a actualidade do español, unha das linguas oficiais de Galicia con tanta presenza que mesmo empurra o galego, a lingua propia, a unha situación de diglosia e inferioridade. Asemade, as EOI de Galicia adoitan situarse en núcleos urbanos de maior ou menor tamaño, onde é máis probable que o alumnado conviva en contacto con variedades do español distintas á propia. Un falante de español, sexa a súa primeira ou segunda lingua coma nos contextos que nos ocupan, está en condicións de recoñecer axiña unha variedade diferente da propia, e mesmo é posible que sexa capaz de localizar non só a zona de España, senón a zona do mundo no que se fala esa variedade. Un falante de español que aprende inglés parte cunha certa facilidade á hora de ser presentado/a coa situación parecida na que se atopa tamén esa lingua.

A comparación co español como lingua mundial, con todas as súas variedades nacionais e rexionais, constituiría un punto de partida presumiblemente favorable para o tratamento das variedades do inglés. Como se comentou anteriormente, é moi probable que nunha EOI, nas clases de calquera lingua, estea presente alumnado xa familiarizado cos conceptos de dialecto ou variedade rexional, xa que se trata de características presentadas pola maioría das linguas salvo casos excepcionais, e xa que as linguas vehiculares do territorio galego constitúen casos evidentes de *continuums* xeográficos de dialectos que implican a subdivisión dunha fala en variedades segundo a distancia xeográfica á que se atopen uns puntos dos outros, resultando algunhas destas subdivisións máis mutuamente intelixibles que outras (Chambers et. Al., 1980:6). Ademais, o fío condutor que as une tende a facer que a variedade estándar da lingua sexa comprendida por todos os seus falantes. Unha variedade estándar é “a variedade dunha lingua que ten o status máis alto nunha comunidade ou nación e que está normalmente baseado na fala e na escrita de falantes nativos da lingua educados” (Richards e Schmidt, 2010:554).

O Marco Europeo, co seu volume complementario, tentou rematar co debate acerca do estándar que debe constituír o modelo para o alumnado aprendiz de calquera lingua estranxeira, modificando o texto anterior e manifestando que a persoa falante nativa modelo

non debe sentar as bases do obxectivo a acadar, sobre todo nos niveis máis altos (p. 47). Porén, se ben tal vez esta declaración solucione a cuestión de a quen se debe parecer un falante de L2, non resolve a cuestión da variedade a escoller para amosar nas aulas. No caso do inglés e das súas múltiples variedades este problema é un debate destinado a estar sempre presente nas aulas (ou máis ben, nos claustros). Malia que a resposta a esta pregunta tende a ser que calquera das variedades é válida, e malia que se trata, de feito, da resposta correcta, a realidade é que as dúas variedades máis ensinadas e coñecidas polo alumnado son as variedades estándar británica e estadounidense. Este feito posiblemente teña como xustificación a maior presenza destas dúas variedades a nivel mundial, pero resulta fundamental que o alumnado aprendente de lingua inglesa non só sexa consciente da existencia doutras moitas variedades do inglés, senón que se familiarice con elas, poida entendelas e entender o contexto cultural no que se enmarcan.

A necesidade de comprender diferentes variedades da lingua aparece mencionada ata en catro criterios de avaliación da habilidade de comprensión de textos orais no currículo recollido no Anexo I do Decreto 81/2018, que tamén fai referencia a múltiples variedades estándar, e non só á habitualmente utilizada na aula. As “diferenzas e as implicacións sociolingüísticas e socioculturais entre variedades da lingua” aparecen contempladas, como se comentou anteriormente, dentro da habilidade de mediación, asentando os dous elementos clave da base da proposta didáctica que segue. Ambos os dous elementos contémpanse ao longo de todo o currículo do nivel C2, constituíndo un coñecemento imprescindible nun/ha falante avanzado de lingua inglesa. Afondarase con máis detalle no Anexo I do Decreto dentro do apartado correspondente ao marco legal no que se encadra a proposta que se proxecta neste traballo.

En calquera caso, porén, non se trata dunha serie de contidos do currículo nos que na práctica se afonde demasiado nas aulas deste nivel. En liñas xerais, trátase de aulas menos numerosas que as de niveis inferiores, e as clases están eminentemente orientadas á realización da Proba de Certificación de Nivel cuxa superación garante ao alumnado o título de dominio total da lingua estranxeira. A capacidade de recoñecer, valorar e adaptarse ás súas distintas variedades dialectais é unha habilidade que claramente transcende a superación da proba, pero non deixa de resultar útil de cara á mesma, xa que non existe unha variedade dialectal predeterminada a utilizar nas probas de comprensión de textos orais. Isto é así xa que, por unha banda, estaría posibilitado polo currículo, como se vén de especificar. Por outra banda, segundo a Resolución do 10 de maio de 2012 pola que se ditan instrucións para a

elaboración e administración das probas de certificación e de clasificación das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia, son “os departamentos didácticos das propias Escolas” os que, a partir da realización de tarefas que logo son revisadas por unha comisión de validación, elaboran conxuntamente as probas de comprensión oral dos niveis Intermedio e Avanzado. Polo tanto, no que a variedades da lingua respecta, os e as docentes dispoñen de total liberdade para escoller o material, sempre que se axuste ás características da Proba, e mesmo poden utilizar material no que coexistan distintas variedades dialectais nun mesmo exercicio.

Porén, existe unha diferenza entre simplemente advertir ao alumnado de que isto é unha posibilidade, e rutineiramente expoñelos/as á maior cantidade de variedades posible de forma que naturalicen a diversidade tanto de cara á realización da Proba, como á súa vida real como falantes da lingua, na que estarán conectados/as a múltiples culturas e falas a través da mesma. De forma crucial, ademais, o alumnado pode conseguir deste modo crear unha imaxe mental da grande diversidade de contextos nos que se utiliza a lingua inglesa, as diferentes formas en que múltiples culturas se expresan a través dela, e que clase de pontes se poden establecer entre a propia cultura e contexto e outras realidades que semellan distantes e alleas.

Nas aulas das EOI galegas deste nivel perde certa forza o enfoque comunicativo que si se adoita empregar en niveis inferiores, coa finalidade de que o alumnado, a través da propia comunicación, adquira as habilidades para subir de nivel. Así, as clases tenden a presentar unha metodoloxía máis próxima á da clase maxistral, centrada na práctica repetitiva e certamente mecánica dos exercicios e contidos da Proba, sen contemplarse ningunha actividade ou traballo doutro tipo. Á necesidade de responder ás directrices do Currículo con respecto á diversidade sociocultural e dialectal súmanse os beneficios que aporta o tratamento destes contidos nas aulas a modo de proposta didáctica mantida durante todo o curso, de forma que o traballo coas diferentes variedades non resulte un contido illado ou anecdótico.

Proposta didáctica

1. Título, breve descripción e contextualización

Tendo en conta as cuestións que se veñen de expoñer, fórmulase a seguinte proposta didáctica para a súa aplicación espazada ao longo dun curso académico nunha aula meta de nivel Avanzado C2 de Inglés dunha Escola Oficial de Idiomas do contexto da comunidade galega. Nesta presuponse, de acordo co panorama xeralmente observado nestes centros e

neste nivel, un total aproximado de 9 alumnos/as cunha media de 23 anos de idade e maioría de alumnas que se identifican como de xénero feminino. Todo o alumnado deste nivel posúe un certificado de nivel Avanzado C1 obtido nunha EOI ou certificado equivalente despois de ter cursado os dous cursos do nivel C1 ou acadado ese nivel por algún outro medio. A Escola enmárcase nun contexto urbano, malia recoller alumnado tanto desta zona coma de zonas rurais próximas. A súa situación sociolingüística amosa unha relación diglósica entre as dúas linguas oficiais da comunidade galega, favorable á lingua castelá. En momentos puntuais desta proposta, este contexto da comunidade galega xogará un papel fundamental, ao posibilitar a realización de actividades que consistan na comparación de certos trazos culturais e sociolingüísticos da nosa comunidade con determinadas rexións anglófonas. Os detalles destas actividades especificaranse no apartado correspondente.

O título da proposta é *Landscapes and Soundscapes: World Tour*. O termo *Soundscape* defínese no Cambridge Dictionary como “a mistura de distintos sons que se escoitan nun espazo particular”. Nunha interpretación metafórica do termo, trataríase desas distintas variedades da mesma lingua que conforman a paisaxe, é dicir, *landscape*, do uso do inglés en todo o mundo. O percorrido realizado durante as sesións a través deste mapa sería o *world tour* ao que se fai alusión. A equiparación dos termos *landscape* y *soundscape* coloca tanto o aspecto lingüístico como o cultural no mesmo nivel de importancia dentro da proposta, xa que o número de actividades adicadas ás variedades lingüísticas e ás culturas vencelladas estaría equiparado.

Para responder ás necesidades especificadas anteriormente, a proposta conta co tratamento unha serie de variedades dialectais da lingua inglesa e o traballo das súas características como elemento de cohesión, partindo das habilidades de comprensión oral e mediación (e dentro da mesma, a interculturalidade) e progresivamente integrando outras. A través da avaliación da propia comprensión de cada variedade, tanto mediante realización das actividades como por medio dunha enquisa, o alumnado traballará a súa competencia intercultural adquirindo unha dimensión ampla e global da lingua inglesa e do seu coñecemento da mesma, xunto cunha conciencia das diferencias socioculturais e sociolingüísticas entre distintas rexións e grupos de anglófonos nativos, as similitudes e as diferencias con respecto ao contexto galego. Poderán afondar tamén nos trazos culturais máis característicos de cada rexión dende unha perspectiva de respecto e apreciación cultural, traballando para desmontar estereotipos propios e alleos. Do mesmo modo, traballarase coa

conciencia do propio acento e coa validación dos acentos estranxeiros dos/as aprendentes de inglés.

2. Marco legal

O Anexo I do Decreto 81/2018 que contén o currículo do nivel Avanzado C2 para as EOI galegas fai referencia ao longo de toda a redacción do mesmo á necesidade de que o alumnado deste nivel sexa quen de “comprender, producir, coproducir e procesar unha ampla gama de textos orais e escritos” que se atopen “nunha gran variedade de acentos, rexistros e estilos”, algo do que deben ser quen “sen apenas esforzo”, como se indica nos criterios de avaliación da habilidade de comprensión oral. Esta, segundo os obxectivos determinados, debe ir acompañada dunha apreciación dos “matices, os trazos socioculturais da linguaxe que se utiliza” e de “linguaxe coloquial, dialectal ou expresións idiomáticas” xunto coas correspondentes “alusións e implicacións de tipo sociocultural”. O currículo vincula, por tanto, a competencia intercultural coa habilidade de comprensión oral, xerando un punto de partida moi favorable para o desenvolvemento dunha proposta didáctica destas características. É tamén un contido de tipo discursivo presente en todas as habilidades do currículo o “dominio dos coñecementos, destrezas e actitudes necesarios para abordar a dimensión social do uso do idioma” incluíndo “rexistros, dialectos e acentos e unha gran diversidade de expresións idiomáticas, coloquiais, xeográficas e de argot”. Os coloquialismos e características propias de cada variedade son simultaneamente un contido tamén de tipo léxico, do mesmo modo que forma parte dos contidos fonético-fonolóxicos a “percepción dos patróns sonoros, acentuais, rítmicos e de entoación de uso xeral en diversas variedades da lingua”. Non se pode deixar de lado o criterio de avaliación que establece que a produción oral do/a alumno/a debe realizarse “segundo algunhas das variedades estándar propias da lingua meta”, permitindo total liberdade para achegarse a calquera das variedades sen preferencia de ningunha sobre as demais. Isto entronca directamente coas recomendacións do MCER (2020:147) no seu volume complementario, no cal se aclara que a pronuncia dun/ha aprendente non necesariamente debe basearse no intento de imitación da fala dun falante nativo xa que ditos “modelos idealizados non teñen en conta aspectos contextuais e sociolingüísticos”, posibilitando unha validación das características propias dos acentos estranxeiros dos/as aprendentes, outro dos puntos importantes de partida e de reflexión desta proposta.

Dentro da habilidade de mediación, o alumnado debe apreciar “as sutilezas e implicacións dos aspectos socioculturais e sociolingüísticos” de calquera produción en lingua inglesa, propia ou allea, incidindo de novo no traballo da competencia intercultural coa finalidade de posibilitar un diálogo intercultural. Inclúense tamén “convencións, crenzas e tabús”, especialmente co obxectivo de “superar posibles barreiras ou circunstancias adversas na comunicación”, apoiando que esta proposta se concentre tamén na reflexión acerca de estereotipos socioculturais e sociolingüísticos tanto propios como das rexións a tratar.

3. Temporalización das sesións

A proposta consta dun total de catro sesións completas de 120 minutos cada unha, resultando nun total de 480 minutos de docencia adicadas a este traballo dentro da aula. Non se tratará de sesións consecutivas, senón que o traballo na proposta espallarase ao longo de todo o curso para proporcionar un sentido de continuidade ao traballo con variedades e acentos do inglés durante o curso.

É posible estimar que ao longo dun curso académico nas EOI galegas, trabállanse arredor de 9 Unidades Didácticas no nivel Avanzado C2. Para a proxección desta proposta didáctica, suponse un curso académico en cuxa programación aparecen estimadas unhas 9 Unidades. Tendo isto en conta, a disposición das catro sesións da proposta dentro da Programación Didáctica do curso sería a seguinte:

Sesión 1: ao remate da Unidade 2 (mes de outubro).

Sesión 2: ao remate da Unidade 4 (mes de decembro).

Sesión 3: ao remate da Unidade 6 (mes de marzo).

Sesión 4: ao remate da Unidade 8 (principios do mes de abril).

Trátase dunha temporalización pensada para que o traballo da proposta comece arredor dun mes despois do inicio do curso e conclúa, do mesmo modo, arredor dun mes antes do remate das clases.

4. Habilidades lingüísticas

Tal e como figura recollido no Decreto 81/2018, son cinco as habilidades lingüísticas a traballar na lingua meta en todos os niveis decretados polo MCER, a través de actividades de

comprensión de textos orais (Comprensión Oral), de produción e coprodución de textos orais (Produción e Coprodución Oral), de comprensión de textos escritos (Comprensión Escrita), de produción e coprodución de textos escritos (Produción e Coprodución Escrita) e de Mediación.

Esta proposta didáctica emana principalmente do traballo da habilidade lingüística da comprensión oral, por estruturarse arredor do tratamento e comprensión de diferentes variedades faladas da lingua inglesa, e da mediación, por atoparse recollida dentro desta habilidade a competencia intercultural, tal e como foi exposto no marco teórico deste mesmo traballo. Alén destas dúas características clave, a proposta incide tamén con forza na produción e coprodución oral, xa que resulta imprescindible a comunicación oral entre o alumnado para a resolución de gran parte das actividades que se propoñen, que requiren da expresión de visións argumentadas. En menor medida, pero coa finalidade de potenciar o maior aproveitamento das horas lectivas adicadas a esta proposta, ademais de dotala dun ritmo ameno, inclúense actividades que rematen por incidir en menor medida nas habilidades de produción e coprodución escrita e de comprensión escrita, xunto coa faceta simplemente lingüística da habilidade de mediación tanto oral como escrita. As habilidades traballadas por cada actividade aparecen detalladas dentro das táboas de secuenciación incluídas posteriormente.

5. Competencias e Contidos

O xa mencionado Anexo I do Decreto distingue, dentro da elaboración dos currículos para os distintos niveis, contidos de sete tipos: socioculturais e sociolingüísticos, estratéxicos, funcionais, discursivos, sintácticos, léxicos, fonético-fonolóxicos e interculturais (estes últimos recollidos, como se ven mencionando, dentro da habilidade de mediación). A súa formulación aparece individuada dentro de cada habilidade, mentres que na presente proposta considérase o tratamento do mesmo contido en todas as habilidades. Así, os contidos e tipos de contidos principais a tratar na proposta serían os seguintes.

5.1 Contidos socioculturais e sociolingüísticos

- Dominio dos coñecementos, destrezas e actitudes necesarios para abordar a dimensión social do uso do idioma na comprensión, produción e coprodución de textos orais e escritos e apreciación das sutilezas e implicacións dos aspectos socioculturais da comunicación natural, eficaz e precisa, incluíndo os usos emocional, alusivo e

humorístico do idioma, o que supón recoñecer e comprender as intencións comunicativas dunha ampla gama de marcadores lingüísticos de relacións sociais, normas de cortesía, modismos e expresións de sabedoría popular, rexistros, dialectos e acentos e unha gran diversidade de expresións idiomáticas, coloquiais, xeográficas e de argot.

5.2 Contidos estratéxicos

- Utilización e dominio eficaz das claves e estratexias contextuais, discursivas, gramaticais, léxicas e fonético-fonolóxicas co fin de inferir a actitude, a predisposición mental e as intencións do autor ou da autora e sacar as conclusións apropiadas, e que permitan expresar o que se quere dicir sen ningunha limitación, adecuando con eficacia o discurso a cada situación comunicativa específica de carácter complexo.

5.3 Contidos fonético-fonolóxicos

- Percepción, selección e produción segundo a intención comunicativa dos patróns sonoros, acentuais, rítmicos e de entoación de uso xeral en diversas variedades da lingua, e en medios específicos segundo o ámbito e o contexto comunicativos, e comprensión e transmisión dos diversos significados e intencións comunicativas asociados a estes, incluíndo variantes de sons e fonemas vocálicos e consonánticos e as súas respectivas combinacións, variantes de procesos fonolóxicos de enordecemento, sonorización, asimilación, elisión, palatalización, nasalización, epéntese, alternancia vocálica e outros, e cambios de acento e tonicidade na oración con implicacións sintácticas e comunicativas para expresar sutís matices de significado.

5.4 Contidos interculturais

- Dominio dos coñecementos, destrezas e actitudes interculturais que permitan levar a cabo actividades de mediación, incluso en situacións delicadas ou conflitivas, con total naturalidade e eficacia: autoconciencia cultural, conciencia da alteridade, conciencia sociolingüística, coñecementos culturais específicos, coñecementos culturais especializados, observación, escoita, avaliación, análise, interpretación, posta en relación, adaptación (incluída resiliencia emocional), ecuanimidade, xestión do estrés, metacomunicación, resolución creativa de problemas, liderado, respecto, empatía,

curiosidade, apertura de miras, asunción de riscos, flexibilidade, tolerancia, valores universais.

6. Obxectivos

6.1 Obxectivos do nivel

Enténdese por obxectivos do nivel aqueles recollidos no Anexo I, correspondente ao currículo dos niveis de lingua, do Decreto. Á consecución débese contribuír durante todo o curso a fin de que o alumnado acade o nivel de lingua pertinente. Os obxectivos de nivel principais no que incide a proposta dentro das cinco habilidades lingüísticas, tal e como se recollen no Documento, son os seguintes.

6.1.1 Comprensión Oral

- Comprender conferencias, charlas, discusións e debates especializados, sobre temas complexos de carácter público, profesional ou académico, aínda que conteñan unha gran cantidade de expresións coloquiais, variantes lingüísticas ou terminoloxía especializada ou pouco habitual, entendendo en detalle os argumentos que se esgrimen.
- Comprender conversas, discusións e debates extensos e animados nos que se participa, incluso sobre temas académicos ou profesionais complexos e cos que non se está familiarizado/a, aínda que non estean claramente estruturados e a relación entre as ideas sexa soamente implícita, e reaccionar en consecuencia.

6.1.2 Producción e Coproducción Oral

- Conversar cómoda e adecuadamente, sen ningunha limitación, en todo tipo de situacións da vida social e persoal, dominando todos os rexistros e o uso apropiado da ironía e o eufemismo.
- Facer declaracións públicas con fluidez e flexibilidade usando certa entoación para transmitir con precisión matices sutís de significado.

6.1.3 Comprensión Escrita

- Comprender en profundidade e detalle todo tipo de textos produto da actividade profesional ou académica (actas, resumos, conclusións, informes, proxectos, traballos de investigación) ou calquera documento de uso interno ou de difusión pública correspondente a estes ámbitos.

6.1.4 Producción e Coproducción Escrita

- Tomar notas e apuntamentos detallados e fidedignos en reunións, seminarios, cursos ou conferencias, incluso mentres se continúa participando activamente neles, reflectindo tanto as palabras utilizadas polo/a falante como as implicacións, alusións ou inferencias do que este/a di.

6.1.5 Mediación

- Trasladar oralmente e por escrito coa precisión necesaria o sentido xeral, a información esencial, os puntos principais, os detalles máis relevantes e as opinións e actitudes tanto implícitas como explícitas, así como as posibles implicacións, de textos orais ou escritos de alta complexidade estrutural ou conceptual, ou que presenten trazos idiosincráticos (variantes lingüísticas, linguaxe literaria, léxico especializado...), identificando as diferenzas de estilo e rexistro, así como matices de intencionalidade.

- Tomar notas escritas detalladas para terceiras persoas, con notable precisión e estruturación, durante unha conferencia, reunión, debate ou seminario claramente estruturados e sobre temas complexos dentro ou fóra do propio campo de especialización.

- Mediar con eficacia e total naturalidade entre falantes da lingua meta ou de distintas linguas, en calquera situación, incluso de carácter delicado ou conflictivo, tendo en conta as diferenzas e as implicacións sociolingüísticas e socioculturais e reaccionando en consecuencia.

6.2 Obxectivos Específicos

Alén dos obxectivos indicados polo Decreto 81/2018, é posible individuar unha serie de obxectos específicos para esta proposta didáctica que emanan da natureza e características da mesma. Trataríase dos seguintes:

- Asegurar o contacto de forma regular ao longo de todo o curso con variedades da lingua inglesa menos escoitadas para poñer a proba a propia capacidade de comprensión oral.
- Reflexionar acerca das propias capacidades de comprensión oral de variedades da lingua menos habituais no contacto diario do alumno coa lingua meta.
- Preparar a habilidade de comprensión oral de cara ás Probas de Certificación de Nivel oficiais dos niveis avanzados C1 e C2, superando o temor ás variedades da lingua inglesa menos coñecidas para aumentar a predisposición favorable a comprender os fragmentos que lles poidan ser presentados en dita Proba.
- Comprender e validar o propio acento e idiolecto para aumentar a confianza na propia produción oral en lingua inglesa.
- Reflexionar acerca de estereotipos socioculturais e sociolingüísticos sobre diferentes rexións anglófonas.
- Comprender a orixe dos estereotipos culturais e lingüísticos para unha lectura máis respectuosa das culturas estranxeiras e da propia.
- Establecer pontes entre a propia cultura e outras culturas anglófonas mediante a comparación de trazos culturais ou situacións sociolingüísticas presentes na cultura propia e noutras.

7. Enfoques e metodoloxías empregadas na proposta

O enfoque principal dende o que se aborda o proceso de ensino-aprendizaxe de linguas nesta proposta é de tipo comunicativo. Estes, segundo a definición de Cassany (1999:1), baséanse no ensino da lingua estranxeira a través da utilización activa da mesma dunha forma útil e eficaz para o alumnado, partindo de situacións significativas e verosímiles. É por isto que as actividades de comunicación oral en grupos, parellas ou con todo o grupo á vez coa guía da persoa docente forman parte, en maior ou menor medida, das tarefas das catro sesións. Ademais, a meirande parte das metodoloxías aplicadas son de tipo activo. A súa característica principal consiste na colocación dos discentes no centro do esquema do proceso de ensino-aprendizaxe, de forma que o proceso circular comeza e remata neles, coas persoas docentes no rol de guía, apoio ou mediador/a (Abellán Toledo e Herrada Valverde, 2018:68). Os coñecementos previos son o punto de partida das actividades: os contidos novos que se queren impartir deben conectar e asentarse sobre estes. O alumnado realizará un proceso de dedución mesmo antes de que se lles presente a información nova. De forma similar, en determinados momentos realizan o proceso inverso, a indución, para extraer coñecementos a

partires de materiais impresos ou multimedia e exemplos tanxibles, o cal tamén contribúe a unha mellor asimilación. Nesta proposta, incidindo de novo no papel crucial da habilidade de Comprensión Oral, os materiais máis recorrentes son vídeos da plataforma gratuíta Youtube, de fácil accesibilidade para o alumnado, pero utilízanse como detonadores do traballo tamén elementos como textos, imaxes ou mapas. O proceso de dedución parte tamén de preguntas previas para incitar á reflexión sobre a cuestión previamente ao seu tratamento, necesitando da posta en práctica da habilidade de Produción Oral para a expresión de opinións e puntos de vista. Isto sucede mesmo nos momentos da proposta en que a metodoloxía utilizada aproxímase á da clase maxistral coa persoa docente aportando información teórica.

Nas catro sesións foméntase que o alumnado interactúe, maiormente en parellas, con posibilidade de conformar grupos máis numerosos se se atopa na aula o alumnado suficiente, ou ben co grupo enteiro como grupo colaborativo ou cooperativo. Na aprendizaxe colaborativa os roles dos membros non están preestablecidos, senón que coa finalidade de resolver a tarefa, o propio grupo establecerá as dinámicas necesarias, de forma que os/as estudantes “son responsables da aprendizaxe dos seus compañeiros tanto como da propia” (Collazos, Guerrero e Vergara (2001:2)). Por outra banda, cando a aprendizaxe é cooperativa, cada membro posúe un rol predeterminado na realización da tarefa de forma que cada persoa se encargue dun aspecto que permite a súa finalización, sendo necesarias, segundo Domingo (2008:234), a comunicación interpersoal e a capacidade de escoitar, entre outras, para recibir a información restante. Esta interacción colectiva incluírá en determinados momentos elementos que dinamicen o traballo, como o movemento físico na aula ou a utilización de dispositivos móbiles. O traballo elaborado de forma colectiva, en ocasións, asenta os coñecementos e posibilita a realización posterior de tarefas de forma individual. Emprégase tamén o *Game-Based Learning* (GBL) ou Aprendizaxe baseada en xogos, na que o propio xogo, e non só un dos seus elementos, “convértese no vehículo para realizar unha aprendizaxe ou para traballar un concepto determinado” (Cornellà et. al., 2020:9).

Por último, a realización dunha enquisa con dúas partes por cada unha das variedades da lingua inglesa que se traballen (resultando en dúas enquisas por sesión) aportará datos que detonarán o traballo das actividades da última sesión, ademais de dotar a proposta dunha cohesión, funcionando como un dos elementos conectores principais de todo o traballo, xunto co traballo da CO e a propia natureza da proposta.

8. Secuenciación e cronograma de actividades e contidos

A continuación detállase en catro táboas, unha correspondente a cada sesión da proposta, a secuenciación das actividades proxectadas para cada unha das catro sesións de 120 minutos, incluíndo unha breve descrición da tarefa, a súa duración estimada e os materiais a empregar. Ditos materiais, ademais, atópanse dispoñibles na sección Anexos.

A temporalización individual das sesións está deseñada para ofrecer a maior flexibilidade de tempos posible. Proxéctanse tempos de execución para cada actividade lixeiramente superiores ao estritamente necesario para tentar asegurar o tratamento de todas as actividades e cuestións recollidas nas mesmas, pero aproveitando os 120 minutos dispoñibles para cada sesión. Aquelas actividades que o permitan poderán ser adaptadas pola persoa docente, que as reducirá ou aumentará en canto a contidos e tempo, ademais de segundo as necesidades que poida individuar na aula a medida que o curso avance (por exemplo, se a asistencia a clase diminúise ou aumentase, se o grupo precisase de máis axuda para interactuar ou expresarse en público, etc.).

Sesión 1 - UD 2 (<i>Sports</i>). Outubro.			
Min.	Descrición da actividade	Habilidades	Materiais
5-10	-Introdución e presentación da proposta e a súa cronoloxía. -Comparación da presenza mundial da lingua castelá coa inglesa. Paralelismos e posibles diferencias.	PCO	-
30-35	Actividade 1. <i>The accents of England.</i> - Activación de coñecementos previos. <i>Are you familiar with British accents? How many do you think there are?</i> Situación da rexión no mapa. - Proxección de mapa de variedades diatópicas de Inglaterra -Proxección de vídeo relacionado co tema da UD e traballo simultáneo con axuda da docente: localización no mapa da zona mencionada e comentario das características de cada acento mencionado no vídeo. - Completar enquisa. Ver Notas .	CO, PO	- Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo e mapa - Ficha enquisa -Transcrición vídeo (dispoñible en aula virtual)
15	Actividade 2. <i>Accentism.</i> -Activación de coñecementos previos: <i>have you come across this term before?</i> - Visualización de vídeo e reflexión en conxunto das cuestións: <i>Where does the scene take place? What do</i>	CO, PO, Med. cult.	- Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo -Transcrición vídeo

	<p><i>you think about the interviewer's attitude towards the speaker? What do you think about the speaker's reactions?</i></p> <p>-Explicación e definición do termo</p> <p>-Reflexión en conxunto da cuestión: <i>Do you think a scene like this could happen in our context? How?</i></p>		(dispoñible en aula virtual)
25	<p>Actividade 3. <i>The Celtic nations' accents.</i></p> <p>-Activación de coñecementos previos a partir do tema da UD: <i>why do Scotland, Wales and Northern Ireland take part in football tournaments separately and not as the United Kingdom?</i></p> <p>-Situación das rexións celtas no mapa, relación coas bandeiras</p> <p>-Escoita de tres breves vídeos (sen ver o título). Colectivamente, relacionar cada falante cunha das rexións (<i>can you take a guess / can you guess from what they talk about?</i>). Entrégaselles a transcripción e vólvense visualizar os vídeos.</p> <p>- Completar enquisa Part 1. Ver Notas.</p> <p>- A partir dos fragmentos, actividade de <i>brainstorming</i> acerca de prexuízos (socio)lingüísticos. <i>Should these people neutralize their accents in formal situations? Do people from rural areas have stronger accents? Is it fair to think of accents as "funny"?</i></p>	CO, PO, Med. cult.	<p>-Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeos 1, 2 e 3</p> <p>- Ficha enquisa</p> <p>- Ficha transcripcións en formato físico</p>
30	<p>Actividade 4. <i>The Gaelic and Welsh languages.</i></p> <p>- Lectura individual de dous textos e mediación dos mesmos co/a compañeiro/a.</p> <p>- Comentario colectivo dos fragmentos (<i>what is diglossia?</i>) e exercicio de mediación cultural: <i>how is Galicia similar to these regions on a linguistic and cultural level?</i></p> <p>- Completar enquisa Part 2. Ver Notas.</p>	CE, Med. ling., Med. cult., PCO	<p>-Textos impresos</p> <p>-Ficha enquisa</p>
5	<p>Peche de sesión. Visualización de vídeo exemplificando as linguas celtas.</p>	-	<p>- Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo</p>

Notas

- Para levar a cabo as enquisas nesta sesión, tal e como figura na propia folla da mesma, pedirase ao alumnado que aplique unha visión xeral xa que se traballa con máis dunha rexión ou acento nas actividades 1, 3 e 4.

Sesión 2 - UD 4 (*Music*). Decembro.

Min.	Descrición da actividade	Habilidades	Materiais
20	<p>Actividade 1. <i>General American English.</i> -Cuestión previa de conexión do tema da UD: <i>do you think this is the most common accent you hear in music nowadays? Who do you think is the most successful musician at the moment? Is this person from the United States?</i> -Visualización de vídeo. Tratamento colectivo da temática (<i>do you like this singer? why/why not? what other American artists do you like?</i>) e da variedade (<i>do all speakers in the video speak similarly, including the singer?</i>) -Completar enquisa Part 1.</p>	CO, PO	- Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo
40	<p>Actividade 2. <i>Other varieties of the United States.</i> -Cuestións previas: <i>how many more accents do you think there might be in the US other than GenAm? Do you think the US is a monolingual country?</i> -Lectura do texto individualmente. Posteriormente, traballo en parella para individualizar os datos máis importantes do texto. Toma de notas para posterior redacción individual fóra da aula dun resumo do texto (ver notas). Realización individual de actividade <i>True or False.</i> -Completar enquisa Part 2.</p>	CE, Med. cult.	-Texto impreso
20	<p>Actividade 3. <i>Standard Canadian English.</i> -Visualización de vídeo e comentario sobre o acento dos falantes. <i>How similar or different is it from GenAm? What do you think makes them similar/different?</i> -Segunda visualización do vídeo: toma de apuntamentos e comentario de estereotipos da actividade da ficha de traballo. -Completar enquisa Part 1.</p>	CO	- Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo -Ficha de traballo
40	<p>Actividade 4. <i>Bilingual Québec.</i> -Cuestións previas: <i>where is this region located? What other language is spoken there? Is all of Canada bilingual?</i> -Asignación a cada alumno/a dun fragmento de texto, colocados en distintos puntos da aula. Traballo colectivo para ordenar os fragmentos. -Tratamento colectivo da cuestión: <i>how can we compare Québec's linguistic situation and policies to Galicia's?</i> -Completar enquisa Part 2.</p>	CE, PE, Med. ling., Med. cult., PCO	-Texto impreso (por fragmentos e completo)

Notas:

- Coa finalidade de que o alumnado reciba *feedback* sobre o seu traballo de produción escrita o antes posible, os textos corrixidos da actividade 4 serán entregados o antes posible, sen necesidade de agardar á seguinte sesión da proposta.

Sesión 3 - UD 6 (<i>Work</i>). Marzo.			
Min.	Descrición da actividade	Habilidades	Materiais
25	<p>Actividade 1. Australian English.</p> <p>- Activación de coñecementos previos + conexión con temática da UD: <i>how do you find balancing work and private life? what terms have we dealt with so far to talk about that? have you ever heard what AusE sounds like?</i> Situación do país no mapa.</p> <p>- Visualización do vídeo e resposta de preguntas (presentadas previamente): <i>how many people live in Australia and how many people are worried about balancing work and life? why is balancing the two harder for women? how is the situation regarding this matter in our country?</i></p> <p>-Segunda visualización do vídeo. Toma de notas sobre o mesmo para redación de breve resumo como traballo de casa. Breve comentario acerca da variedade escoitada.</p> <p>-Completar enquisa Part 1</p>	CO, Med. ling., PO	-Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo
25	<p>Actividade 2. New Zealand English.</p> <p>-Activación de coñecementos previos: <i>have you ever heard what NZE sounds like? are you particularly familiar with this country?</i> Situación do país no mapa.</p> <p>-Introdución da temática do vídeo en relación co tema da UD: <i>is it productive to work from an office anymore? should commute hours count as work hours? is driving the most efficient way of commuting to work?</i></p> <p>-Presentación da tarefa a realizar co vídeo: por parellas, alumno/a A tomará notas sobre as diferencias na condución con respecto a España; alumno/a B tomará notas sobre as similitudes. Comentarán entre eles as respostas.</p> <p>-Visualización de vídeo e realización da tarefa.</p> <p>-Comentario colectivo das respostas e da variedade escoitada. <i>Do you think NZE sounds a lot like AusE or is it a common belief?</i></p> <p>-Completar enquisa Part 1</p>	CO, Med. cult., Med. ling., PO	-Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo

35	<p>Actividade 3. <i>Kiwis and Kangaroos.</i></p> <p>-Reflexión sobre as dúas rexións que se acaban de tratar. <i>are you familiar with their cultures? can you name any cultural traits? is there a perception of these two regions as similar places?</i></p> <p>-<i>Stereotype matching.</i> Proxéctase unha ruleta cunha serie de estereotipos e curiosidades culturais notables das dúas rexións (ver Notas). Por turnos, a aula acudirá ao encerado virtual a xirar a ruleta, tratarán de explicar o estereotipo recibido ou adiviñar se o dato é correcto ou incorrecto, e relacionalo cunha das dúas rexións. Logo, buscarán no espazo da aula o texto escrito con información extra sobre o mesmo e explicarán a información ao resto da aula.</p> <p>-Completar enquisa Part 2.</p>	PO	<p>-Proxector, ordenador, conexión a Internet e encerado dixital</p> <p>-Recurso https://wordwall.net/resource/75133265/aus-vs-nz</p>
35	<p>Actividade 4: <i>Worldwide English Quiz.</i></p> <p>-Explícase ao alumnado que comeza a fase final do traballo da proposta. Colectivamente repasan os aspectos vistos até agora.</p> <p>-<i>Kahoot.</i> Individualmente, con opción de xogar en parellas, enchen os ocos ou escollen entre verdadeiro/falso sobre unha serie de afirmacións relacionadas cos contidos traballados.</p> <p>-<i>Baamboozle.</i> Por equipos, responden preguntas abertas relacionadas cos contidos vistos, gañando ou perdendo puntos segundo acerten ou fallen.</p>	PO	<p>-Proxector, ordenador, conexión a Internet e encerado dixital</p> <p>-Teléfonos móbiles ou outros dispositivos</p> <p>-Recurso dispoñible en Baamboozle</p> <p>-Recurso dispoñible en Kahoot</p>

Notas:

- Coa finalidade de que o alumnado reciba *feedback* sobre o seu traballo o antes posible, os textos corrixidos da actividade 1 serán entregados o antes posible, sen necesidade de agardar á seguinte sesión da proposta. Do mesmo modo, malia que o exercicio de toma de notas se realice na aula, o vídeo estará dispoñible na aula virtual para unha posible terceira visualización para quen a precise.
- No presente traballo a ruleta da actividade 3 contén nove estereotipos (catro para cada país e un aplicable a ambos) a modo de exemplo; na aplicación real da actividade o número podería ser maior. Previamente ao inicio da sesión, a persoa docente xa terá distribuído os textos polo espazo físico da aula, aínda que non incide sobre eles ata o momento da actividade.

- No presente traballo os *quizzes* interactivos incluídos conteñen un número reducido de preguntas a modo de exemplo; na aplicación real da actividade o número de preguntas sería maior. Na medida do posible, todos os aspectos contemplados nas preguntas dos *quizzes* terían sido mencionados e comentados durante as sesións nalgún momento, mesmo brevemente; a persoa docente ou ben se encargaría de non esquecer ningún dato durante as sesións, ou ben revisaría e modificaría os xogos para que non conteñan preguntas que o alumnado non poida contestar. Si poderían estar incluídas preguntas cuxa resposta poida ser deducida en base ao visto nas sesións.

Sesión 4 - UD 8 (<i>Sales and trading</i>). Abril.			
Min.	Descrición da actividade	Habilidades	Materiais
25	<p>Actividade 1. Multilingual bags.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Repaso das sesións anteriores da proposta (BrE, AmE, CanE, AusE, NZE). Reflexión colectiva sobre as cuestións: <i>do we sound exactly like any of them? what is the impact of English not being our first language? how does it affect our accent?</i> -Visualización do vídeo. - En parellas, breve explicación e conversación/discusión sobre a metáfora do bolso presentada no vídeo. - Reflexión colectiva post-escoita: <i>what sounds of English are not present in your 'bag'? can you have more than one 'bag', or can only one contain infinite sounds? does the 'flying targets' metaphor resonate more with you than this one?</i> 	CPO, CO, Med. ling	-Proxector, ordenador e conexión a Internet para visualización de vídeo
30	<p>Actividade 2. The European Language Portfolio.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación por parte da persoa docente do proxecto do Consello de Europa <i>European Language Portfolio</i> dispoñible na súa páxina web -Vinculando esta actividade coa anterior (tratamento do repertorio lingüístico), presentación do exercicio do ELP que realizarán na aula: <i>User's Plurilingual Profile</i>. -Realización individual por escrito da actividade. -Breve comentario oral individual das respostas ás cuestións da actividade. 	PE, PO	-Proxector, ordenador e conexión a Internet para consulta da páxina web - Ficha de traballo impresa e dispoñible na web e na aula virtual
30	<p>Actividade 3. Our stereotypes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por turnos, cada persoa da aula vai recibindo unha <i>flashcard</i> virtual cunha imaxe e un estereotipo acerca de Galicia ou España. O/A alumno/a explica a dimensión do estereotipo recibido e colectivamente débátese brevemente acerca da súa (non) veracidade. 	CPO, Med. cult.	-Proxector, ordenador e conexión a Internet -Recurso https://quizle

	- Dentro do exercicio anterior, realízanse unha serie de paralelismos entre estereotipos propios e outros vistos anteriormente do mundo angloparlante.		t.com/es/926776249/spanish-and-galician-stereotypes-flash-cards/
35	<p>Actividade 4. <i>Survey results: an infographic.</i></p> <p>-A persoa docente proxectará unha gráfica que recolla os resultados das enquisas realizadas ao longo das sesións precedentes.</p> <p>-Comentario xeral colectivo da información suxerida pola gráfica.</p> <p>-Por parellas, reciben unha explicación redactada dos datos do gráfico a modo de texto con tres parágrafos. Segundo o modelo de exame oficial, deberán mediar este texto colaborativamente.</p> <p>-Breve comentario colectivo e cuestións finais sobre as catro sesións.</p>	Med. ling.	-Proxector, ordenador e conexión a Internet -Texto impreso e dispoñible na aula virtual

Notas:

- A persoa docente tamén realizará a actividade 2 e posteriormente compartirá as súas respostas xunto co alumnado.
- No presente traballo inclúese un modelo de recurso con 10 *flashcards* a modo de exemplo; na aplicación real da actividade o número podería ser maior, axustándose ao número de alumnado presente de forma recorrente na aula, ou menor, en caso de que fose necesario reducir o tempo da actividade.
- En caso de que o centro dispoña, no curso correspondente, dun/a axudante lector/a procedente dalgún país anglófono, pediríase a súa colaboración e cooperación co alumnado na sesión para, especialmente, participar na actividade 3 aportando o propio punto de vista acerca dos estereotipos existentes na súa rexión acerca de España e Galicia.

9. Atención á diversidade

Enténdese por atención á diversidade o conxunto de medidas e accións que teñen como finalidade adecuar a resposta educativa ás diferentes características e necesidades, ritmos e preferencias de aprendizaxe, motivacións, intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado.

Non foi proxectado ningún tipo de necesidades específicas en concreto para ningúnh/a alumno/a da aula ficticia na que se basea a proposta. Porén, en calquera caso, inclúense as seguintes pautas de atención á diversidade, elaboradas a partires dos protocolos oficiais para a atención ao alumnado con NEAE promulgados pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia, tanto para beneficio de todo o alumnado ficticio proxectado como para dotar a proposta de vías e actuación que se poidan empregar en caso de aplicación da mesma nun contexto que poida requirir das mesmas. Debido a que a proposta ten en conta maiormente o traballo da comprensión oral e, por tanto, a maioría de materiais empregados nesta proposta serán de tipo audiovisual, resulta imprescindible elaborar medidas que aseguren o aproveitamento de materiais destas características por parte de todo o alumnado.

- Usarase material audiovisual compatible con necesidades especiais relativas á visión e á audición cuxo son sexa claro e regulable, e que na medida do posible conteña subtítulos. No caso particular desta proposta, os materiais de audio poden ser especialmente difíciles de entender por tratarse de variedades dialectais menos coñecidas para o alumnado. Proporcionaríase, por tanto, a transcripción do material de audio/vídeo a toda a aula.
- Todo o material audiovisual utilizado estaría dispoñible na aula virtual do curso, co fin de que calquera alumno/a poida proceder á súa revisión nos termos que precise, así como proceder á súa visualización en casos nos que un/ha alumno/a non poida acudir fisicamente á aula.
- O alumnado con posibles necesidades específicas relativas á visión ou á audición adoptaría unha situación estratéxica na aula para minimizar as dificultades na visualización ou escoita destes materiais cando esta actividade teña lugar durante as sesións.
- Os materiais en papel que se entregan á aula completa elaboraranse como medida xeral en fontes sen serifa, sen cores que dificulten a súa accesibilidade, cunha distribución e maquetaxe clara e non problemática dos elementos, etc. Malia tratarse dunha medida pensada para a actuación ante casos de trastorno da linguaxe ou de atención, os materiais serán idénticos para toda a aula.
- A formulación dos enunciados das actividades, tanto por parte da persoa docente na aula coma nos materiais escritos, evitaría ambigüidades ou formulacións excesivamente complexas que dificulten a comprensión por parte de eventual alumnado con trastornos de TEA ou TDAH.

- Como aparece recollido no apartado Secuenciación de actividades, proxéctanse tempos de execución maiores ao tempo estritamente necesario para a realización das actividades, e ademais, contéplase a adaptación (maiormente a ampliación) dos mesmos segundo as necesidades da aula ademais das posibles necesidades específicas de cada alumno/a.
- O persoal docente establecería titorías personalizadas co alumnado que o solicite para a revisión das cuestións que precise ou en caso de que non poida acudir presencialmente á aula. Para a atención deste tipo de alumnado, ademais, os materiais impresos estarían dispoñibles tanto en formato virtual listo para descargar e imprimir na aula virtual, como para seren entregados en físico durante calquera outra sesión ou momento do curso no que acudan ao centro.
- As actividades que precisen de movemento físico dentro da aula ou do centro serán adaptadas no caso de que dificultasen a participación de alumnado con mobilidade reducida.

10. Avaliación

A avaliación desta proposta didáctica deberá comprender tanto a avaliación e control do progreso do alumnado con respecto aos contidos tratados na mesma, como o aproveitamento, funcionamento e satisfacción do alumnado co traballo realizado e as horas adicadas á mesma.

Respecto ao primeiro caso, as actividades realizadas na proposta non serán avaliadas de forma numérica nin contribuirán a unha cualificación final, xa que a única cualificación obtida polo alumnado no nivel Avanzado C2 será a da Proba oficial de Certificación. Debido a isto, a proposta contará cun forte compoñente de autoavaliación, coa finalidade de que o alumnado sexa consciente, durante a realización das actividades, do estado e progresión do propio dominio das habilidades tratadas de cara á Proba (particularmente, como se ven comentando, a de Comprensión Oral). O espazo entre sesións no calendario do curso académico favorece unha comparación por parte do alumnado entre o propio desenvolvemento con respecto á sesión anterior. En última instancia, as cualificacións e a porcentaxe de éxito nas probas finais de CO serviría de indicativo acerca do dominio final da habilidade por parte do alumnado. Previamente, segundo un proceso de observación do alumnado na aula durante o resto do curso, a persoa docente poderá corroborar se a

predisposición e o tratamento de diferentes variedades dialectais da lingua mellora a raíz da proposta.

A avaliación do aproveitamento da proposta indicaría unha posibilidade de mantela na Programación Didáctica do nivel de cara a cursos posteriores. A observación do desenvolvemento e comodidade do alumnado durante as sesións e o feedback que se lles pedirá de forma oral ao remate da última sesión da proposta constituirían as dúas fontes principais de información con respecto a esta cuestión. Outros indicadores a ter en conta con esta finalidade serían os seguintes.

- Ambiente no grupo de clase durante as sesións da proposta.
- Nivel de participación e implicación do alumnado nas actividades.
- Adecuación do deseño das sesións e da temporalización á aplicación.
- Adecuación das posibles medidas de apoio establecidas para alumnado que o precise.
- Grao de explotación real da potencialidade didáctica do material utilizado.
- Grao de adecuación da proposta ao nivel de lingua escollido, tendo en conta o contexto do grupo.

11. Exportabilidade, potencialidade e limitacións da proposta

Dado que todas as linguas se subdividen en variedades ou dialectos, e a maioría, en maior ou menor medida, transcenden as fronteiras físicas e culturais dun só territorio, a proposta presentada está conformada por unhas bases que permitirían exportala ás aulas doutras linguas. Isto estaría perfectamente avalado polo currículo, que establece as mesmas directrices para todas as linguas en todos os niveis. Tendo en conta as particularidades da lingua á que se quixese adaptar a proposta, a estrutura das sesións e as mecánicas e metodoloxía das actividades poderían ser as mesmas, centrándose nas variedades lingüísticas e aspectos culturais dos territorios nos que se fale a lingua meta. A exportabilidade sería posible tamén entre niveis de lingua, especialmente para o nivel Avanzado C1. O currículo recolle xa nese nivel a necesidade do alumnado de familiarizarse con diferentes variedades da lingua meta e coincide en moitos aspectos coas directrices para o nivel C2. A estrutura da proposta e mecánica das actividades podería manterse en caso de seren aplicada neste nivel, suposto no cal sería preciso soamente adaptar ou cambiar certos materiais audiovisuais ou textos para aliñalos co nivel e coa temática das Unidades Didácticas constituídas para ese nivel no curso pertinente.

Tamén resultaría posible unha exportación adaptada desta proposta didáctica para as aulas de Educación Secundaria das materias Lingua Estranxeira e Segunda Lingua Estranxeira. A duración moito máis reducida das sesións e a maior especialización na lingua meta que ten lugar nun centro como a EOI implicaría unha redución considerable do traballo e contidos, pero sen dúbida, os elementos principais que conforman esta proposta permitirían o deseño de actividades de menor duración e dificultade para que tamén o alumnado de secundaria puidese adquirir unha visión global da lingua estranxeira que cursan obrigatoria ou non obrigatoriamente, o cal, por outra parte, recolle o seu currículo nun bloque completo adicado á Interculturalidade.

Ao tempo que se resalta a potencialidade da proposta, cómpre valorar tamén as limitacións que presenta igual que calquera outra actividade didáctica que se proxecta para un aula. Á xa mencionada posible necesidade de adaptar o cronograma segundo progresen as sesións na súa aplicación real, hai que engadir a cantidade de contido que queda fóra das catro sesións aquí proxectadas. A lingua inglesa é a lingua nativa de centos de millóns de persoas nos continentes de África e Asia, mais ningunha das súas variedades queda incluída na proposta. Se ben esta circunstancia estaría amparada pola escasa, se non nula, aparición destas variedades nas Probas de Certificación, isto non resultaría xustificación suficiente para ignoralas dende o momento en que a proposta recibe o título de *World Tour*. Sería posible mellorar a proposta, feedback positivo do alumnado mediante, e proxectar unha ampliación do número de sesións e variedades xeográficas da lingua traballadas. Isto contribuiría enormemente á satisfacción dun dos obxectivos específicos redactados para a proposta: a posta en contacto do alumnado con variedades que se distancian das canónicas, aquelas coas que por circunstancias que transcenden o puramente lingüístico, o seu contacto é moito menor.

Conclusións xerais

A proposta que se vén de presentar foi elaborada con dúas premisas como motivación principal: o tratamento directo de elementos do currículo menos habitualmente tratados, e o tratamento da interculturalidade na aula transcendendo fronteiras. A súa non posta en práctica nunha aula real do centro de Prácticas resultou unha consecuencia da priorización destes dous elementos, ademais da imposibilidade práctica de adicar unha sesión enteira a estes contidos

segundo a programación didáctica establecida polo Departamento e as docentes. Porén, sen a experiencia aportada polo deseño e aplicación de propostas similares a esta (se ben máis breves e centradas noutras temáticas) no centro de prácticas resultou máis que esencial á hora de levar a cabo a proxección das sesións e actividades deste traballo. Dita experiencia aportou verosimilitude ao proceso de creación tanto da relación de actividades como dos materiais didácticos, levando ao descarte de ideas que probablemente non darían os resultados agardados ou á proxección de tempos de execución para as actividades máis realistas e correspondentes cos tempos aproximados de execución de actividades similares levadas a cabo na aula real. Do mesmo modo, o contexto e aula imaxinarios para os que se proxecta a proposta parten directamente do observado na realidade, polo que resulta un contexto recreado altamente similar ao contexto do que se tería disposto nunha hipotética aplicación real da proposta no centro de prácticas. Todo isto, sumado á imprescindible capacidade dun/ha docente de adaptarse e obter o máximo potencial didáctico de materiais e plans de sesión, fai que non se trate obxectivamente dunha proposta inverosímil ou extremadamente complicada de aplicar a un contexto real.

A elaboración desta proposta constitúe un intento de concreción de ideas relativamente xerais presentes tanto no currículo como en documentos dos que este bebe directamente, xunto coa aplicación de metodoloxías variadas e o traballo do maior número de habilidades lingüísticas posibles sen perder a énfase nas dúas principais nas que se basea o traballo. Dito traballo, que comeza resultando abstracto e improdutivo, remata por cobrar sentido coa experiencia, resultando na posibilidade de proxectar actividades a distintos niveis de lingua, e mesmo distintas linguas, con progresiva facilidade.

Referencias bibliográficas

Abellán Toledo, Y.; e Herrada Valverde, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en Educación Secundaria: La perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65–76. <
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2371>>

AA. VV. (2008). «Plurilingüismo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm.

Bardel, C. e Sánchez, L. (2020) Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism. *Language Science Press*. DOI: 10.5281/zenodo.4138753

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Cambridge University Press (2024). *Soundscape*. No *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/soundscape>

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*. Medellín. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny_Enfoques_comunicativos.pdf?sequence=1

Chambers, J. K. e Trudgill, P. (1998). *Dialectology. Second Edition*. Cambridge University Press.

Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *In Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas. https://www.webquestcreator2.com/majwq/files/files_user/33560/APRENDIZAJE%20COLABORATIVO.pdf

Cornellà, P.; Estebanell, M.; Brusi, D. (2020) Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, Vol. 28, Núm. 1, 5-19, <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>

De Arriba García, C. e Cantero Serena, F.J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, n° 16, p. 9 – p. 21. ISSN-e 1988-2548.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, p. 231-246. ISSN-e 1988-8295.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F.; e Fenning, C. D. (eds.). 2024. English. *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-seventh edition*. Dallas, Texas: SIL International. <<https://www.ethnologue.com/language/eng/>>

Kay, P. e Kempton, W. (1984) What is the Sapir-Whorf hypothesis? *American Anthropologist*, volume 86, n° 1, p. 65 - p. 79. DOI: <https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.1.02a00050>.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice*. Pergamon Press Inc.

Richards, J.C. e Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.

Marco normativo e lexislación

Consello de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación. Servizo de publicacións do Consello de Europa. Estrasburgo.

Decreto 81/2018, do 19 de xullo, polo que se establece o currículo dos niveis básico A1, básico A2, intermedio B1, intermedio B2, avanzado C1 e avanzado C2 das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia.

Resolución do 10 de maio de 2012 pola que se ditan instrucións para a elaboración e administración das probas de certificación e de clasificación das ensinanzas de idiomas de réxime especial na Comunidade Autónoma de Galicia

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura [UNESCO] (2006). Directrices da UNESCO sobre a educación intercultural. París.

Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura [UNESCO] (2005). Texto da Convención sobre a Diversidade das expresións Culturais. París.

Anexo I. Materiais deseñados para as sesións.

Os materiais presentados a continuación foron elaborados no sitio Canva (<https://www.canva.com/>) coa axuda do modelo editable dispoñible en

<https://www.canva.com/p/templates/EAFXfE3sN8Q-pink-and-white-simple-nail-salon-client-information-form/>.

1. **Común a todas as sesións. Enquisa sobre comprensión oral da variedade(s) lingüística e conciencia cultural da rexión(s) a traballar.**

Landscapes and soundscapes: world tour

PART 1
[NAME OF DIALECT]

- If more than one dialect is treated:
Rank the different accents from **easiest** to understand for you, to **hardest**:
 - 1.
 - 2.
 - 3.
- Now answer the questions accordingly.

How familiar were you with these speakers' accents **overall** before this session?

- I had never heard any of these accents before.
- I had heard some of these accents maybe once or twice before.
- I had heard these accents before, but I am not familiar. I knew one of them but not the others.
- I am familiar with these accents but they are not the ones I am most used to.
- I am very familiar with all of these accents.

How well can you understand these speakers' accents **overall**? **Rate** your own comprehension from 1 to 5.

- (1) I can understand very little or nothing.
- (2) I can understand some things but I cannot get a clear idea about the speakers' speech.
- (3) I understand them well enough to get a general idea about the speakers' speech.
- (4) I can understand most of the speech, but not everything perfectly.
- (5) I can understand everything or almost everything.

How **similar** are the speakers' accents to your own?

- My accent is completely different from that of any of the speakers.
- ...
- ...
- ...
- I speak on the same accent as one of these speakers.

What **caught your attention** the most about these accents? You may mention each accent individually.

PART 2
[NAME OF CULTURE OR REGION]

- If more than one culture and region are treated:

Rank the different regions treated from **most familiar** for you, to **least**:

- 1.
- 2.
- 3.

- Now answer the questions accordingly.

How familiar were you with these cultures **overall** before this session?

- I did not know anything about these cultures. I could not locate these regions on the map.
- I had heard about these cultures maybe once or twice before. I roughly knew where these regions are in the world.
- I had heard about these cultures before more than once or twice and I can locate these regions on the map, but I am not familiar.
- I am familiar with these cultures, but I didn't know about some of its cultural traits. I knew about one of them but not about all.
- I am very familiar with these cultures. I knew about all the cultural traits that were presented and some others.

If you consider you had previous knowledge about any of these cultures, **where or how did you obtain it?** You may talk about them individually or mention only the ones you knew.

List some **cultural stereotypes** that you think are widespread about these regions and cultures, even if they are negative or you do not agree. You may include stereotypes applying to one or all of the cultures treated.

2. Sesión 1, actividade 4. Textos e ficha de traballo para mediación oral.

Oral Mediation

STUDENT A

Topic: the Celtic languages

When doing research for an essay on different language families, you found the following information online.

The Gaelic languages are a subset of the Celtic language family which includes Irish (Gaeilge) and Scottish Gaelic (Gàidhlig). Both languages have a rich history and cultural significance in Ireland and Scotland, respectively.

Irish is primarily spoken in Ireland. It has seen various periods of decline and revival. Despite English being the dominant language, efforts to preserve and promote Irish continue through education and media. Schools in Ireland often teach Irish as a compulsory subject, and there are regions known as Gaeltacht where Irish remains the community language. Scottish Gaelic, spoken mainly in Scotland's Highlands and Islands, has also faced challenges due to English dominance. However, like Irish, it has experienced revitalization efforts, with Gaelic-medium education and broadcasting services playing crucial roles in its preservation.

Diglossia, the coexistence of two languages in a single community, is a notable feature in both Ireland and Scotland. In these societies English is the primary language for most daily interactions and official matters, whereas Irish and Scottish are perceived as more impractical due to its fewer native speakers.

Student B found complementary information and needs you to provide an overview of what you have researched.

Oral Mediation

STUDENT B

Topic: the Celtic languages

When doing research for an essay on different language families, you found the following information online.

Welsh (Cymraeg) is a Celtic language spoken in Wales. It has experienced a significant revival over recent decades, after periods of displacement by the English language. This revitalization is evident through Welsh-medium education, where students are taught primarily in Welsh, and through media broadcasting in Welsh. Additionally, Wales is subject to official bilingualism, with public signage, documents, and government services often available in both Welsh and English.

However, Wales exhibits a form of diglossia, where Welsh and English coexist in non-equal condition. Welsh holds a special place as a symbol of cultural identity and heritage, but its presence is very limited regarding day-to-day communication. English, however, is predominantly used for most daily interactions, business, and official matters.

This dual-language situation reflects a balance between the efforts to preserve and promote the Welsh language and the practical necessity of using English for broader communication, but undoubtedly builds unequal reputations for each of the coexisting languages.

Student A found complementary information and needs you to provide an overview of what you have researched.

3. Sesión 2, actividade 3. Texto e exercicio *true or false*.

Landscapes and soundscapes: world tour

SESSION 2
US ETHNOLECTS



Ethnic dialects in the United States

An ethnic or socioethnic dialect, or ethnolect, is the distinct form of a language spoken by members of a particular ethnic group. As stated by Kristin Denham and Anne Lobeck, "people who live in one place talk differently from people in another place due largely to the settlement patterns of that area--the linguistic characteristics of the people who settled there are the primary influence on that dialect, and the speech of most people in that area shares similar dialect features." What follows is an overview of two of the many ethnolects spoken in the United States.

AAVE

African American Vernacular English (AAVE) is a variety of American English spoken by many African Americans. AAVE originated in the plantations of the American South, where African people were enslaved to work, and it shares a number of phonological and grammatical features with southern dialects of American English.

AAVE has long been subject to prejudice. It has been highly stigmatized as "broken" or "incorrect" English. Research shows that hiring managers attempt to identify race based on spoken English and choose White candidates who speak standard English. The Los Angeles Times reports that in the US education system, African American students are overrepresented in programs for academically deficient students and underrepresented in gifted programs.

The Oakland Unified School District officially recognized AAVE as a valid language in 1996 in an effort to destigmatize the majority of their student population.

Chicano

Chicano English, also known as Hispanic Vernacular English, is an imprecise term for a nonstandard variety of the English language influenced by the Spanish language and spoken as a native dialect by both bilingual and monolingual speakers. Like other nonstandard languages, Chicano English is not an official "language" with institutional support and recognition, but it does have a fully formed and distinctive vocabulary, syntax, and consistent grammar, as well as a variety of possible accents. In many instances,

the nonstandard dialects develop as a result of cultural or regional distinctions.

Many people hear Chicano English and assume that what they are hearing is the ‘accent’ of someone whose first language is Spanish. However, many speakers of Chicano English may not know any Spanish at all. Despite the mistaken impression that many people have, these speakers have in fact learned English natively and fluently, like most children growing up in the U.S. They just happened to have learned a non-standard variety that retains indicators of contact with Spanish.

Chicano English also includes features that are not clearly attributable to Spanish. An example is multiple negation (for instance, *She didn’t tell me nothing about it*) which could be related to Spanish, but could have come from other non-standard dialects spoken by working class African-Americans. More recently, it has been discovered that some Chicano English speakers also incorporate features from the local Anglo dialect, a California variety known colloquially as the “Valley Girl” dialect.

Source: adapted from <https://www.thoughtco.com/ethnic-dialect-language-tern-1690612>,
<https://www.thoughtco.com/african-american-vernacular-english-aave-1689045>,
<https://www.thoughtco.com/what-is-chicano-english-ce-1689747>,
<https://www.lingoda.com/blog/en/what-is-aave/>,
<https://www.pbs.org/speak/seatosea/americanvarieties/chicano/>

Read the statements, decide whether they are TRUE or FALSE and **mark the correct option**.
Underline the fragment of the text according to which your answers are determined.

Statement	T	F
African American Vernacular English (AAVE) and Chicano English both originated in the American South due to similar settlement patterns.		
Chicano English is an official language with institutional support, recognized for its distinctive vocabulary and syntax.		
AAVE, which shares features with southern American English dialects, is also spoken by a number of white Americans.		

Chicano English developed as a nonstandard dialect influenced by Spanish, and is spoken by both bilingual and monolingual speakers.		
The Oakland Unified School District officially recognized AAVE as a valid language in 1996 in an effort to destigmatize the majority of their student population.		
The Los Angeles Times reports that in the US education system, African American students are equally represented in both academically deficient and gifted programs.		
Many people hear Chicano English and assume that what they are hearing is the 'accent' of someone whose first language is Spanish.		
All speakers of Chicano English are bilingual and fluent in both English and Spanish.		
Research shows that hiring managers attempt to identify race based on spoken English, but they do not always necessarily hire white candidates who speak standard English.		
Chicano English does includes features from the "Valley Girl" dialect, but not from AAVE.		

4. Sesión 2, actividad 3. Ficha de trabajo sobre o vídeo *How to be a Canadian*.

Landscapes and soundscapes: world tour



Session 2

Video: *How to be a Canadian*

(https://www.youtube.com/watch?v=EsL_TAfQxH8&t=123s)

In this video, you will be presented with 10 easy steps you can follow in order to become a true Canadian. **Watch attentively.** This video is an example of **Standard Canadian English (CanE)**. You might want to not only act like them... but maybe also **speak** like them, *eh?*

1. Watch the video. Focus on **understanding** what is said in it.

- How do you find the speakers' accents?
- Which other variety of English you know does it sound similar to?
- Is it similar to how you speak?

2. Watch the video a second time. Focus on **its contents**, what it is about.

Which of the following stereotypical Canadian things:

- are **addressed** in the video?
- are **present**, but not addressed in the video?
- are **not addressed or present** in the video?

Which ones did you **not** know about?

- Justin Bieber
- Polar bears
- Hockey
- The Royal Canadian Mounted Police Force
- Tim Hortons
- The Remembrance Day poppy
- Politeness
- A famous Canadian rock band
- Pronouncing *out* and *about* as *oot* and *aboot*
- A famous Canadian rock band
- The interjection *eh?*
- Flannel lumberjack shirts
- Maple taffy
- Bilingualism

5. Sesión 2, activide 4. Versión completa do texto previamente fragmentado e ordenado colectivamente.

Landscapes and soundscapes: world tour

SESSION 2
BILINGUAL QUÉBEC



The ABC's of Québec's language policy

Languages: how many do we speak?

Québec's demolinguistic profile is changing little by little. Over one-third of Québec's native French speakers now know English, a proportion that nearly doubles among young people. Moreover, two-thirds of Quebecers whose mother tongue is English also speak and understand French. A large number of recent newcomers to Québec already speak French as well, or are in the process of learning it. Québec is not only the sole Canadian province with a French-speaking majority, it is also home to the highest number of bilingual and trilingual persons in the country, particularly on Montréal Island, where one Montrealer in four speaks at least three languages.

Charter of the French Language

It all began with a school controversy. In the 1960s, growing numbers of immigrant families were registering their children for English school. Over the long run, this situation threatened to have had a major impact on Québec's linguistic future. The Commission scolaire de Saint-Léonard, on Montréal Island, responded by adopting a resolution requiring all new elementary school students to attend French school as of September 1968. In 1974, the Official Language Act was passed, making French the official language of Québec. It imposed English proficiency tests on students wishing to study in that language, but the tests caused problems. It was not until three years later that the Charter of the French Language established the general principle of education in French, while giving Québec's English-speaking minority access to English school. It is the cornerstone of Québec's language policy. It transformed Québec by strengthening the status of French in all spheres of public life.

French in the workplace

Generations of past Quebecers had to work in English, but since the adoption of the Charter of the French Language, working in French has been a recognized right in Québec. Employers today can no longer refuse to hire someone because he or she doesn't speak or have a

specific level of proficiency in a language other than French, unless the job requires such knowledge. Similarly, an employer may not dismiss, lay off, demote, or transfer an employee because he or she only speaks French or does not speak another language well enough. Specific rules apply to businesses with 50 or more employees: they must register with the Office québécois de la langue française to receive a certificate attesting that they use French throughout their business. Francization advisors from the Office will guide them through the necessary steps, provide them various services (including financial assistance), and help them find solutions that fit their needs.

Selling products in Québec

The Charter made it mandatory to use French on labels, catalogs, brochures, leaflets, and notices accompanying products sold in Québec. It stipulates that any inscriptions on a product, its container or packaging, or on any accompanying documents or items must be written in French. A language other than French may also be used, provided the French text occupies at least the same amount of space. Anyone who has reason to believe that a Charter violation has occurred may file a complaint with the Office québécois de la langue française.

Source: adapted from
https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/spl/ABCPoLinQc_Ang_Web.pdf

6. Sesión 3, actividade 3. Textos correspondentes coas frases da ruleta virtual.

The kiwi

It's not a fruit, but an animal. The kiwi is the national bird of New Zealand and one of its most characteristic national symbols, which is, naturally, native to this region. These small animals (they are approximately the size of a domestic chicken) have long beaks and wings so short that they cannot fly, with feathers that resemble fur. Kiwi is also used as a colloquial, affectionate demonym for New Zealanders.



Rugby

Rugby is, indeed, the preferred sport in New Zealand. Their national rugby team, the All Blacks, are usually the most feared by opponents in international competitions and tournaments. The sport is heavily embedded in the local and native communities and its values link up with the country's traditional ones; however, just like anywhere else in the world, not every single New Zealander is mad about the sport. Cricket, Football and others are also popular.



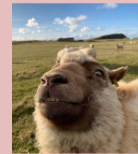
The Maori

They are one of the indigenous Polynesian ethnic groups of New Zealand. Their culture is considered one of the region's national treasures and strong efforts have been made for the Maori to be allowed to preserve their identity, but their income and quality of life remains, generally, lower than those of white New Zealanders. Because of the powerful-looking Maori haka dances usually performed before sporting events (especially before rugby clashes), the Maori are also associated with physicality rather than intelligence, despite the cultural showcase taking place in good faith.



More sheep than people?

This fact being true often leads to heavy stereotyping of all New Zealanders and Australians as sheep breeders or farmers. It is actually applicable to both of these countries, given that neither of them are excessively highly populated. Australia had 26 million inhabitants and 7 million sheep as of 2022, while New Zealand had 5 and 25 million. In both countries sheep are bred for wool or dairy farming.



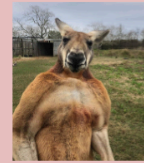
Friendly New Zealanders

Manaakitanga, Maori for hospitality, is a word that most Kiwis live by. They are generally thought of as easy-going and laid back, if a little reserved when first approached. A positive stereotype, however, remains a stereotype, and of course, each individual is their own: not everyone can be friendly and approachable all the time. New Zealanders don't like foreigners thinking that because of their friendliness, any flock of tourists has a right to patronize or walk over them.



Attacked by my pet kangaroo

Kangaroos are wild animals and not considered domestic pets anywhere in the world, not even in Australia. Kangaroos are famously this country's national animal because of its large population of these marsupials, which aren't especially friendly and tend to fear humans or even be aggressive towards them if they feel threatened. Koalas, also a very prominent species in Australia, behave similarly.



Mostly a desert

This is factually true. A large portion of Australia is occupied by the Outback, a vast, sparsely populated extension. Not all of it is arid and barren: it spans various types of climate, given the size of the island's territory. Eighty percent of Australia's total population lives in urban areas, not here, and while it may sound as an exaggeration, there are inhabitants of the Outback that take small planes to visit their closest neighbors.



Surfing Australia

This country is of course completely surrounded by water bodies and has, indeed, an insane amount of beaches: over ten thousand. Surfing is a very complex sporting activity and actually, 10% of Australians are recreational surfers. Given its total population, that is remarkable! But surfing is not Australia's national sport: it is actually cricket, *de facto*.



Barbie tomorrow?

It is a female name and a famous doll - but also Australian slang for the word barbecue. In the anglophone world, Australian slang is considered very prolific and very commonly used in informal contexts, more than in many other English-speaking communities. It, of course, doesn't affect their formal speech, but if you travel to Australia, get ready for g'day, bathers, cracker, sunnies, hard yakka and other words you might need to ask clarification for - which is natural!



Fonte dos textos: elaboración propia.

Anexo II. Relación de enlaces a materiais audiovisuais dispoñibles online.

Os seguintes materiais están dispoñibles públicamente na rede a data de 7 de xullo de 2024. Son accesibles tamén dende os enlaces dispoñibles nas táboas de secuenciación.

1. Sesión 1

1.1 Vídeo. *What Accents do the England Players Have?*

<https://www.youtube.com/watch?v=rqSHiafheuc>

1.2 Mapa. *England Has Too Many Accents.*

https://www.reddit.com/r/Maps/comments/az7ipu/england_has_too_many_accents/#lightbox

1.3 Vídeo. *Butter in a Boro accent.*

<https://www.youtube.com/watch?v=MU5L9rIOaqw>

1.4 Vídeo. *Political blooper: MP's Scottish accent baffles British parliamentarian.*

<https://www.youtube.com/watch?v=1jHfY0dDZxA>

1.5 Vídeo. *Irish Farmers Glorious Accent Is So Strong Here are the subtitles!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=nJ7QB3om-QY>

1.6 Vídeo. *Funny welsh man.*

<https://www.youtube.com/watch?v=zfwE7Gc6OT8&list=PL6xxh3TSAEXcSiVI6tSneyxLFBp8JYKx&index=2>

1.7 Vídeo. *Celtic Languages Compared.*

<https://www.youtube.com/watch?v=r0931-fyW3w>

2. Sesión 2

2.1 Vídeo. *How Taylor Swift created an economic juggernaut with her Eras Tour.*

<https://www.youtube.com/watch?v=rZJgedd2Fk4>

2.2 Vídeo. *How to be a Canadian.*

https://www.youtube.com/watch?v=EsL_TAfQxH8&t=123s

3. Sesión 3

3.1 Vídeo. *Australia Talks: Two-thirds of young people think work-life balance is a problem | ABC News.* <https://www.youtube.com/watch?v=DAwM60dXxHc>

3.1 Vídeo. *Driving in New Zealand - General Information.*

https://www.youtube.com/watch?v=_DYWaZsoBUk

4. Sesión 4

4.1 Vídeo. *What Causes a Foreign Accent?*

<https://www.youtube.com/watch?v=8Wcqq0OKdyo>

4.2 Páxina web. European Language Portfolio (ELP).

<https://www.coe.int/en/web/portfolio>

4.3 Ficha de traballo. User's Plurilingual Profile. Presentation of the Learner.

European Language Portfolio Templates and Resources. Language Biography.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804932c5>

Anexo III. Materiais e recursos onlines de elaboración propia.

Os seguintes materiais son accesibles tamén dende os enlaces dispoñibles nas táboas de secuenciación.

1. Sesión 3, actividade 3. Ruleta virtual.

<https://wordwall.net/resource/75133265/aus-vs-nz>

2. Sesión 3, actividade 4. Xogo interactivo por equipos.

<https://www.baamboozle.com/game/2417222>

3. Sesión 3, actividade 4. Xogo interactivo individual.

<https://create.kahoot.it/details/e0b9c6ec-e1e9-4691-a9fc-462f917ce5c0>

4. Sesión 4, actividade 3. *Flashcards*.

<https://quizlet.com/es/926776249/spanish-and-galician-stereotypes-flash-cards/>