



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y
LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA**

Trabajo Fin de Master para optar al título de Máster de Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas

Autora: Noemí Viñas Hernández

Tutora: Dña. Paloma Castro Prieto

Valladolid, 2017

Vº Bº

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	9

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA UNIÓN EUROPEA COMO IMPULSORA DE UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL.....	10
1.1 La normativa europea en materia de política lingüística	10
1.2. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas	14
1.2.1 Desarrollo del concepto de competencia intercultural	14
1.2.2 Perspectiva europea de la competencia intercultural	16
1.2.3 Componentes de la competencia comunicativa intercultural	19
1.2.4. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural	20
1.2.4.1. Enfoque de las destrezas sociales	21
1.2.4.2. Enfoque holístico	21

CAPITULO 2: EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS Y LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	23
2.1 El aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras como impulsor del aprendizaje de idiomas	23
2.2 AICLE y la competencia intercultural	26

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO 3: METODOLOGÍA DE INDAGACIÓN	30
3.1 Objetivos de la investigación	31
3.2 Contexto de la investigación	32

3.3 Instrumento para la recogida de datos	33
3.4 Análisis e interpretación de los datos	37
3.5 Conclusiones de la investigación	44
CAPITULO 4: IMPLICACIONES DIDACTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	46
CONCLUSIONES	48
BIBLIOGRAFÍA	50
ANEXOS	55
Anexo I: Cuestionario	55
Anexo II: Rúbrica de evaluación del cuestionario	60
Anexo III: Análisis de los cuestionarios del grupo control	61
Anexo IV: Análisis de los cuestionarios del grupo experimental	65

INTRODUCCIÓN

“Ninguna cultura es insoluble para las otras, ninguna brota de una esencia tan idiosincrásica que no pueda o no deba mezclarse con otras, contagiarse de las otras. Ese contagio de unas culturas por otras es precisamente lo que puede llamarse civilización y es la civilización, no meramente la cultura, lo que la educación debe aspirar a transmitir.” Fernando Savater, *El valor de educar*.

Una de las características distintivas del mundo y de las sociedades actuales es el multiculturalismo. Este rasgo ha influido en la manera en la que se concibe la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras ya que deben ponerse en relación con el contexto social, económico, político y cultural en el que tienen lugar a través de nuevos enfoques. Por ello, Europa ha apostado por una enseñanza plurilingüe orientada hacia la dimensión intercultural que permita hacer un uso de la lengua apropiado en los diferentes contextos en los que la comunicación puede tener lugar.

En la primera parte de este Trabajo Fin de Máster se expondrán a grandes rasgos las directrices dadas desde la Unión Europea en materia de enseñanza de lenguas extranjeras para posteriormente centrarnos en la dimensión intercultural ya que como se establece en el acuerdo de 2002 del Consejo de Europa “learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways” (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002: 7). En vista a lo establecido por Europa se realizará una revisión conceptual definiendo los pilares básicos en los que se asienta el enfoque intercultural aplicado a la enseñanza de lenguas, explicando en qué consisten las nociones de *competencia comunicativa intercultural* y de *hablante intercultural*, así como los modelos de aprendizaje de dicha competencia.

Muchos son los autores que apoyan este enfoque intercultural gracias al gran desarrollo que se está dando en el campo de la didáctica de las lenguas, una enseñanza que apuesta por una mayor integración de lengua y cultura (Byram, 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 1993; Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Estos nuevos avances se pueden ver reflejados en los currículos de lenguas extranjeras de los países miembros de la Unión tal y como señala un estudio llevado a cabo por Eurydice (2001) en el que se manifiesta

que los programas oficiales de la gran parte de los países europeos, además de optar por el enfoque comunicativo, incluyen el componente cultural.

Puesto que las políticas lingüísticas europeas están enfocadas al aprendizaje de varias lenguas comunitarias y a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, desde estas instituciones también se recomienda el uso de determinadas metodologías que ayuden a lograr ambos objetivos siendo el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* uno de los enfoques propuestos. Por esta razón, se hará un repaso de la literatura sobre esta metodología, así como su relación con la competencia comunicativa intercultural y su desarrollo.

La finalidad de este trabajo es conocer si la metodología AICLE logra cumplir los objetivos que se proponen desde Europa en términos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por este motivo, en la segunda parte del presente trabajo se propone una investigación experimental que permita lograr tal objetivo.

Para concluir, se incluyen una serie de sugerencias y recomendaciones que ayuden a mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en base a los resultados obtenidos en la investigación, así como las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización de este Trabajo Fin de Máster.

JUSTIFICACION

El papel que juega la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido reconsiderado en las últimas décadas. El enfoque comunicativo puso de manifiesto que para dominar una lengua no sólo hay que adquirir unos conocimientos lingüísticos, sino que también se debe desarrollar la habilidad de saber hacer uso de ella en diferentes situaciones comunicativas. Como resultado, la concepción que se tenía de la cultura pasó de ser una visión formal, entendida como el conjunto de datos históricos, geográficos, etc. junto con el folklore de los países en cuestión, a una visión de la cultura centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua de estudio. Esta nueva concepción de cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras hizo posible el desarrollo del modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Michael Byram (1997) que considera que el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de saberes y habilidades interculturales.

Puesto que el interés y los estudios sobre la competencia comunicativa intercultural aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han cobrado gran relevancia en las últimas décadas, en este TFM se tratará de ahondar en esta competencia y conocer si se está desarrollando en el contexto en el que nos encontramos. Un contexto pluricultural en el que los esfuerzos por lograr el plurilingüismo de los ciudadanos está a la orden del día. Este énfasis de lograr el plurilingüismo ha traído consigo la aplicación de nuevas metodologías, entre ellas AICLE. Esta metodología se encuentra en gran expansión en nuestro país ya que cada año son más centros los que incluyen entre su oferta educativa la posibilidad de recibir una educación bilingüe aplicando dicha metodología.

Todo ello hace que nos replanteemos si todos los objetivos que se proponen desde Europa se estén logrando y si de verdad la integración de estas propuestas se están llevando a cabo adecuadamente y tienen efectos positivos en los resultados de los estudiantes de lenguas extranjeras. Por todo ello, este trabajo trata de dar luz sobre este tema analizando AICLE para conocer si es una metodología eficaz que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y logre que los estudiantes se conviertan en hablantes interculturales.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA UNIÓN EUROPEA COMO IMPULSORA DE UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL.

1.1 La normativa europea en materia de política lingüística

Las sociedades europeas actuales han sufrido grandes cambios demográficos debidos principalmente a la globalización y al gran número de movimientos migratorios. Estos cambios han llevado a Europa hacia una realidad multicultural y multilingüe y es por esta razón por la que desde el Consejo de Europa se ha animado a sus Estados miembros que lleven a cabo políticas de enseñanza de lenguas extranjeras que promuevan el aprendizaje de idiomas, la diversidad lingüística, la inclusión social y que desarrollen el espíritu democrático de sus ciudadanos (Comisión Europea, 2003: 3-4). Esta idea de promover el conocimiento de las lenguas de los Estados miembros figura desde los inicios de la Unión Europea como puede observarse en el artículo 126 del Tratado de Maastrich que establece como uno de sus objetivos principales el “desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros” (1992: 47).

Este objetivo tendrá una continuidad a lo largo de los años ya que reaparecerá en documentos posteriores como el *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* publicado en 1993, y en el *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* de 1995, ambos publicados por la Comisión Europea. Entre los objetivos generales que se establecen en este último documento mencionado se sigue promoviendo el aprendizaje de las lenguas comunitarias estableciendo que deben de ser al menos tres lenguas comunitarias en las que cada ciudadano sea competente. Este objetivo de alcanzar el plurilingüismo es bastante ambicioso y optimista, debido al hecho de que hoy en día alcanzar el bilingüismo está suponiendo todo un reto en España y el número de españoles monolingües sigue siendo elevado. Para lograr este objetivo, se plantea un aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida y que posibilite su aprendizaje a todo ciudadano independientemente de su nivel de formación y económico. Además, también consideran que el proceso a seguir para alcanzar el plurilingüismo sea empezar el aprendizaje de una primera lengua extranjera a edades tempranas para iniciarse en una segunda lengua en etapas posteriores

e incluso introduce la idea de integrar contenidos y lenguas extranjeras¹ en la educación secundaria, ya que establece lo siguiente:

Para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar, y resulta indispensable que tal enseñanza se haga sistemática en la enseñanza primaria, así como que la enseñanza de la segunda lengua extranjera comunitaria comience en la secundaria. También sería conveniente que, como ocurre en las "escuelas europeas", el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995: 44)

En la década de los 2000, se sigue apreciando como el aprendizaje de varias lenguas comunitarias sigue siendo uno de los objetivos principales propuestos en los textos comunitarios. Ejemplo de ello son las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa que tuvieron lugar en marzo del 2000 que establecían una serie de objetivos para “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (introducción). Entre las propuestas que plantean en dicho documento destaca la modernización del modelo social europeo mediante la inversión en recursos humanos y la inclusión e integración de todos los ciudadanos, así como el establecimiento de nuevas competencias básicas entre las que se incluye el aprendizaje de idiomas, así como la cualificación en tecnologías de la información y comunicación, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las competencias sociales.

El aprendizaje de idiomas fue también uno de los objetivos principales en el 2001 estableciéndose ese año como “Año Europeo de las Lenguas” por el Consejo de Europa en la Decisión 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. En esta decisión se establecen una serie de objetivos que no solo incentivan el plurilingüismo, sino que también fomentan el aprendizaje continuo de idiomas. Otro de sus objetivos principales es concienciar a los ciudadanos sobre la valía de la diversidad lingüística y cultural de la Unión Europea dando valor a todas las lenguas comunitarias y haciendo ver la riqueza que suponen para todos los ciudadanos y para el patrimonio europeo para de este modo erradicar la exclusión social.

1. A día de hoy metodología llevada a cabo en España y conocida como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Además, este documento también trata de mostrar las ventajas del aprendizaje de lenguas ya que se considera como un elemento esencial para desarrollarse tanto personal como profesionalmente. También en el 2001, El Consejo de Europa elaboró el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER) que establece unos parámetros comunes para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, pruebas escritas, manuales, currículos educativos etc., en toda Europa, así como define los diferentes niveles de dominio de la lengua “[describiendo] de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de (...) comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.” (Arroyo et al., 2015: 28).

Un año después, en marzo del 2002, tuvieron lugar las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Europa de Barcelona en las que se presentan una serie de medidas enfocadas a promocionar el aprendizaje de dos o más lenguas, además de la materna, desde edades tempranas con objeto de lograr una mejora en las competencias básicas, así como incentivar el uso de metodologías innovadoras por parte de los centros escolares y de formación que consigan motivar al alumnado para que sigan estudiando y aprendiendo idiomas a lo largo de toda su vida. También se adoptaron una serie de medidas destinadas a la mejora de la formación del profesorado de segundas lenguas ya que se consideran parte esencial para lograr el plurilingüismo de todos los ciudadanos. Otra de las peticiones del Consejo Europeo fue la de establecer y desarrollar un indicador que permita conocer el nivel de competencia en lenguas extranjeras en los países miembros. Como resultado de esta solicitud se creó el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). El primer estudio EECL tuvo lugar en la primavera de 2011 y fue realizado en 14 países de la Unión Europea. En este estudio se evaluaron las dos lenguas extranjeras más estudiadas por los alumnos de último curso de Educación Secundaria Obligatoria de cada país siendo estas lenguas principalmente Inglés, Alemán, Francés, Español o Italiano. Los resultados de este estudio indicaron que a pesar de los esfuerzos de Europa de hacer frente a una Europa multicultural, todavía no se ha cumplido el objetivo de lograr el plurilingüismo de todos los ciudadanos, ya que muestran a nivel europeo un bajo nivel de competencias en ambas lenguas extranjeras evaluadas. Sin embargo, a pesar de los malos resultados del EECL, Europa sigue apostando por una educación plurilingüe, una visión que aboga por un aprendizaje de lenguas, ya que como se indica en el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas sobre la aplicación del plan de acción Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística:

Las lenguas son un elemento fundamental del proyecto europeo: reflejan las diferentes culturas existentes en Europa y, al mismo tiempo, proporcionan una clave para comprenderlas. La Comisión Europea desempeña importante función, ayudando a los Estados miembros a fomentar el multilingüismo y completando sus acciones: los ciudadanos que hablan otras lenguas pueden aprovechar plenamente las ventajas de la libre circulación en la Unión Europea y se pueden integrar más fácilmente en otro país, ya sea para estudiar o para trabajar en el mismo. Las empresas están muy interesadas en la competencia lingüística y un amplio conocimiento en materia de lenguas mejora la situación de los trabajadores en el mercado laboral. Las lenguas son las principales herramientas de comunicación: conocer otras lenguas abre las puertas a otras culturas y mejora la comprensión intercultural tanto en el interior de Europa como con el resto del mundo. (Comisión de las Comunidades Europeas 2007: 3)

Aunque los resultados no hayan sido favorecedores, sí que se puede apreciar un interés por todos los Estados Miembros de querer lograr el plurilingüismo de sus ciudadanos. Prueba de este interés es mostrada en el informe basado en indicadores *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* publicado por la Red Eurydice en el 2012. Es este informe se observa que los estudiantes de lenguas extranjeras europeos comienzan su aprendizaje a edades cada vez más tempranas, y que el porcentaje de alumnos que estudian dos lenguas extranjeras es mayor (Arroyo et al., 2015: 32).

Por otro lado, el concepto de educación es replanteado por la Comisión Europea en el 2012 ya que en su comunicado *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* se detallan las nuevas prioridades que deben llevar a cabo los Estados Miembros. Respecto al aprendizaje de idiomas hacen énfasis en su utilidad como herramienta económica y para el empleo:

En un mundo lleno de intercambios internacionales, la capacidad de hablar idiomas es un factor clave para la competitividad. Las lenguas son cada vez más importantes para mejorar los niveles de empleabilidad y movilidad de los jóvenes, y las carencias en este ámbito son un importante obstáculo a la libre circulación de los trabajadores. Por su parte, las empresas demandan los conocimientos lingüísticos necesarios para operar en el mercado mundial. (...) La Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas pone de manifiesto que, a pesar de las inversiones realizadas en muchos países, los sistemas educativos de algunos Estados miembros aún no son suficientemente eficaces para afrontar estos retos.

En relación a este comunicado, la Comisión Europea elaboró en ese mismo año el documento de trabajo *Competencias lingüísticas para la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento* en el que se concluye que para lograr la modernización de los sistemas educativos europeos el desarrollo de las competencias lingüísticas es un proceso clave, ya que contribuirá a lograr los objetivos establecidos en la Estrategia 2020 para el empleo, así como la movilidad de los trabajadores y estudiantes. Además, también se hace referencia en este documento a la importancia de desarrollar competencias en varias lenguas así como aumentar la eficacia de su enseñanza.

En conclusión, las políticas educativas y lingüísticas propuestas desde Europa se han enfocado a la promoción del plurilingüismo, así como a valorizar la diversidad cultural imperante en la Unión, mostrando una tendencia común a fomentar el aprendizaje de varias lenguas extranjeras desde una edad temprana y a considerarlas como una competencia esencial para los ciudadanos para lograr su desarrollo personal y profesional en una Europa multicultural.

1.2. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas

1.2.1 Desarrollo del concepto de competencia intercultural

En la tradición de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, ya se muestra interés por la dimensión cultural, entendiendo como cultura “las grandes realizaciones de un determinado pueblo en el campo de la historia, las artes, la literatura, etc.” (Byram, Nichols y Stevens, 2001 citado en Paricio, 2014: 216) siendo denominada como “background studies” en inglés, “Landeskunde” en alemán y “Civilisation” en francés (Oliveras, 2000: 32). Sin embargo, esta concepción de la cultura y su enseñanza tendía a “aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información sobre uno o más de los países en que se hablaba” (Byram y Fleming, 2001: 10), en otras palabras, estos enfoques se limitaban a la dimensión puramente lingüística dejando a un lado los aspectos culturales sobre el país o países donde se habla la lengua extranjera en cuestión.

Para comprender el concepto de competencia intercultural se debe retroceder a los años 60, época en la que se rompe con la teoría estructuralista al desarrollarse la gramática generativa-transformacional introducida por Noam Chomsky. Esta nueva concepción introdujo

la dicotomía chomskiana competencia/actuación (competence/performance) a partir de los cuales surgieron de forma sucesiva los conceptos de competencia lingüística, primero, y competencia comunicativa, después (García Santa-Cecilia, 2002: 1).

De acuerdo con lo planteado por Chomsky, se debe entender competencia como “el conocimiento que hablante y oyente tienen de su lengua y actuación como el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas” (Oliveras, 2000: 18). Esta dicotomía estableció el camino por el que debía orientarse la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la competencia con el fin de que los estudiantes de lenguas extranjeras dominen las reglas de uso del lenguaje y desempeñen una buena actuación lingüística (Trujillo, 2001: 4).

Sin embargo, la competencia lingüística tenía limitaciones para la enseñanza de idiomas, ya que solo tenía en cuenta las reglas del lenguaje, y a principios de la década de los 70, Hymes presentó el concepto de competencia comunicativa tras llevar a cabo una serie de estudios que mostraban las relaciones entre cultura, sociedad y lenguaje (Trujillo, 2001: 4). Respecto a la competencia comunicativa, no hay un acuerdo unánime en cuanto a su análisis, pero entre los modelos que lo definen destacan el propuesto por Canale y Swain en 1980, y el propuesto por Van Ek en 1984). Los dos primeros autores establecieron cuatro sub-competencias que compondrían la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, que se centra en los aspectos formales del lenguaje; la competencia discursiva, que se focaliza en la coherencia y cohesión textual; la competencia sociolingüística, en relación a la adecuación al contexto, y la competencia estratégica, que hace referencia a los mecanismos empleados, tanto verbales como no-verbales, para asegurar una buena comunicación. Por su parte, Van Ek, a las anteriores cuatro sub-competencias propuestas añade la competencia social y la sociocultural. Este autor, además, hace énfasis en la idea de que estos seis componentes de la competencia comunicativa no están aislados entre sí, sino que se solapan entre ellos (Oliveras, 2000: 24).

A pesar de que el modelo de Van Ek supuso un avance respecto a los anteriores, este concepto de competencia sociocultural quedó ampliado por el concepto de competencia intercultural, ya que “el concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa” (Oliveras, 2000: 32). Además, Oliveras (2000: 33-34) señala cuatro razones fundamentales que han derivado en el replanteamiento del concepto de competencia comunicativa:

- 1) Una necesidad de dar mayor importancia al aspecto sociocultural en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua.
- 2) La competencia comunicativa se basa en la idea de un hablante ideal, pero el alumno tiene un bagaje cultural propio que debe ser tenido en cuenta.
- 3) El aspecto cultural, tradicionalmente, se centra solo en la cultura extranjera estudiada, pero es necesario introducir también la cultura del alumno; introducir aspectos interculturales es básico.
- 4) La formación en lenguas extranjeras se ha centrado en el aspecto cognitivo de aprender una nueva lengua, mientras que se han subestimado los aspectos emocionales.

Ante estos problemas que se plantean respecto al concepto de competencia comunicativa, surge como respuesta el concepto de competencia intercultural, ya que no solo considera importante el aspecto cultural de la enseñanza del idioma, sino que también incluye conocimientos, actitudes y destrezas (Oliveras, 2000: 32). Además, el concepto de competencia intercultural presta más atención al estudiante de lenguas extranjeras y a “sus necesidades al relacionarse con otra cultura o con personas de otras culturas» (Oliveras, 2000: 33) en comparación con el concepto de competencia comunicativa.

1.2.2 Perspectiva europea de la competencia intercultural

Los esfuerzos y propuestas europeas para lograr el plurilingüismo de los ciudadanos de la Unión, no solo están teniendo repercusiones en los currículos educativos europeos, sino también en el modo de abordar la enseñanza de lenguas extranjeras dando lugar a un nuevo enfoque en el que la dimensión intercultural se establece como uno de sus ejes principales. Pero, ¿qué supone este nuevo enfoque para los estudiantes de una lengua extranjera? De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el estudiante se va a convertir en usuario de la lengua, sin embargo, esto no significa que deje de ser competente en su lengua y cultura maternas sino que va a llegar a ser plurilingüe y va a desarrollar una interculturalidad, es decir que “las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.” (2002: 47). Este proceso va a hacer posible que el estudiante enriquezca su personalidad y mejore su capacidad de aprendizaje de otras lenguas a posteriori. Además, también tendrá las habilidades necesarias para mediar, a través

de la interpretación y de la traducción, entre hablantes con diferentes lenguas y que por tanto no pueden comunicarse de forma directa.

A pesar de lo expuesto en el *Marco*, éste no da una definición exacta de interculturalidad, en cambio sí nos habla de una *consciencia intercultural* entendida como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales. (MCER, 2002: 101)

De acuerdo con lo expuesto, el hablante debe de contemplar la comunidad de la lengua de estudio, no como algo ajeno a su comunidad de origen, sino que debe de ser capaz de integrar ambas comunidades con el fin de enriquecerse. El MCER también establece una serie de destrezas y habilidades interculturales que debe poseer el estudiante de lenguas extranjeras para alcanzar la consciencia intercultural, y por tanto desarrollar su competencia intercultural, las cuales representan (2002: 102):

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

A pesar de que existen varias aproximaciones teóricas al concepto de competencia intercultural, el modelo más aceptado en la actualidad es el planteado por Michael Byram. Este modelo ha llegado a establecerse como punto de referencia para el aprendizaje intercultural

(O'Dowd, 2003: 120), además de ser el modelo adoptado por el Consejo de Europa como puede apreciarse en el MCER.

Byram considera que “la competencia intercultural no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países” (Vinagre, 2014: 2). Por esta razón, introduce el modelo del hablante intercultural (Byram, 1997; Byram y Risager, 1999; Kramsch, 1998) ya que, a diferencia de los enfoques comunicativos que abogan por formar a los alumnos siguiendo el modelo del hablante nativo para que éstos adquieran unas competencias lingüística y cultural similares a la de una persona originaria del país de la lengua estudiada, este modelo tiene por objetivo el desarrollar individuos que sean capaces de comprender la diversidad y las múltiples identidades que cada persona posee y que no se dejen influenciar por prejuicios y estereotipos establecidos. Kramsch defiende este modelo del hablante intercultural argumentando lo siguiente:

la mayor parte de la gente del mundo pertenece a más de una comunidad discursiva. Conocen y usan más de un idioma: el idioma de casa y el de la escuela, el idioma del trabajo y el del cónyuge extranjero, el idioma del colega inmigrante y el del socio extranjero [...] sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. (1998: 33).

Para convertirse en hablantes interculturales, los aprendientes deben desarrollar la competencia comunicativa intercultural tal y como propone Byram definiéndola como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (1997: 5). Este nuevo concepto parte del modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1984) —del que ya se ha hablado en líneas anteriores— ya que, los conceptos de competencia sociocultural, competencia social y competencia estratégica de Van Ek, son redefinidos e integrados en el concepto de competencia intercultural en el modelo propuesto por Byram. Esta competencia intercultural pasaría a ser uno de los cuatro componentes que forman la competencia comunicativa intercultural junto a la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva, las cuales han sido también redefinidas para adecuarse al modelo del hablante intercultural (Martínez, 2014: 84).

1.2.3 Componentes de la competencia comunicativa intercultural

De acuerdo con lo propuesto por Byram (1997) en su modelo de la competencia comunicativa intercultural, ésta estaría compuesta por la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia intercultural (Figura 1). Esta última, la competencia intercultural, estaría compuesta a su vez de cinco aspectos o *saberes* (Byram et al., 2002: 12-13), que se asemejan a los conocimientos fundamentales para el aprendizaje propuestos por Delors²:

1. *savoir-être* o saber ser (actitudes): tener la habilidad de “descentrar”, es decir que el hablante intercultural es capaz de ver sus propios valores, creencias y comportamientos desde la perspectiva de una persona de otro país la cual tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos diferentes. El individuo por tanto debe de tener una actitud abierta y estar en disposición de no asumir que sus valores etc. son los únicos posibles y correctos.

2. *savoirs* o saberes (conocimientos): el hablante intercultural no solo debe saber sobre una cultura específica sino sobre cómo funcionan los grupos sociales y las identidades, los grupos sociales y sus prácticas tanto en la propia cultura como en la del interlocutor, y la interacción social.

3. *savoir apprendre/faire* o saber aprender/hacer (habilidades de descubrimiento e interacción): tener la habilidad de adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y las prácticas culturales, así como poner en práctica esos conocimientos, actitudes y habilidades en comunicaciones e interacciones en tiempo real.

4. *savoir comprendre* o saber comprender (habilidades de interpretar y relacionar): la habilidad de interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos y acontecimientos de la propia cultura, tanto en textos escritos como orales, mediante el uso de la mediación.

5. *savoir s'engager* o conciencia cultural crítica: el hablante intercultural debe tener la

² Jacques Delors, en *el Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (1996: 91), propone los cuatro pilares de la educación para el aprendizaje a lo largo de la vida: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*

habilidad de evaluar, de manera crítica y basándose en criterios específicos, las perspectivas, prácticas y productos pertenecientes al propio país y cultura así como a aquellos del resto de países.

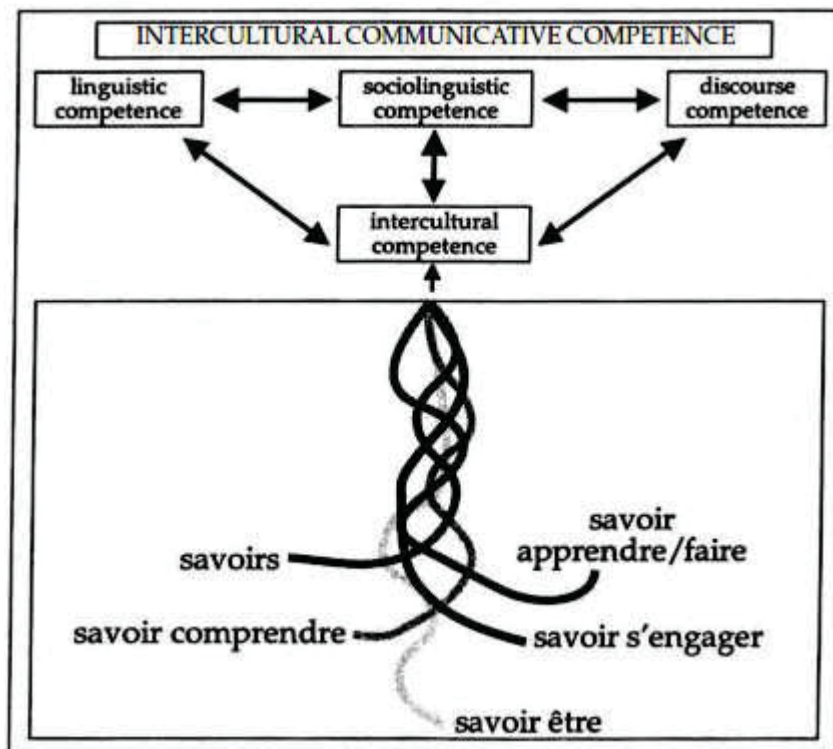


Figura 1: *Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural*. Byram, 1997: 73

En definitiva, el desarrollo de estos cinco saberes va a permitir al hablante intercultural identificar que pueden originarse ciertos malentendidos en una comunicación con hablantes de otros grupos sociales o países y poder anticiparse a ellos para evitarlos. En otras palabras, una buena competencia intercultural va a proporcionar la destreza de observar las actitudes y comportamientos de personas pertenecientes a otras culturas sin dejarse llevar por los estereotipos, ni emitiendo previamente juicios de valor, gracias a la reflexión crítica de la propia cultura y de las demás para de este modo realizar comparaciones de manera objetiva que permitan un buen acercamiento con personas de otras culturas.

1.2.4. Modelos de aprendizaje de la competencia intercultural

Como señalan Byram, Gribkova y Starkey (2002: 11), la adquisición de la competencia intercultural se produce a lo largo de toda la vida, y aun así esta adquisición nunca será completa

ni perfecta por dos razones. La primera razón es que no es posible adquirir o anticipar todo el conocimiento que un individuo va a necesitar a la hora de interactuar con personas de otras culturas, ya que las culturas están en continuo cambio y en un mismo país se pueden encontrar varias lenguas y culturas diferentes. La segunda razón es que no hay un modelo perfecto al que imitar ya que cada persona, independientemente de la cultura a la que pertenezca y la lengua que hable, tiene sus propios valores e identidades sociales y éstos pueden variar y modificarse debido a la vivencia de nuevas experiencias.

A pesar de que la competencia intercultural nunca vaya a ser perfecta y completa, se debe proporcionar a los estudiantes de lenguas extranjeras las herramientas necesarias para que se conviertan en hablantes interculturales. Oliveras (2000: 35-40) señala dos modelos de aprendizaje de la competencia intercultural: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*).

1.2.4.1. Enfoque de las destrezas sociales

El objetivo principal de este enfoque es otorgar a los estudiantes de lenguas extranjeras herramientas que les permitan desenvolverse de manera adecuada en los encuentros que puedan tener con personas con una cultura y lengua diferentes en términos de adecuación a las normas y convenciones sociales dominantes del país en el que se encuentren.

Proporcionando estas herramientas se intenta que el hablante de la segunda lengua sea capaz de adaptar su comportamiento para asemejarse al de los miembros de la sociedad en la que pretende integrarse. Por este motivo, este enfoque presta atención a los aspectos pragmáticos, tales como las estructuras del discurso y sus estilos, las relaciones sociales y los mecanismos de cortesía, etc., y a la comunicación no verbal (Oliveras, 2000: 35- 36).

De acuerdo con este enfoque, el estudiante de lenguas tiene que adquirir un gran conocimiento teórico tanto de la cultura de la comunidad en la que pretende integrarse, como de todas las situaciones de comunicación intercultural que se le puedan presentar, dejando a un lado su propia cultura y personalidad con el fin de tener éxito en su comunicación. Otro aspecto de este enfoque es que no proporciona herramientas que prevengan el choque cultural o que traten conflictos que puedan surgir en situaciones en las que dos culturas entren en contacto (Aarup, 1995 citado en Oliveras, 2000: 36).

1.2.4.2. Enfoque holístico

En contraposición al enfoque de las destrezas sociales, este enfoque se aleja de la visión puramente instrumental y se basa en el desarrollo de destrezas que habiliten al estudiante de

lenguas extranjeras a comprender las diferentes culturas, en relación con su propia cultura. Estas destrezas son de carácter más general y se relacionan con “los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural” (Oliveras, 2000: 36), haciendo posible que se evite una visión etnocentrista modificando las actitudes hacia las personas pertenecientes a otras culturas (Murphy, 1988 citado en Oliveras, 2000: 36).

En relación con este enfoque, Oliveras hace énfasis en tres aspectos (2000: 37):

1. El papel de la personalidad y la identidad: de acuerdo con este enfoque, es importante que el individuo siga siendo el mismo durante el encuentro con otras personas de diferentes culturas.
2. El desarrollo de la empatía: tener la habilidad de ponerse en el lugar de la otra persona, para de este modo relativizar la propia cultura.
3. El *actor intercultural*: se busca que el estudiante de lenguas extranjeras actúe como un mediador entre las culturas que entran en contacto en el encuentro.

Meyer (1991, citado en Oliveras 2000, 38) distingue tres etapas, o niveles, en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: en este primer nivel la cultura extranjera es interpretada desde una visión etnocentrista ya que se interpreta desde los valores y normas de la propia cultura.
2. Nivel intercultural: en este nivel el aprendiente se sitúa en un punto intermedio entre la cultura ajena y la propia y es capaz de realizar comparaciones entre ambas y de explicar e interpretar las diferencias.
3. Nivel transcultural: en este último nivel el aprendiente tiene la habilidad de actuar como mediador cultural, ya que se aleja de ambas culturas implicadas, para de este modo reducir el impacto del choque cultural, utilizando “principios internacionales de cooperación y comunicación.”

Este enfoque cuenta con mayor apoyo y ha sido más desarrollado (Oliveras, 2000: 36), ya que el último fin es lograr el modelo del hablante intercultural, en vez de basarse en el modelo del hablante nativo como ocurre en el enfoque de las destrezas sociales.

CAPITULO 2: EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS Y LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

2.1 El aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras como impulsor del aprendizaje de idiomas.

Uno de los objetivos principales de la Unión Europea, como ya se ha comentado anteriormente en este trabajo, es lograr que todos los ciudadanos de los Estados miembros sean capaces de hablar dos lenguas extranjeras a parte de la lengua materna. Para ello, desde la Comisión Europea se han elaborado planes de actuación para conseguir el plurilingüismo de cada ciudadano. En estos planes también se hace mención a la metodología que ha de emplearse para tal fin, siendo esta metodología el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (Content and Language Integrated Learning). Entre estas publicaciones europeas se pueden destacar las siguientes:

- *Libro blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, publicado por la Comisión Europea en 1995. En este documento se declararon las nuevas ideas y nuevas prácticas que debían contribuir a un mayor dominio de idiomas, incluyendo la idea de un aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995: 44).
- *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*, publicado por la Comisión Europea en 2003, en el cual se recomienda el empleo de la metodología AICLE:

El aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (CLIL en sus siglas inglesas), por el que los alumnos estudian una asignatura en una lengua extranjera, puede contribuir considerablemente a los objetivos de aprendizaje de la Unión. En efecto, este sistema ofrece a los alumnos oportunidades reales de utilizar inmediatamente los nuevos conocimientos lingüísticos, en lugar de adquirirlos para un uso posterior. También da acceso a los idiomas a una mayor diversidad de alumnos, lo que aumenta la confianza en sí de los más jóvenes y de aquéllos que no han tenido una buena experiencia en la enseñanza de idiomas en la educación general. Permite estar en contacto con las lenguas sin necesidad de ampliar el plan de estudios, aspecto que puede tener especial interés para los centros de formación profesional. La presencia de profesores formados que sean hablantes nativos de la lengua

vehicular puede facilitar la introducción de planteamientos CLIL en un centro escolar.
(Comisión de las Comunidades Europeas, 2003: 9)

- *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*, publicado por la Unidad Europea de Eurydice con el apoyo financiero de la Comisión Europea en el 2005. En este documento se establece la organización de la metodología AICLE dentro del sistema educativo a nivel europeo.

Estos documentos han sido los precursores de la implantación de esta metodología en casi todos los sistemas educativos europeos, incluido en el sistema educativo español, ya que actualmente “estas enseñanzas forman parte de la oferta educativa de todas las Comunidades Autónomas y están cada vez más consolidadas.” (Arroyo et al., 2015: 69).

La metodología AICLE se basa en impartir una o varias asignaturas no lingüísticas en una lengua extranjera, siendo principalmente esta lengua el inglés. En palabras de Marsh este enfoque “hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (citado en Ruiz, 2008: 413). De este modo el inglés es utilizado como una lengua vehicular para aprender y poner en práctica la lengua extranjera en contextos diferentes, así como aprender contenidos de asignaturas tales como Historia, Tecnología, Biología, Música, entre otras. Al doble objetivo señalado por Marsh, se podría añadir el objetivo de adquirir una serie de habilidades y destrezas culturales que permitan al alumno actuar como mediador entre su cultura y la cultura en cuestión, así como adquirir la habilidad de resolver tareas de asignaturas de un nivel mayor al que se adquiere en las clases de idioma tradicionales a través del uso instrumental de la lengua extranjera, ya que “el énfasis de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.” (Navés y Muñoz, 2000: 2).

Muchos autores, como Lange (2001) o Cummins (1979, 1984), han demostrado que un buen bilingüismo favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas superiores en su mayoría a las desarrolladas por hablantes monolingües, ya que como señala Lange, “cuando se utiliza una [lengua extranjera] para entender y aprender cualquier materia se activa una amplia gama de procesos cognitivos” (2001: 112). Desde el punto de vista cognitivo, AICLE favorece el desarrollo de las capacidades generales de aprendizaje debido al ejercicio intelectual

que se produce al comprender, establecer conexiones mentales y adquirir conocimientos en una lengua que no es la materna. También se debe considerar la perspectiva lingüística de este enfoque, ya que facilita la adquisición y aprendizaje de léxico de diversos campos semánticos debido a una mayor exposición y a un gran uso de la lengua extranjera. Por último, también se debe considerar desde el punto de vista cultural, ya que esta metodología fomenta y promueve valores y habilidades interculturales, así como actitudes de respeto y tolerancia respecto a otras lenguas y culturas.

Este enfoque fue elaborado con la ayuda del Centro Europeo de Lenguas Modernas en el que sus elementos centrales –contenido, lengua, integración y aprendizaje- se entrelazan con los parámetros del *modelo de las 4 Cs* propuesto por Coyle (1999) y que es aceptado como el marco del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Según este marco, el AICLE debe contemplar la interrelación de los contenidos, la comunicación, la cognición y la cultura como se muestra en la siguiente figura:

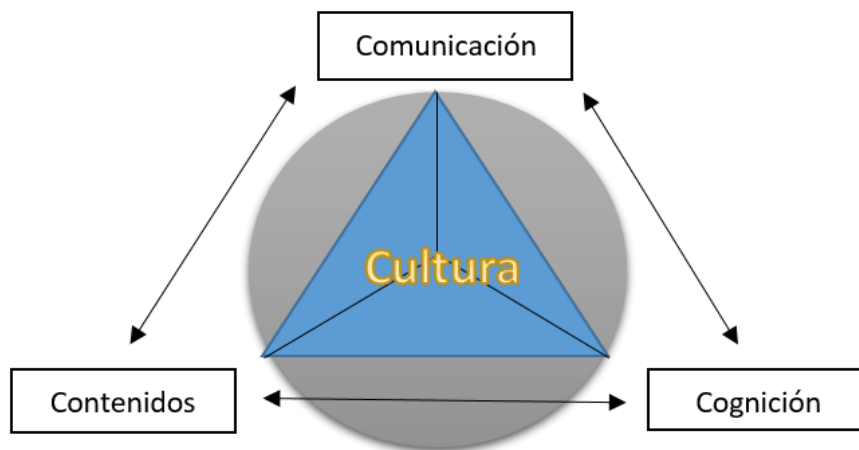


Figura 2: El marco de las 4 Cs' para AICLE (Fuente: Coyle, Hood, Marsh, 2010: 41)

Se puede afirmar que la metodología AICLE ha tomado gran auge actualmente, tal y como puede apreciarse la integración de esta metodología en los sistemas educativos tanto nacionales como europeos. Los beneficios de emplear esta metodología fueron expuestos por la Comisión Europea de la Lenguas en el 2006. Entre sus ventajas se puede destacar el hecho de que esta metodología mejora la competencia lingüística, así como las destrezas orales de la comunicación. Además este enfoque tiene en cuenta la vertiente cultural por lo que desarrolla la comprensión, el conocimiento y las destrezas de comunicación intercultural, así como

intereses y actitudes multilingües. Otra de las ventajas que ofrece es la de proporcionar a los alumnos diferentes perspectivas para el estudio de contenidos, así como el hecho de poder estar en más contacto con el idioma objeto de estudio produciendo un aumento de la motivación y confianza del alumno, tanto en el uso de la lengua extranjera como en los contenidos que se estudian.

Entre los enfoques que se sitúan más próximos a AICLE, Hewitt y García (2012: 59) señalan la Enseñanza Basada en los Contenidos (Content-Based Instruction), el Inglés a través del Currículo (English across the Curriculum) y la Educación Bilingüe (Bilingual Education). Estos autores añaden, que ninguno de esos enfoques es sinónimo de AICLE, ya que solo comparten algunos aspectos o iniciativas tanto a nivel práctico y teórico, y entre ellos existen diferencias notables, como el hecho de que con AICLE se aprenda una lengua a través del contenido. Otro enfoque cercano a AICLE es el enfoque de enseñanza basado en tareas, entendiéndose tarea como “una unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.” (Nunan 1989: 10).

2.2 AICLE y la competencia intercultural

Uno de los fines principales de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es que los estudiantes desarrollen la habilidad de comunicarse con gente de diversos orígenes, dado el hecho de que hoy en día son muchas las culturas que conviven en un mundo cada vez más globalizado. Esta situación conlleva la necesidad de que en el aprendizaje de lenguas extranjeras se utilicen contextos comunicativos reales y diversos donde se desarrolle la competencia lingüística, así como la competencia intercultural. La metodología AICLE responde a estas situaciones reales y cotidianas, ya que la base de este enfoque consiste en aprender otro idioma mediante el trabajo de contenidos curriculares de materias no lingüísticas.

El hecho de aprender mediante el uso de una lengua que no es la materna promueve una conciencia internacional, ya que ayuda a entender las similitudes y diferencias entre las culturas, favoreciendo el desarrollo de la consciencia cultural que es uno de los objetivos del AICLE, así como en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las aportaciones a la competencia intercultural desde el marco de AICLE posibilitan el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, ya que mediante las estrategias que se emplean los alumnos adquieren:

- conocimientos de otras comunidades, especialmente las anglohablantes,
- una conciencia intercultural que les permite comprender las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la meta,
- destrezas para establecer relaciones entre culturas, así como para interactuar con personas, hechos y productos culturales, a través de la mediación superando los malentendidos y estereotipos establecidos reduciendo el impacto del choque cultural,
- la capacidad de aumentar sus conocimientos, actitudes y destrezas a partir de la participación reflexiva y crítica en las actividades y tareas.

Para que los alumnos desarrollen esta competencia, los materiales deben ser creados de acuerdo con el modelo de las 4 Cs de AICLE. Con este fin, Meyer (2010: 23) propuso el *modelo piramidal* (Figura 3) que comienza con la selección de un tema y finaliza con la revisión de los elementos del lenguaje y el contenido clave:

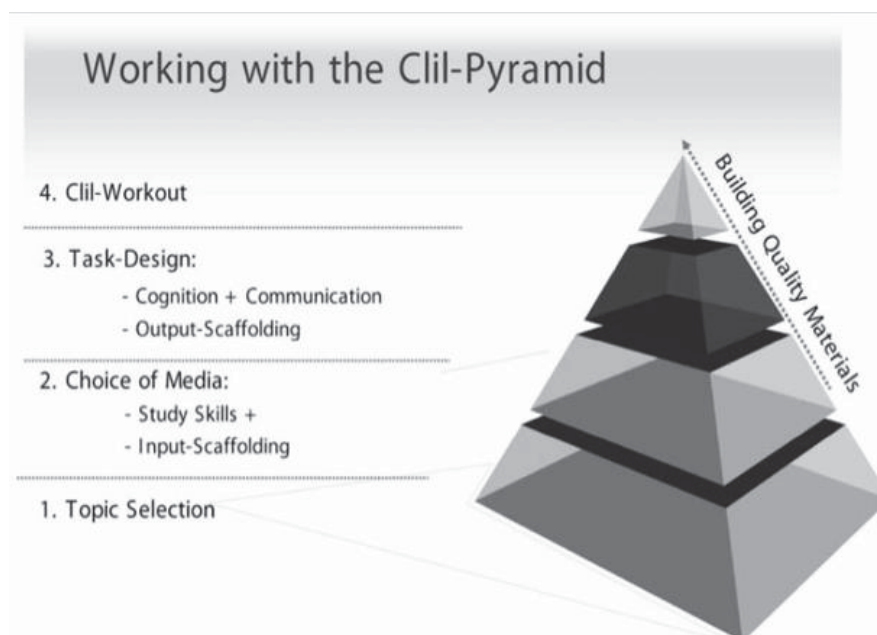


Figura 3: La pirámide de AICLE. Meyer, 2010: 24

Este modelo se sustenta en el desarrollo de seis estrategias (Meyer, 2010:13-23):

- Estrategia 1: “Rich Input”

El *input* dado a los alumnos debe de ser significativo, auténtico y rico. Además, ha de suponer un reto para los alumnos. Los materiales deben de ser atractivos puesto que

tienen que motivarles y facilitar su aprendizaje. El rol del profesor debe ir cambiando ya que en ocasiones deberá actuar como director de las actividades y en otras deberá pasar el protagonismo a los estudiantes.

- Estrategia 2: “Scaffolding Learning”

El profesor deberá proporcionar a los alumnos el andamiaje (scaffolding) necesario para la realización de las actividades y de este modo ayudarles en su proceso de aprendizaje. Esta ayuda puede ser lingüística o de otro tipo e irán siendo retiradas progresivamente a medida que los estudiantes no las necesiten. Para ello, el profesor debe enseñar a los alumnos a aprender eficientemente para que sean capaces de construir su propio aprendizaje.

- Estrategia 3: “Rich Interaction and Pushed Output”

Para que se adquiriera la lengua extranjera con éxito se ha de promover una interacción significativa y la producción de *output* por parte de los alumnos. El profesor deberá diseñar actividades que creen situaciones de comunicación auténtica y que supongan un reto para los alumnos.

- Estrategia 4: “Adding the (Inter-)cultural Dimension”

También se debe trabajar la dimensión intercultural, ya que forma parte de los pilares del AICLE, para que los alumnos comprendan y aprendan que cada cultura tiene unas creencias y valores diferentes y que todos ellos deben de ser respetados y valorados por igual, adoptando de este modo una posición de mediación.

- Estrategia 5: “Make it H.O.T.”

En el AICLE se debe mantener un equilibrio entre las exigencias lingüísticas y cognitivas, por ello es esencial desarrollar las “habilidades mentales de orden superior” (*H.O.T.s: Higher Order Thinking Skills*), tales como el análisis, el razonamiento, la síntesis, la evaluación, la aplicación y la comprensión, así como saber expresar sus pensamientos apropiadamente en el discurso. Esto implica que se debe mantener un equilibrio entre el input, las actividades, el andamiaje y el output.

- Estrategia 6: “Sustainable Learning”

Se ha de promover un aprendizaje sostenido, grupal e individual con el objetivo de afianzar los nuevos aprendizajes en la memoria a largo plazo. Para conseguirlo se han de conectar los temas con las experiencias y conocimientos previos de los alumnos.

Entre las ventajas del uso de este modelo para la creación de materiales se puede destacar el hecho de que toma en serio la comunicación intercultural, mediante su integración en todos los temas y unidades que se pueden abordar desde una metodología AICLE. Este hecho es esencial para desarrollar la competencia intercultural puesto que la comunicación es comprendida como interacción y por ende como un vínculo entre sujetos que tienen sus propios valores y creencias. Por ello, los alumnos deben ser capaces de adoptar una actitud mediadora que garantice el éxito comunicativo.

Para desarrollar de manera más eficaz la competencia intercultural dentro del marco del AICLE, aparte de seguir las seis estrategias propuestas por Meyer, se debe seguir una progresión, basada en taxonomías cognitivas y afectivas, en la inclusión del componente cultural de las tareas. De acuerdo con Denis y Matas (2002: 31-37), en las primeras tareas la parte cultural debería estar enfocada a la sensibilización para que los alumnos reflexionen sobre cómo perciben y representan su propia cultura y la cultura meta. Una vez lograda la sensibilización, el componente cultural de la tarea debe centrarse en la concienciación de los alumnos respecto a la visión de su cultura y el resto de culturas. Después el foco debe ponerse en la relativización para que el estudiante aprenda a tomar una posición alejada para contemplar los diferentes puntos de vista y sea capaz de resolver los conflictos que puedan producirse. En el siguiente nivel, la parte cultural de las tareas debe centrarse en la organización de los principios de la cultura meta, es decir el alumno debe ser capaz de comparar situaciones y organizar las informaciones de la cultura meta que dispone para poder conceptualizarlas. Por último, el componente cultural de una tarea debe implicar al alumno para que éste descubra y profundice en la cultura de los países de la lengua meta.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE INDAGACIÓN

En el presente capítulo se va a presentar la metodología adoptada para la realización de este Trabajo Fin de Máster. Se ha optado por llevar a cabo una investigación que se realizó durante mi periodo de prácticas en el mes de marzo del presente año. Esta investigación se sitúa en el paradigma positivista puesto que se pretende obtener resultados objetivos gracias a la recopilación de datos en forma de medidas y cifras exactas. Al situarnos en dicho paradigma, la metodología que se va a seguir es principalmente cuantitativa ya que la investigación se basa en análisis numéricos y estadísticos de los datos.

Sin embargo, los datos se obtienen a través de un cuestionario mixto compuesto principalmente de preguntas abiertas. Este tipo de preguntas van a proporcionar información de tipo cualitativa que deberá de ser interpretada y transformada en datos de carácter cuantitativo a través de una rúbrica holística que relaciona un objeto cualitativo (la narración de la experiencia) con objetos cuantitativos (puntuación numérica). La utilización de este tipo de herramienta de recogida de datos resulta la más pertinente para esta investigación, ya que es de fácil aplicación y su adecuación para el análisis estadístico permite obtener datos objetivos así como obtener una muestra de datos lo suficientemente representativa para dar respuesta a la pregunta planteada.

Puesto que este Trabajo Fin de Máster se centra en la realización de una investigación, es importante definir dicho concepto:

[La investigación] es entendida como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas que debemos utilizar para obtener conocimientos, para buscar unas explicaciones y para una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para «solucionar» los problemas que la educación, en particular, y la sociedad, en general, plantea o demanda. (Hernández y Maquilón, 2010: 32)

De acuerdo con esta definición, esta investigación pretende conocer si el método AICLE contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los alumnos. Para ello,

se va a establecer una comparación con los datos obtenidos en un aula de inglés donde la metodología es tradicional y no sigue el programa bilingüe.

El tipo de investigación que se va a seguir es experimental ya que se va a realizar una comparación entre el grupo experimental, en este caso un grupo de 25 alumnos de 4º de la ESO que ha recibido una enseñanza bilingüe durante toda la educación secundaria siguiendo una metodología AICLE, y el grupo control, en el que un grupo de 25 alumnos de 4º de la ESO no recibe una enseñanza bilingüe y por tanto no sigue una metodología AICLE. Por consiguiente, la aplicación de la metodología AICLE sería la variable independiente y el nivel de competencia comunicativa intercultural de los alumnos la variable dependiente de la investigación.

3.1 Objetivos de la investigación

En el marco teórico del presente Trabajo Fin de Máster se exponía como en las últimas décadas se ha ido dando mucha más importancia al papel que corresponde a la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que cultura y lengua están relacionadas (Di Franco, 2005: 280).

De acuerdo con Sánchez, “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales” (1999: 26), por ello es necesario que las nuevas metodologías tengan presente la cultura y fomenten la interculturalidad. La metodología AICLE tiene en cuenta estos aspectos ya que, como se ha explicado previamente, uno de sus pilares es la cultura. Además, esta metodología permite el uso de la lengua extranjera en diferentes contextos promoviendo un mayor uso de la lengua en situaciones diversas. Actualmente esta metodología está en auge en España y cada año son más centros los que la están llevando a cabo gracias a la implantación de secciones bilingües. Ante estos hechos, resulta interesante analizar el AICLE en relación con la competencia intercultural. Por este motivo, en este trabajo de investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Es mayor el nivel de desarrollo de la competencia intercultural en aquellos alumnos que están recibiendo una educación bilingüe siguiendo una metodología AICLE?

En definitiva, este estudio tratará de dar respuesta a esta pregunta a través de una investigación llevada a cabo en dos clases de 4º de la ESO diferentes, una de las cuales sigue una metodología AICLE y la otra no.

A partir de esta idea, los objetivos que se pretenden conseguir quedan redactados de la siguiente manera:

- Conocer el grado de desarrollo de competencia comunicativa intercultural de dos grupos de 4º de la ESO, uno de los cuales sigue un programa bilingüe en inglés que emplea la metodología AICLE y otro que recibe una enseñanza tradicional a través de la presencia o ausencia de características de un hablante intercultural..
- Identificar si existen o no diferencias entre ambos grupos en términos de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- Analizar el desempeño en cada uno de los cinco componentes de la competencia comunicativa intercultural propuestos por Byram (1997) de ambos grupos para conocer si existen o no semejanzas en el desarrollo de cada uno de ellos.
- Identificar los puntos fuertes y débiles de ambos grupos en relación a su competencia comunicativa intercultural.
- Aportar mejoras que sirvan para desarrollar los distintos componentes de la competencia comunicativa intercultural en ambos grupos.

3.2 Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en dos grupos de 25 alumnos cada uno de 4º de la ESO. Todos ellos han realizado los cuatro cursos de la ESO en el mismo instituto y los alumnos del grupo bilingüe han seguido este programa durante toda la secundaria. Las edades de los alumnos oscilan entre los 15 y los 17 años y todos ellos de nacionalidad española.

El centro se encuentra situado en la localidad de Laguna de Duero a seis kilómetros de Valladolid. Este centro no solo recibe alumnos de esta localidad sino que también da cobertura a las localidades de Boecillo y Viana de Cega. Se trata de un centro público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y dispone de Sección Bilingüe en Inglés en Educación Secundaria desde el curso 2011/2012 de acuerdo con la ORDEN EDU/92/2011, de 7 de febrero, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2011/2012. Además el alumnado

recibe clases de una segunda lengua extranjera (Francés) durante los cursos de 1º y 2º de la ESO y desde 3º de la ESO a 2º de Bachillerato de manera opcional.

Los alumnos pertenecen a familias que se sitúan en un nivel sociocultural y socioeconómico medio. El nivel de estudios de los padres es principalmente de estudios básicos (EGB, y FP de primer y segundo grado), aunque también se encuentra un porcentaje significativo de diplomados y licenciados universitarios.

Resulta relevante mencionar las actividades extraescolares llevadas a cabo por el departamento de inglés. En el presente curso 2016/2017 se realizó una inmersión en lengua inglesa en Irlanda con un grupo de alumnos de 3º de la ESO y se recibieron tres alumnos canadienses durante los meses de marzo y abril, una de las cuales se encontraba en uno de los grupos bilingües de 4º de la ESO. También durante una semana y media en el mes de marzo, asistieron un grupo de estudiantes estadounidenses que se alojaron con familias de alumnos desde 3º de la ESO hasta 2º de Bachillerato y asistían al centro junto con los alumnos con los que residían.

Respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el centro cuenta con pizarras digitales o proyectores con pantallas de proyección, sistemas de audio, ordenador y conexión a internet en todas las aulas lo que favorece el éxito de las áreas impartidas en lengua extranjera, como del resto de asignaturas ya que facilitan y refuerzan las explicaciones del profesorado además de fomentar el desarrollo de diversas competencias.

3.3 Instrumento para la recogida de datos

El instrumento utilizado para la recogida de los datos consiste en un cuestionario (Anexo I) sobre un encuentro que hayan tenido con un extranjero originario de un país de habla inglesa en el que tuvieron que hacer uso del inglés. El cuestionario está basado en la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* publicado por el Consejo de Europa y desarrollado por Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Iprgrave, Robert Jackson, María del Carmen Méndez García. Este documento es una herramienta que permite reflexionar críticamente y tomar conciencia de sus experiencias interculturales favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por ello, la adaptación de esta herramienta en forma de cuestionario resulta adecuada para analizar dicha competencia y los distintos *savoirs* propuestos por Byram, ya que al utilizar una experiencia que hayan tenido y reflexionar sobre ella va a permitir conocer las

habilidades de los alumnos a la hora de interactuar y la manera en la que el estudiante se percibe a sí mismo y a una persona de una cultura diferente en el encuentro, su comportamiento y el de la otra persona, los conocimientos que posee sobre la otra cultura y si se produjeron malentendidos y visiones estereotipadas. En definitiva, el uso de una experiencia intercultural va a permitir obtener la información necesaria para conocer si los alumnos presentan o no las habilidades, actitudes y conocimientos que un hablante intercultural debe poseer.

Puesto que en este trabajo se lleva a cabo una investigación experimental, el cuestionario es una herramienta eficaz para obtener datos de manera sistemática y ordenada, y que va a permitir conseguir la información necesaria, tanto del grupo control como del grupo experimental, para poder llevar a cabo una comparación entre ambos. Además, esta investigación se sitúa en el paradigma positivista y el uso de un cuestionario que contiene preguntas abiertas y cerradas va a proporcionar datos cuantitativos y cualitativos que van a facilitar su posterior análisis y comparación.

Para elaborar el cuestionario efectivo que aportase los datos necesarios se tuvieron en cuenta las fases descritas por Martínez (2002: 4-23), considerando los siguientes aspectos:

1. El tipo de información que se necesita obtener.
2. El tipo de preguntas que se van a incluir
3. Los aspectos formales del cuestionario
4. Las características de la muestra.

Para identificar qué información necesitamos se deben tener en cuenta los objetivos que se pretenden lograr. Como esta investigación trata de conocer si AICLE es una metodología eficaz para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos, se debe obtener información sobre los distintos *savoirs* que la componen. Por esta razón se ha utilizado la reflexión sobre una experiencia que hayan tenido con un hablante nativo de un país de habla inglesa, ya que va a permitir conocer si poseen o no las características que un hablante intercultural debe tener. La elección de la experiencia se ha delimitado a aquellas en las que tuviesen que interactuar con una persona originaria de un país de habla inglesa puesto que es la primera lengua extranjera que se estudia en el sistema educativo español y por tanto los alumnos

están en igualdad de condiciones respecto al conocimiento de la lengua, evitándose de este modo desigualdades relacionadas con el idioma empleado en la interacción a la hora de obtener los datos.

Puesto que es necesario obtener información de los cinco *savoirs* se han propuesto una serie de preguntas organizadas en nueve apartados, cada uno de los cuales hace reflexionar sobre un aspecto determinado del encuentro intercultural además de aportar información sobre las actitudes, destrezas y conocimientos que componen los cinco *savoirs*. Para conocer qué información se puede apreciar y obtener en cada uno de los nueve apartados en relación a cada uno de los *savoirs* que componen la competencia comunicativa intercultural se ha elaborado la siguiente tabla aclaratoria:

Parte del cuestionario	<i>Savoir/s del/de los que se obtiene información</i>
Parte I “Who I am”	<i>Savoirs</i>
Parte II “The other person or people”	<i>Savoirs y Savoir être</i>
Parte III “Your feelings”	<i>Savoir être y Savoirs</i>
Parte IV “The other person’s feelings”	<i>Savoir être y Savoirs</i>
Parte V “Similarities and differences”	<i>Savoir comprendre</i>
Parte VI “Talking to each other”	<i>Savoirs, Savoir apprendre/faire y Savoir être</i>
Parte VII “Finding out more”	<i>Savoir apprendre/faire y Savoir être</i>
Parte VIII “Using comparisons to understand”	<i>Savoir comprendre y Savoirs</i>
Parte IX “Thinking back and looking forward”	<i>Savoir s’engager y Savoir être</i>

Tabla 1: Relación entre los distintos apartados del cuestionario y los *savoirs* que se aprecian en cada uno de ellos

Esta tabla sirve como guía a la hora de obtener la información de cada uno de los cuestionarios, sin embargo, no es vinculante ya que al ser un cuestionario en el que los alumnos se expresan libremente se puede obtener información referente a un *savoir* en otros apartados diferentes a los expuestos en la tabla como en el caso del *savoir s’engager* que aunque se pueda

apreciar en mayor medida en el noveno apartado se puede obtener información a lo largo de los diferentes apartados ya que este *savoir* subyace a los otros cuatro.

Las preguntas del cuestionario son abiertas ya que los alumnos deben explicar sus vivencias y reflejar sus pensamientos y reflexiones. Por ello resulta imposible crear preguntas cerradas –en las que se proporcionan una serie de respuestas posibles– para conocer la experiencia puesto que las posibles respuestas son infinitas al ser un tema de carácter personal. Además, el uso de preguntas abiertas hace que el investigador no influya en las posibles respuestas, y por ende en los resultados, ya que éstas no se delimitan y el alumno puede responder acorde con sus reflexiones. Sin embargo, sí que es cierto que en la primera parte del cuestionario podemos encontrar dos preguntas cerradas para conocer el contexto de la experiencia sobre la que se va a reflexionar, aunque se incluye el apartado “otro” junto con un espacio en caso de que ninguna de las aportadas se ciña a su respuesta.

A la hora de redactar el cuestionario se tuvieron en cuenta las características de los alumnos: dos grupos de alumnos de entre 15 y 17 años; por lo que la redacción y el estilo son bastante simples por lo que se adecuaban a su rango de edad. Asimismo, las preguntas son neutrales para no influir en sus respuestas. El cuestionario está redactado en inglés y los alumnos podían completarlo utilizando tanto la lengua inglesa como la española. Se optó por la redacción en este idioma para facilitar las respuestas a aquellos alumnos que quisieran responder en la lengua extranjera, aunque también se permitía el contestar haciendo uso de la lengua materna ya que lo que se pretende con el cuestionario es obtener la mayor información posible y que contestasen todo aquello que consideraran oportuno sin que el idioma supusiera una dificultad a la hora de responder.

Puesto que este cuestionario se basa en la reflexión de una experiencia, completarlo requiere de un gran esfuerzo por parte de los alumnos, no solo por su densidad sino también por su relativa complejidad a la hora de escribir sus pensamientos. Por esta razón, se incluyó una breve introducción explicando el cuestionario y se empezó con preguntas más sencillas sobre el contexto en el que tuvo lugar el encuentro. Además, para llevar a cabo la reflexión, los diferentes apartados se organizaron de manera que la reflexión fuera de menor a mayor profundidad y complejidad. Asimismo, en aquellas preguntas que podrían resultar más complejas se incluyeron una serie de ejemplos o pautas que ayudasen a la reflexión y que motivasen a aportar respuestas de gran valor reflexivo e informativo. Estos ejemplos y pautas no establecen lo que el alumno debe responder, sino que solamente sirven como una orientación

a la hora de llevar a cabo la reflexión y el alumno tiene la libertad de responder siguiendo o no estas orientaciones, de este modo se mantiene la neutralidad de las respuestas.

Otro aspecto fundamental en la realización del cuestionario es el anonimato y la confidencialidad. Los alumnos solamente tuvieron que contestar a cuatro preguntas sobre sus datos personales, tales como edad, sexo, lugar de nacimiento y nivel de inglés, por lo que no tuvieron que poner su nombre ni ningún dato que delatara su identidad. De este modo se garantiza que den respuestas más próximas a su experiencia y a su realidad, características indispensables que debe tener la información que obtengamos para la consecución de esta investigación.

El cuestionario se llevó a cabo a finales del mes de marzo del presente año. El procedimiento que se siguió fue en primer lugar entregar a los alumnos de ambos grupos los cuestionarios. Los veinticinco alumnos de cada grupo fueron seleccionados al azar dentro de cada una de las clases: una bilingüe (grupo experimental) y otra no bilingüe (grupo control). Tras el reparto de los cuestionarios se procedió a una lectura completa junto con las explicaciones oportunas y traducción al español del cuestionario para que quedase claro que se pedía en cada una de las preguntas y su significado para evitar cualquier confusión. Después los alumnos pudieron preguntar las dudas que tuviesen al respecto y de este modo aclarar cualquier dificultad que persistiese. Debido a la complejidad y densidad del cuestionario se dio una semana de plazo para que entregasen los cuestionarios completados.

3.4 Análisis e interpretación de los datos

El objetivo del análisis es valorar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de ambos grupos para conocer si la metodología AICLE ayuda o no a su desarrollo al establecer una comparación entre ambos. De acuerdo a lo expuesto por Byram, Gribkova y Starkey, “la adquisición de la competencia comunicativa intercultural no es nunca perfecta ni completa” (2002:11), sin embargo, añaden que un buen hablante intercultural no lo necesita para tener éxito sino que es cuestión de actitud, de ser respetuoso y tolerante, y de ser consciente de la necesidad de adaptarse, aceptar y comprender a otras personas. De acuerdo con esto, estas características que debe presentar un hablante intercultural se pueden identificar a través de la narración de un encuentro intercultural que los alumnos hayan tenido.

Este análisis no trata de medir el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de cada uno de los alumnos como tal, puesto que para medir dicha competencia haría falta mucho más que este cuestionario y analizar los datos de las preguntas abiertas siguiendo una metodología cualitativa de análisis. Al tratarse de una investigación experimental, en la que se comparan dos grupos, se van a asignar unos valores y puntuaciones que permitan tal comparación. Estas puntuaciones se asignaran de acuerdo con la presencia o ausencia de las características del hablante intercultural anteriormente mencionadas, lo que va a permitir conocer en qué grupo, si en el que es enseñado a través de la metodología AICLE o no, los alumnos están más cerca de ser hablantes interculturales y por tanto su competencia comunicativa intercultural está más desarrollada.

Este análisis se realiza a partir de los datos obtenidos a través del cuestionario. Puesto que la metodología seguida en esta investigación es cuantitativa y las preguntas que componen el cuestionario son abiertas –y aportan informaciones de tipo cualitativo- resulta necesario la creación de una rúbrica (Anexo II) que permita transformar esas informaciones cualitativas en datos numéricos de carácter cuantitativo para que puedan ser interpretados.

La rúbrica se elaboró estableciéndose como categorías de análisis los cinco *savoirs* (*savoir être, savoirs, savoir apprendre/faire, savoir comprendre y savoir s'engager*). Para cada uno de ellos se elaboraron cuatro ítems obteniendo de este modo 20 ítems en total. Finalmente, en el lado derecho de la rúbrica se establecieron los niveles de desempeño/consecución de cada ítem siendo éstos valorados en “siempre” si el ítem se cumplía a lo largo de todo el cuestionario, “a veces” si el ítem se cumplía en ocasiones y “nunca” si lo que se establecía en el ítem no se apreciaba a lo largo de todo el cuestionario o se identificaba lo contrario a lo establecido por el ítem.

Puesto que se deben obtener unos valores numéricos para que de este modo se pueda medir el desempeño como hablante intercultural de cada alumno, se estableció el siguiente modelo de puntaje. La puntuación máxima que se puede obtener por alumno/cuestionario es de 10 puntos. Estos 10 puntos se dividen entre los cinco *savoirs* asignándose de esta manera un valor de 2 puntos a cada uno de ellos. Como dentro de cada *savoir* se han creado cuatro ítems para analizarlo esos 2 puntos se dividen entre los cuatro ítems que lo componen teniendo un valor de 0,5 puntos cada uno de ellos. Como se establecen 3 niveles de desempeño/consecución si el ítem obtiene una valoración “siempre” se dan los 0,5 puntos, si la valoración es “a veces” se le da una puntuación de 0,25 puntos y si se valora el ítem con “nunca” obtiene 0 puntos.

Puesto que cada grupo está compuesto por 25 alumnos se podrán obtener como máximo 250 puntos en total y 50 puntos máximo en cada uno de los cinco *savoirs* por grupo.

En primer lugar se va a proceder a analizar los datos obtenidos por el grupo control que no ha recibido durante la secundaria una enseñanza utilizando el AICLE, y posteriormente, se analizarán los obtenidos por el grupo experimental que sí que ha recibido una enseñanza bilingüe usando el AICLE. Finalmente, se establecerá una comparación entre ambos.

Las puntuaciones que se obtuvieron en cada uno de los *savoirs* tras analizar los cuestionarios del grupo control (Anexo III) son los siguientes:

Savoir	Puntuación (sobre 50 puntos)	Puntuación (sobre 10 puntos) ³
Savoir être	30	6
Savoirs	26,5	5,3
Savoir apprendre/faire	23,25	4,65
Savoir comprendre	17,75	3,55
Savoir s'engager	14	2,8
	Puntuación (sobre 250 puntos)	Puntuación (sobre 10 puntos)
Total	111,5	4,46

Tabla 2: Puntuaciones obtenidas por el grupo control. Elaboración propia.

Como puede apreciarse, los dos *savoirs* en los que más puntuación se obtiene son el *savoir être* y *savoirs*, es decir que obtienen mejores resultados respecto a la actitud mostrada en la experiencia y los conocimientos que poseen. Sin embargo, los resultados obtenidos en estas dos categorías no son destacables puesto que la puntuación más alta obtenida en el grupo es de 6 puntos sobre 10 en el caso del *savoir être* y la segunda de 5,3 puntos. Tras estos dos *savoirs* se encuentra el *savoir apprendre/faire* con un puntaje de 23,25 puntos, resultado muy

³ Se ha incluido la puntuación sobre 10 puesto que es la escala más empleada a la hora de puntuar y facilita la comprensión de los resultados.

próximo al de *savoirs* (con 26,5 puntos), pero que no consigue llegar al aprobado quedándose con 4,65 puntos. Los dos últimos *savoirs* son el *savoir comprendre* y el *savoir s'engager* con 17,75 puntos y 14 puntos respectivamente. En estos dos *savoirs* se obtienen unos resultados bastante bajos con 3,55 y 2,8 puntos sobre 10.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada uno de los *savoirs* se puede conocer la puntuación total obtenida por el grupo control siendo de 111,5 puntos sobre 250 que son los puntos máximos totales. La puntuación obtenida es bastante baja puesto que al poner la puntuación en escala de 10 puntos el valor obtenido es de 4,46 puntos.

A continuación se indican en la siguiente tabla los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios (Anexo IV) realizados por el grupo experimental:

Savoir	Puntuación (sobre 50 puntos)	Puntuación (sobre 10 puntos)
Savoir être	45,5	9,1
Savoirs	41,5	8,3
Savoir apprendre/faire	35,25	7,05
Savoir comprendre	33,25	6,65
Savoir s'engager	33,5	6,7
	Puntuación (sobre 250 puntos)	Puntuación (sobre 10 puntos)
Total	189	7,56

Tabla 3: Puntuaciones obtenidas por el grupo experimental. Elaboración propia.

Como puede observarse las categorías con mayor puntuación son el *savoir être* y *savoirs* obteniendo en ambos una puntuación muy alta con un 9,1 y un 8,3 respectivamente. Estos datos indican que los alumnos de este grupo poseen conocimientos sobre la interacción y los grupos sociales, así como que la amplia mayoría presenta una actitud de un hablante intercultural mostrando respeto y curiosidad por la otra persona sin caer en estereotipos. Los resultados obtenidos en los otros tres *savoirs* están bastante igualados siendo estos más bajos que los dos anteriores obteniendo un 7,05 en *savoir apprendre/faire*, un 6,7 en *savoir s'engager* y un 6,65

en *savoir comprendre* siendo ésta la puntuación más baja obtenida. Tras la suma de las puntuaciones el grupo experimental ha obtenido 189 puntos sobre 250 lo que equivale a 7,56 puntos sobre 10.

Una vez obtenidos los resultados de ambos grupos se puede proceder a su comparación. Para ello, las puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías de análisis por ambos grupos se han agrupado para facilitar la comparación como se muestra en la siguiente gráfica:

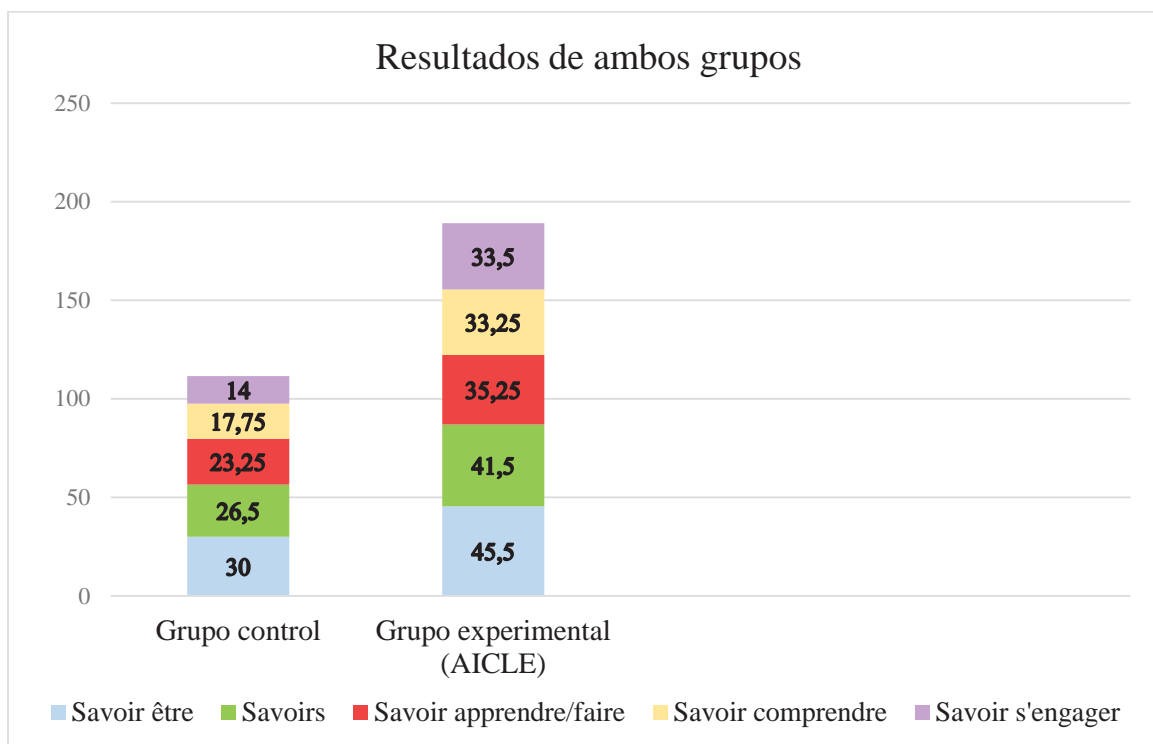


Gráfico 1: Resultados obtenidos por ambos grupos analizados. Elaboración propia.

En relación a los *savoirs* con mayor puntuación ambos grupos coinciden siendo estos el *savoir être* y *savoirs*. Esto indica que ambos grupos muestran una actitud positiva a la hora de interactuar con otra persona de diferente cultura y que poseen conocimientos sobre el funcionamiento de los grupos sociales y de los estereotipos. Sin embargo, la puntuación obtenida por el grupo experimental en estas dos categorías (45,5 *savoir être* y 41,5 *savoirs*) es mucho mayor que la obtenida por el grupo control (30 *savoir être* y 26,5 *savoirs*) por lo que los alumnos que forman el grupo experimental están más cerca de convertirse en hablantes interculturales.

Si nos fijamos en las categorías que menos puntuación han obtenido volvemos a encontrar semejanzas entre ambos grupos ya que el *savoir comprendre* y el *savoir s'engager* obtienen las puntuaciones más bajas. En cambio, la diferencia de puntuación entre un grupo y otro es considerable ya que las puntuaciones más bajas del grupo control son 14 puntos en *savoir s'engager* y 17,75 en *savoir comprendre*, mientras que las más bajas del grupo experimental es de 33,25 puntos en el *savoir comprendre* y 33,5 en *savoir s'engager*. Esto indica que aunque ambos grupos deban mejorar tanto sus habilidades de comprensión y su conciencia cultural crítica los alumnos del grupo experimental vuelven a obtener mejores resultados y por tanto se aproximan al hablante intercultural.

Teniendo en cuenta todas las categorías de análisis, es decir los cinco *savoirs*, ambos grupos presentan diferencias entre el desarrollo de unos *savoirs* y otros habiendo una diferencia entre el *savoir* de mayor puntuación y el de menor de 16 puntos en el caso del grupo control y 12,25 puntos en el caso del grupo experimental. Esto nos indica de que algunos de los *savoirs* deberían de trabajarse más, si bien es cierto que en el caso del grupo experimental, todos los *savoirs* obtienen una buena puntuación no bajando ninguna de los 25 puntos mientras que en el caso del grupo control tres de los cinco *savoirs* bajan de esta cifra por lo que su desarrollo es insuficiente.

En términos generales, la puntuación total obtenida por el grupo control es de 111,5 puntos frente a los 189 obtenidos por el grupo experimental por lo que los alumnos de este último grupo tienen su competencia comunicativa intercultural más desarrollada puesto que presentan muchas de las características que debe de poseer un hablante intercultural. Esta afirmación no sólo se hace en base a los resultados obtenidos, sino que también a través de las reflexiones realizadas por los alumnos de ambos grupos en las que la presencia o ausencia de las características de un hablante intercultural se ponen en relieve. Estas reflexiones han sido elegidas o bien porque reflejan una actitud, habilidad o conocimiento de un hablante intercultural de manera clara o por el hecho de reflejar todo lo contrario.

Tomando los datos cualitativos de los cuestionarios completados por el grupo experimental puede apreciarse cómo estos alumnos son más conscientes del efecto que ha tenido en ellos este tipo de experiencias interculturales con reflexiones como “[esta experiencia] me ha cambiado a la hora de comprender a alguien” (alumno 18 grupo experimental) lo que indica que el alumno sabe que la otra persona tiene sus propias creencias y valores y adopta una postura mediadora comprendiendo a la otra persona y desligándose de su propia cultura, y a dar

valor a los idiomas con afirmaciones como “me di cuenta de que aprender inglés merece la pena y que realmente te va a servir” (alumno 9 grupo experimental). También entre sus reflexiones se puede identificar que poseen conocimientos sobre como interaccionar y garantizar una comunicación efectiva con reflexiones como “gesticulé mucho, como hablamos de deportes algunas acciones de las que hablé las representé. También use gestos para enfatizar. Creo que gracias a ello no perdió el interés y me entendió mejor” (alumno 10 grupo experimental), y “yo usaba gestos o señales para explicar alguna cosa y utilizaba palabras clave” (alumno 14 grupo experimental). Además, muestran una actitud de un hablante intercultural mostrando respeto e interés por la otra persona y su cultura ya que afirman “me gustó conocerle a él y su manera de ser” (alumno 9 grupo experimental), “yo siempre la hablaba como que fuera mi amiga de toda la vida” (alumno 8 grupo experimental), “le pregunté qué tipo de cultura tenían allí [en Canadá] y como resultado de esta experiencia he leído sobre la cultura que tienen en Canadá” (alumno 2 grupo experimental) y “hablamos sobre las diferentes culturas; que hacían, comían... en su país [EE.UU.], y lo que hacíamos nosotras” (alumno 5 grupo experimental). Un aspecto importante que demuestran es que dan valor a todas las culturas y son conscientes de que cada persona independientemente de su cultura tiene sus diferencias al afirmar “como todo el mundo teníamos nuestras diferencias pero no eran muchas” (alumno 21 grupo experimental). Otro aspecto importante es que en la gran mayoría de los casos no recaen en estereotipos y si lo hacen tras la experiencia cambian su manera de ver las cosas y adoptan una postura mediadora como reflexiones como “me ha cambiado en que la experiencia me ha hecho ver y cambiar pensamientos que tenía de los estadounidenses” (alumno 17 grupo experimental) y “ahora sé que las personas que viven en otros países son iguales a nosotros” (alumno 23 grupo experimental).

Por otro lado, analizando los datos cualitativos de los cuestionarios del grupo control se puede apreciar que no siempre muestran una actitud intercultural y que recaen en estereotipos al afirmar “iban vestidos normal, sin los típicos calcetines largos” (alumno 2 grupo control) y “siempre llevan gorro de pescador y sandalias con calcetines” (alumno 24 grupo control). Además, en alguna ocasión se muestra rechazo por la otra cultura como se puede apreciar en “como resultado de esta experiencia decidí que no tenía ninguna gana de ir a Reino Unido” (alumno 18 grupo control) o no muestran interés en querer hablar con la otra persona o buscar la manera de hacerlo “le dije a mi madre que hablara por mí y no busqué formas para entenderle y él [la persona extranjera] sí” (alumno 25 grupo control). Sin embargo, dentro de este grupo también se pueden encontrar reflexiones en las que se puede apreciar características

interculturales como en las siguientes afirmaciones: “Le pregunté cosas sobre su país y como era todo allí” (alumno 18 grupo control), “era un chico de mi edad como un adolescente cualquiera, no le di importancia a que fuera de otro país, ya había tenido muchas experiencias así y son agradables, conoces personas geniales y además te das cuenta que no cambia nada que sea de otro lugar” (alumno 11 grupo control).

Como puede apreciarse en las reflexiones seleccionadas de los alumnos del grupo experimental expuestas, éstos alumnos se acercan más al hablante intercultural ya que no recaen en estereotipos, presentan una actitud más abierta frente a lo desconocido, la experiencia les ayuda a tomar consciencia de la igualdad entre personas y culturas y reflexionan de manera más profunda con reflexiones de cierta complejidad. En cambio, en el grupo control, estos aspectos solo se aprecian en contadas ocasiones o son inexistentes lo que nos lleva a afirmar que este grupo está mucho más lejos de convertirse en hablantes interculturales en comparación con los alumnos del grupo experimental.

3.5 Conclusiones de la investigación

A continuación, se procederá a sintetizar los resultados obtenidos en el estudio de la competencia comunicativa intercultural de ambos grupos con el fin de llegar a unas conclusiones.

Los resultados muestran que las características del hablante intercultural que en mayor medida poseen ambos grupos son aquellas relacionadas con la actitud puesto que el *savoir* con mayor puntuación es el *savoir être* con 45,5 puntos el grupo experimental y 30 puntos el grupo control de un total de 50 puntos. Aunque ambos resultados son buenos, la diferencia entre ambos es notable ya que la actitud mostrada por el grupo experimental es casi perfecta mientras que la del grupo control se aleja un poco de alcanzar el nivel de hablante intercultural.

En relación a los conocimientos, *savoirs*, que poseen los alumnos de ambos grupos sobre los grupos sociales y la presencia de estereotipos, el grupo experimental vuelve a obtener un buen resultado con 41,5 puntos frente a los 26,5 puntos obtenidos por el grupo control. La puntuación del grupo experimental es bastante alta lo que nos indica que AICLE fomenta la adquisición de conocimientos interculturales. Esto puede deberse a la variedad de contextos en los que la enseñanza y aprendizaje tiene lugar mediante esta metodología lo que permitiría obtener conocimientos de diversa índole. Además, AICLE aporta una mayor exposición a la

lengua extranjera lo que favorecería una mayor adquisición de conocimientos culturales e interculturales puesto que como se citaba anteriormente en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cultura y lengua están relacionadas (Di Franco, 2005: 280).

Los resultados obtenidos en las dos categorías relacionadas con las habilidades de un hablante intercultural, *savoir apprendre/faire* y *savoir comprendre*, las puntuaciones obtenidas por ambos grupos bajan en comparación con las categorías anteriores, obteniendo el grupo experimental 35,25 puntos en las habilidades relacionadas con la interacción y el descubrimiento frente a los 23,25 puntos obtenidos por el grupo control, y 33,25 puntos en las habilidades de interpretar y relacionar frente a 17,75 puntos obtenidos por el grupo control. Otra vez los resultados del grupo experimental son mucho mayores que los del grupo control, si bien es cierto que los resultados de ambos grupos deberían de ser superiores para acercarse al nivel de hablante intercultural. Esta diferencia entre ambos grupos puede deberse a que las horas lectivas en las que se hace uso de la lengua extranjera son mayores con la metodología AICLE lo que permite que se lleven a cabo un mayor número de actividades que desarrollen estas habilidades, ya que como pude apreciar durante mi periodo de prácticas, en las asignaturas no lingüísticas impartidas en inglés se hace un gran uso de actividades creativas y de comparación que pueden favorecer el desarrollo de este tipo de actividades.

A la vista de los resultados de la última categoría analizada, *savoir s'engager*, la conciencia cultural demostrada de nuevo es mayor en el grupo experimental obteniendo 33,5 puntos frente a los 14 puntos obtenidos por el grupo control. La diferencia entre ambos es alta siendo la puntuación del grupo experimental más del doble de la obtenida por el grupo control. Este *savoir* tiene gran importancia para el estudio puesto que subyace a los otros cuatro *savoirs*. La puntuación obtenida por el grupo control es muy baja lo que indica que a los alumnos de este grupo les queda mucho camino que recorrer para convertirse en hablantes interculturales por lo que se debería de hacer énfasis en este aspecto. Respecto a la puntuación obtenida por el grupo experimental es aceptable pero debería mejorarse por lo que se debe fomentar su desarrollo para lograr el objetivo de llegar a ser hablantes interculturales.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede afirmar que la metodología AICLE sí que favorece el que los alumnos adquieran las características de un hablante intercultural, y por tanto ayuda a desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Si bien es cierto que algunas de las puntuaciones obtenidas indican que algunos aspectos deben desarrollarse más

sobre todo en relación a las habilidades que debe poseer un hablante intercultural y al desarrollo de una conciencia cultural crítica.

CAPÍTULO 4: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez interpretados los datos se han llegado a unas conclusiones que identifican los puntos fuertes y débiles de los dos grupos analizados. Para lograr una mejoría de ambos grupos se van a recomendar una serie de actuaciones y actividades que ayuden al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Como se ha apuntado en las conclusiones de la investigación, el grupo experimental obtiene mejores resultados en todas las categorías de análisis en comparación con el grupo control. Por ello, la metodología AICLE ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, dentro de los resultados obtenidos por ambos grupos pueden apreciarse diferencias entre las puntuaciones obtenidas en cada uno de los *savoirs*. Se considera que estos resultados deberían de estar más equilibrados, por esta razón los *savoirs* en los que menos puntuación se ha obtenido, en este caso *savoir apprendre/faire*, *savoir s'engager* y *savoir comprendre*, deberían de ser trabajados más en el aula. A continuación se van a aportar una serie de recomendaciones para trabajar cada uno de ellos:

- *Savoir apprendre/faire*: para mejorar este aspecto se podrían realizar intercambios o encuentros virtuales con alumnos de otros países, por ejemplo, a través de la plataforma eTwinning ya que es una herramienta muy útil para que los alumnos tengan la oportunidad de entrar en contacto con otras culturas e interaccionen con jóvenes de su edad. En el caso de no tener acceso a esta herramienta se pondrían llevar a cabo actividades que permitan a los alumnos descubrir otras culturas como observar los gestos característicos de los nativos de cada país en diferentes contextos para posteriormente comparar el valor y el papel de los gestos. También se podrían observar sus normas de conversación como el tiempo de habla, interrupciones, silencios, etc. con el fin de realizar un roleplay en el que los alumnos puedan utilizar las normas de la otra cultura. Estas comparaciones también se pueden realizar a través de textos escritos por ejemplo al comparar las convenciones sociales en una carta formal.
- *Savoir s'engager*: para fomentar el desarrollo de la conciencia cultural se podrían comparar e interpretar textos, tanto orales como escritos, desde perspectivas diferentes

por ejemplo teniendo en cuenta al autor de los textos o el marco cultural en el que esos textos son escritos. Se recomienda que los textos utilizados sean auténticos de modo que reflejen la realidad. También se podría analizar como dos países tratan el mismo tema ya que cada uno tiene su propia visión y los alumnos podrán de este modo conocer ambas culturas a través de su comparación e interpretación.

- *Savoir comprendre*: Este savoir puede ser desarrollado a través de actividades que permitan relacionar la cultura ajena con la propia, por ejemplo a través de comparar cómo se refleja una noticia de alcance internacional en distintos medios de comunicación del país de origen y en los medios de otros países y analizar a qué pueden deberse los diferentes enfoques adoptados.

Aunque solo se hayan dado unas sugerencias para fomentar el desarrollo de esos tres *savoirs*, los otros dos, el *savoir être* y *savoirs* también deben ser trabajados para que continúe su desarrollo. Por esta razón, se recomienda que ambos grupos completen la Autobiografía de Encuentros Interculturales publicada por el Consejo de Europa ya que esta herramienta promueve la reflexión y análisis de los encuentros interculturales logrando que se aprenda de estos encuentros y se desarrolle de este modo la competencia comunicativa intercultural y por ende los distintos *savoirs*.

Puesto que el grupo experimental en enseñanza con una metodología AICLE, las recomendaciones dadas pueden ser llevadas a cabo tanto en la asignatura de lengua extranjera Inglés como en el resto de asignaturas cuyos contenidos son enseñados utilizando el inglés como lengua vehicular. Esto favorecerá un rápido desarrollo de estos *savoirs* puesto que no solo se van a trabajar en una asignatura sino en varias. En cambio, el grupo control recibe un número inferior de horas lectivas en el que se use el inglés siendo exclusivamente utilizado en las horas en las que se imparte la asignatura de lengua extranjera inglés. Por esta razón, se recomienda el uso de metodologías similares a AICLE en la impartición de dicha asignatura, tales como el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en proyectos. Estos enfoques dan importancia al significado sobre la forma por lo que las actividades diseñadas promueven un uso de la lengua que permita solucionar los problemas que se planteen, creando oportunidades de usar la lengua con un objetivo comunicativo y que permita la interacción con otros hablantes lo que favorecería la adquisición de actitudes, habilidades y conocimientos que posee un hablante intercultural.

CONCLUSIONES

Tras haber hecho un recorrido conceptual de las directrices dadas por Europa para el fomento del plurilingüismo y de las diferentes competencias que se deben impulsar y adquirir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, este Trabajo Fin de Máster se ha centrado en la competencia comunicativa intercultural. Así pues, en un primer lugar se han abordado los aspectos conceptuales referentes a esta competencia para posteriormente analizar su adquisición y desarrollo a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Para analizar la efectividad de este enfoque para desarrollar la competencia comunicativa intercultural se ha llevado a cabo una investigación experimental que permita dar respuesta a esta pregunta.

La aproximación al modelo de competencia comunicativa intercultural nos aporta una visión diferente de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ya que ésta debe tener como objetivo el formar hablantes interculturales que sean capaces de adoptar una postura mediadora en una Europa multicultural. Por este motivo, desde Europa se han hecho grandes esfuerzos para lograr el plurilingüismo de sus ciudadanos produciendo cambios, no solo en los contenidos y competencias que se deben desarrollar a lo largo del aprendizaje de lenguas, sino también en la manera en que éstas deben ser aprendidas. Desde Europa se ha apostado por una enseñanza de lenguas a través de programas bilingües en los que la metodología AICLE está a la orden del día. Es por esto, que en este TFM se trata de comprobar si esta metodología ayuda a desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

A través del análisis de un cuestionario, que ha sido respondido por dos grupos de 25 alumnos cada uno de 4º ESO, uno de los cuales se encuentra en el programa bilingüe y es enseñado mediante una metodología AICLE, se ha podido conocer que esta metodología ayuda a que los alumnos adquieran las características de un hablante intercultural, y por tanto se desarrolle en mayor medida su competencia comunicativa intercultural en comparación con aquellos alumnos que no son enseñados a través de dicho enfoque.

Cabe destacar que la propuesta de investigación presenta ciertas limitaciones puesto que la investigación solo se lleva a cabo en dos grupos de 4º ESO, por lo que se recomienda para futuras investigaciones ampliar el rango de cursos de los alumnos analizados. Esto permitiría obtener datos de alumnos, tanto de los que son enseñados con una metodología AICLE como los que no, desde el primer curso de ESO lo que haría posible el análisis, no solo de un mayor número de alumnos, sino que permitiría establecer un progreso en el desarrollo de la

competencia comunicativa intercultural a lo largo de toda la educación secundaria. Esto también permitiría conocer qué *savoirs* están menos desarrollados por lo que la intervención en el aula podría ser desde cursos tempranos y se podría lograr un mayor nivel de desarrollo de la competencia al finalizar los estudios obligatorios ya que los alumnos estarían más cerca de ser hablantes interculturales. A la hora de qué herramientas utilizar para la recogida de datos esta investigación también presenta ciertas limitaciones ya que se debería de haber complementado la información obtenida a través del cuestionario con entrevistas hechas a algunos de los alumnos de ambos grupos. Sin embargo, esta opción ha sido inviable ya que al tratarse de menores de edad hubo objeciones y no se contaban con los recursos necesarios.

Acorde con los resultados obtenidos por ambos grupos, se han incluido una serie de sugerencias y recomendaciones didácticas que sirvan como orientación para ayudar al desarrollo de los distintos *savoirs* que conforman la competencia comunicativa intercultural y de este modo favorecer el que los alumnos se conviertan en hablantes interculturales.

Para finalizar, con este TFM pretendíamos dar valor a la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas ya que el interés de esta investigación nace de la concepción de que el último fin de aprender una lengua extranjera es poderse comunicar e interaccionar con personas de diferentes culturas. Por ese motivo y para garantizar el éxito comunicativo, consideramos que lo primero que se ha de demostrar es respeto por la otra persona y que se adopte una postura mediadora. En definitiva, el aprendizaje de una lengua extranjera debe ayudar a adquirir estas características ya que pensamos que el aprender un idioma debe ser considerado como una herramienta que permita abrir la mente y acercar a las personas.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, J., Vázquez, E., Rodríguez, F., Arias, R., y Vale, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Ministerio de Educación. [Consulta: 20 de mayo de 2017]. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20405>

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

Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. División de Política Lingüística, Consejo de Europa. [Consulta: 18 de mayo 2017]. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). “Informe sobre la aplicación del Plan de Acción Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística”. Bruselas, noviembre 2007. [Consulta: 20 de mayo 2017]. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2007/ES/1-2007-554-ES-F2-1.Pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). “Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva”. Bruselas, noviembre 1995. [Consulta: 20 de mayo 2017]. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006”. Bruselas, julio 2003. [Consulta: 19 de mayo 2017]. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1992). Tratado de la Unión Europea. Maastricht, febrero 1992. [Consulta: 20 de mayo 2017]. Recuperado de: https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_es.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). Content and language integrated learning. [Consulta: 20 de mayo 2017]. Recuperado de: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integratedlearning_en.htm
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza. Aprendizaje y evaluación*. Versión en español: Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Consulta: 24 de mayo 2017]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Coyle, D. (1999). “The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the ‘communicative approach’”. *Francophonie*, Marzo 1999, 19, 13-16.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. 91-104.
- Denis, M. y Matas, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Di Franco, C. (2005). “La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos.” *ASELE*, (XVI), 279-288. . [Consulta: 21 de mayo 2017]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0279.pdf
- Eurydice. (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas, noviembre 2005. [Consulta: 20 de mayo 2017]. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12139/19/0>
- García Santa-Cecilia, Á. (2002). “Bases comunes para una Europa plurilingüe: *Marco común europeo de referencia para las lenguas*”. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. [Consulta_ 16 mayo 2017]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm
- Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2010): El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En F. Hernández; M.P. Colás y L. Buendía (Coords.). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. La Coruña: Davinci Continental. 31-55.
- Hewitt, E. y García, M. E. (2012). Evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) en España: Un proyecto empírico en la universidad. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 57-67.
- Kramsch, C. (1998). “El privilegio del hablante intercultural”. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. 23-37. Madrid: Edinumen.

- Lange, G. (edit.) (2001). *Insegnare in una lingua straniera*. Milan, Direzione Generale della Lombardia – TIE –CLIL.
- Martínez, F. (2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *MALE: Matices en Lenguas Extranjeras*. (8) 80-101. [Consulta: 18 mayo 2017]. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54956>
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, (33), 11-29. [Consulta: 18 mayo 2017]. Recuperado de: <http://goo.gl/tJRR8>
- Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. [Consulta: 17 mayo 2017]. Recuperado de: <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/3Esp.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- O'Dowd, R. (2003). "Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange". *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144. [Consulta: 17 mayo 2017]. Recuperado de: <http://www.llt.msu.edu/vol7num2/pdf/odowd.pdf>
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.

Ruiz, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. *25 años de lingüística en España*. Universidad del País Vasco. [Consulta: 20 mayo 2017]. Recuperado de: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/ruiz.pdf>

Sánchez, J. (1999): Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, en VV.AA. (1999), *Lengua y cultura en el aula de F/LE*, Madrid, SGEL

Trujillo, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el Congreso Nacional *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. [Consulta: 16 mayo 2017] Recuperado de: <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>

Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

Vinagre, M. (2014). “El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos”. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (41). [Consulta: 20 mayo 2017]. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/41/vinagre.pdf>

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario

Meeting an English speaker

Country of birth:
Age:

Gender: male or female

Part I: Who I am

How would you define yourself? Think about things that are important to you in how you think about yourself and how you like others to see you especially when you meet someone for the first time.

Encounter (encuentro con un extranjero de habla inglesa)

Think about an experience in which you had to talk in English with a person from an English speaking country and choose one of the experiences which was important for you because it made you reflect upon it, it surprised you, you enjoyed it, you found difficult the communication, there were misunderstandings etc. It does not matter if the experience is positive or negative.

Title: Give the encounter a name which says something about it. e.g. "My British experience", "My first conversation in the English language", "Staying with an American friend"...

Description: *What happened when you met this person / these people?*

Time: *When did it happen?* _____

Location: *Where did it happen? What were you doing there?*

Was it... (please tick one or more)

- study leisure on holiday at work at school
 other

Why have you chosen this experience? Was it because... (Please tick one or more and support your answer)

- It made me think about something I had not thought about before
 It was the first time I had had this kind of experience
 It was the most recent experience of that kind It surprised me
 It disappointed me It pleased me It angered me It changed me
 Other:

Because...

Add any other reactions in your own words and say what you think caused your reaction.

Part II: The other person or people

What was the first thing you noticed about them? What did they look like? What clothes were they wearing?

Were they were male/female, or older / younger than you, or did they belong to a different nationality, or any other thing you think is important about them?

Part III: Your feelings

My feelings or emotions at the time of the encounter were...

My thoughts at the time of the encounter were...

What I did at that time was... (For example did you pretend you had not noticed something that was strange? Did you change the subject of the conversation which had become embarrassing? Did you ask questions about what you found strange?)

Part IV: The other person's feelings

Imagine yourself in his/her position. **How do you think the other people felt in the situation at the time?** Happy/upset/stressed/surprise/shock/delight/no special feelings, or what?
How did you know?

What do you think he/she was thinking when all this happened? Do you think he/she found it strange, or interesting, or what?

For the person it was an everyday experience / an unusual experience / a surprising experience / a shocking experience / because...

Part V: Similarities and differences

Thinking about the similarities and differences between the ways in which you thought and felt about the situation and the ways in which he/she thought and felt about it...

were you aware at the time of any similarities and, if so, what were they?

were you aware at the time of any differences and, if so, what were they?

are you aware now of any other similarities, and if so what are they?

are you aware now of any other differences, and if so what are they?

How do you see your own thoughts, feelings and actions now?

Choose three or more of the following and complete them or invent your own.

The way I acted in the experience was appropriate because what I did was...

I think I could have acted differently by doing the following...

I think the best reaction from me would have been...

My reaction was good because...

I hid my emotions by...

Part VI: Talking to each other

When you think about how you spoke to or communicated with the other person, do you remember that you made adjustments in how you talked or wrote to him / her?

For example:

- I was talking to him/her in my own language and I noticed I needed to make adjustments to help him/her understand me, to simplify/to explain using gestures, by explaining a word, by...

- I noticed things about how he/she spoke – that he/she simplified, that they used gestures that they spoke more slowly

Did you already have any knowledge or previous experience which helped you to communicate better?

For example:

- I already knew things about how people communicate and behave in other groups which helped me to understand the experience and communicate better – I knew for example that...
- I knew that other people involved in the experience thought and acted differently because of what they had learnt as children, for example...

Part VII: Finding out more

There may have been things in the experience which called your attention and you tried to find out more at the time.

If you did so, how did you do it?

If you have found out an answer since, how did you do it?

For example:

- There were things I did not understand, so I tried to find out by asking questions at the time / reading about it / looking on the internet / asking questions...
- I used the following sources for information...
- When finding new information I noticed the following similarities and differences with things I know from my own society...

The following things still call my attention...

Part VIII: Using comparisons to understand

People often compare things in other groups or cultures with similar things in their own.

Did you do this? Did it help you to understand what was happening?

For example:

The experience involved some things which were similar to what I know in my own group
There were some things which were different from my own group...

Part IX: Thinking back and looking forward

If, when you look back, you draw conclusions about the experience, what are they?

Complete as many of these as you can...

I liked the experience for the following reasons...

I disliked the experience for the following reasons...

There were some things which **I approve** of and these are my reasons...

There were some things which **I disapprove** of and these are my reasons...

Try to imagine that you are telling someone you know well about all this. It could be your brother or sister for example.

Do you think they would have the same opinions as you? Would they approve and disapprove of the same things for the same reasons?

Try to think about why people you know well and who belong to the same group(s) as you (same family, same country, same region etc) might have the same reactions and write your explanation here:

Did the experience change you? How?

Did you decide to do something as a result of this experience? What did you do? For example, did you travel to an English speaking country or read about its culture?

Anexo II: Rúbrica de evaluación del cuestionario

Componentes CCI (10 puntos)	Items	Siempre (0,5 pts)	A veces (0,25 pts)	Nunca (0 pts)
<i>savoir-être</i> (2 puntos)	Muestra respeto por la otra persona			
	Tiene interés por la otra persona			
	Presenta una actitud abierta frente a lo desconocido			
	No emite juicios de valor basados en primeras impresiones			
<i>savoirs</i> (2 puntos)	Es consciente de que la otra persona se comporta, piensa y siente de manera diferente			
	Sabe cómo se ve a sí mismo			
	No recae en estereotipos			
	Posee conocimientos sobre cómo interaccionar			
<i>savoir apprendre/faire</i> (2 puntos)	Es capaz de seleccionar comportamientos eficaces y adecuados al contexto comunicativo			
	Busca respuesta a sus dudas si algo del encuentro o de la otra persona le llama la atención			
	Hace ajustes en la manera de comunicarse, ya sea en su comunicación verbal y no verbal			
	Aclara significados para evitar malentendidos y garantizar una comunicación efectiva			
<i>Savoir comprendre</i> (2 puntos)	Establece similitudes entre su cultura y la de la otra persona			
	Establece diferencias entre su cultura y la de la otra persona			
	Es capaz de establecer relaciones entre él/ella y la otra persona para comprenderle			
	Adopta una postura mediadora en la situación dada			
<i>Savoir s'engager</i> (2 puntos)	Aporta reflexiones profundas sobre la experiencia			
	Reflexiona de manera crítica sacando sus propias conclusiones sobre la experiencia			
	Es consciente del efecto que ha tenido el encuentro en sí mismo			
	Toma decisiones como resultado de haber tenido esta experiencia			

Anexo III: Análisis de los cuestionarios del grupo control

Alumno	savoir-être	savoirs	savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s'engager
1	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,25	0	0	0,25
	0,5	0,5	0,5	0	0,25
	0,5	0,25	0	0,5	0,5
Total	2	1,25	1	0,75	1,25
2	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,25	0,25	0,25	0,25
	0,5	0	0,5	0	0,25
	0	0,5	0,25	0,25	0,5
Total	1,5	1	1,5	0,75	1,25
3	0,25	0	0	0	0
	0,25	0,25	0	0	0
	0	0,5	0	0	0
	0	0	0	0	0
Total	0,5	0,75	0	0	0
4	0,5	0	0,5	0	0
	0,25	0,5	0	0	0
	0,5	0	0,25	0	0
	0	0	0,25	0,25	0
Total	1,25	0,5	1	0,25	0
5	0,5	0	0,25	0	0
	0	0,25	0	0,25	0
	0	0,5	0,25	0	0,25
	0,25	0,25	0	0,25	0,5
Total	0,75	1	0,5	0,5	0,75
6	0,5	0	0,25	0	0
	0	0,25	0	0	0
	0,25	0,5	0	0	0
	0,25	0,25	0	0,25	0
Total	1	1	0,25	0,25	0
7	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0,25	0,25	0,25	0,5
	0	0,5	0,25	0,25	0
Total	1,5	1,5	1	1,25	1,25
8	0,25	0,25	0,25	0	0
	0,25	0,25	0	0,25	0
	0	0,25	0,25	0	0
	0	0	0	0	0,25
Total	0,5	0,75	0,5	0,25	0,25

Alumno	Savoir être	Savoirs	Savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s'engager
9	0,5	0,25	0,25	0,25	0,25
	0,5	0,25	0	0	0
	0,25	0,5	0,5	0	0
	0	0,25	0	0,25	0
Total	1,25	1,25	0,75	0,5	0,25
10	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0	0
	0,5	0,5	0,25	0,5	0
	0,5	0,25	0	0,25	0
Total	2	1,75	0,75	1	0,25
11	0,25	0	0,25	0,5	0,25
	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5
	0,25	0,25	0,5	0,25	0
	0,25	0,25	0	0,5	0
Total	1	1	1	1,75	0,75
12	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0	0,25
	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25
	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5
Total	1,75	1,5	1,5	1,25	1,25
13	0,5	0,25	0,25	0,25	0,25
	0,25	0,5	0,25	0,25	0,25
	0,25	0	0,5	0	0
	0,25	0,25	0	0,25	0
Total	1,25	1	1	0,75	0,5
14	0,25	0,25	0,25	0	0,25
	0,25	0,5	0	0,25	0,25
	0,25	0,25	0,5	0	0
	0,5	0,25	0	0	0
Total	1,25	1,25	0,75	0,25	0,5
15	0	0	0	0	0
	0	0,25	0	0	0
	0	0,25	0	0	0
	0	0	0	0	0
Total	0	0,5	0	0	0
16	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0	0,25
	0,25	0,25	0,5	0,25	0
	0,25	0,25	0	0,25	0,5
Total	1,5	1,25	1,25	1	1

Alumno	Savoir être	Savoirs	Savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s'engager
17	0,25	0	0,25	0,25	0,25
	0,25	0,5	0,25	0	0,25
	0	0,25	0,5	0,25	0
	0	0	0,25	0	0
Total	0,5	0,75	1,25	0,5	0,5
18	0,25	0,25	0,25	0	0
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25
	0,25	0	0,25	0	0
	0,25	0,25	0,25	0	0
Total	1,25	1	1	0,25	0,25
19	0,5	0	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0	0,25
	0,25	0	0,5	0,25	0
	0	0,25	0,5	0,25	0
Total	1,25	0,75	1,75	1	0,5
20	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,25	0,5	0,5	0
Total	2	1,75	1,75	1,25	1
21	0,25	0	0,25	0,25	0
	0,25	0,5	0	0,25	0,25
	0,25	0,25	0,25	0	0
	0	0,25	0,25	0,25	0,25
Total	0,75	1	0,75	0,75	0,5
22	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0	0,25	0,5	0
	0	0,25	0,5	0,5	0
Total	1,5	1	1,5	1,75	0,75
23	0,5	0,25	0,5	0	0
	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
	0,25	0,5	0,5	0	0,5
	0,5	0,25	0,25	0,25	0
Total	1,5	1,25	1,5	0,5	0,75
24	0,5	0,25	0,25	0,25	0,25
	0,25	0,25	0	0,25	0
	0	0	0,25	0,25	0
	0,5	0,25	0	0	0
Total	1,25	0,75	0,5	0,75	0,25

25	0,5	0	0,25	0,25	0,25
	0,25	0,5	0	0,25	0
	0,25	0,5	0,25	0	0
	0	0	0	0	0
Total	1	1	0,5	0,5	0,25

	savoir-être	savoirs	savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s' engager
Total	30	26,5	23,25	17,75	14

Anexo IV: Análisis de los cuestionarios del grupo experimental

Alumno	savoir-être	savoirs	savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s'engager
1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25
	0,25	0,5	0,25	0,5	0,5
	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
Total	1,5	1,5	1,5	1,75	1,25
2	0,5	0,25	0,5	0	0,25
	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5
	0,5	0	0,5	0,5	0,5
	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5
Total	1,75	0,75	1,75	1,25	1,75
3	0,5	0,25	0,25	0,25	0,25
	0,5	0,5	0	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,5	0
	0,5	0,25	0,25	0,5	0
Total	2	1,5	0,75	1,5	0,5
4	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,25	0,5	0	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5
Total	1,75	2	1	1,25	1,5
5	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,25	0,5	0,25	0
Total	2	1,75	1,5	1,25	1
6	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,25	0,25	0,5	0,5
Total	2	1,5	1,75	1,25	1,25
7	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,25	0,25	0,5	0,25	0,5
	0,25	0,25	0,5	0,25	0,5
Total	1,5	1,5	1,75	1,5	1,75
8	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5
Total	2	2	1,75	1,75	2

Alumno	savoir-être	savoirs	savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s' engager
Total	2	2	1,75	1,75	2
9	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0	0,5	0,25
	0,25	0,5	0,5	0	0,25
	0,25	0,25	0,25	0,25	0,5
Total	1,5	1,75	1,25	1	1,25
10	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0	0,25
	0,5	0,25	0,25	0,25	0,5
	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5
Total	1,75	1,75	1,25	0,75	1,5
11	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0
	0,5	0,5	0	0,25	0
Total	2	2	1,25	1,5	0,5
12	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5
Total	2	1,75	1,25	1,25	1,75
13	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,5	0,25	0	0,25	0,25
Total	2	1,5	1,25	1,25	1,5
14	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,5	0,25	0,25	0,25	0,5
Total	2	1,5	1,75	1,25	1,5
15	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,25	0,25	0,25	0,25
Total	2	1,5	1,5	1,5	1
16	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,25
	0,25	0,5	0,5	0,25	0
	0,5	0,25	0	0,25	0,5
Total	1,75	1,5	1	1,5	1

Alumno	savoir-être	savoirs	savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s' engager
17	0,5	0,5	0,5	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0	0,25	0,25	0,5	0,5
Total	1,5	1,75	1,5	1,25	1,5
18	0,5	0,25	0,25	0	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,25	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,5	0,25	0	0,25	0,5
Total	1,75	1,5	1,25	0,75	1,75
19	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,25	0,5	0	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5
Total	1,75	2	1,25	2	2
20	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,5	0
	0,5	0,5	0,25	0,5	0
	0,5	0,25	0,25	0,25	0
Total	2	1,5	1,25	1,75	0,25
21	0,5	0,25	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25
	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
Total	1,75	1,75	1,75	1,75	1,5
22	0,5	0,5	0,5	0,25	0
	0,5	0,5	0,25	0	0,25
	0,5	0,5	0,25	0	0
	0,5	0,25	0	0,25	0,5
Total	2	1,75	1	0,5	0,75
23	0,5	0,5	0,5	0,5	0,25
	0,5	0,5	0	0,25	0,5
	0,25	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5
Total	1,75	2	1,25	1,5	1,75
24	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,5	0,25	0,5
	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	0,5	0,5	0,25	0,5	0,5
Total	2	2	1,75	1,5	2
25	0,5	0,25	0,5	0,25	0,25

	0,5	0,5	0,5	0,25	0
	0,5	0,25	0,5	0	0,5
	0	0,5	0,5	0,25	0,25
Total	1,5	1,5	2	0,75	0

	savoir-être	savoirs	savoir apprendre/faire	Savoir comprendre	Savoir s'engager
Total	45,5	41,5	35,25	33,25	33,5

