



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Título

“La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una propuesta de intervención en Educación Secundaria”.

Estudiante: Ainhoa Martínez Sáez

Tutor: Paloma Castro Prieto

Valladolid, 2018

Índice

1. Introducción	2
2. Marco teórico	3
2.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa intercultural	3
2.2. Del hablante nativo al hablante intercultural	4
2.3. Concepto de cultura	5
2.4. Concepto de competencia comunicativa intercultural.....	8
2.5 La competencia comunicativa intercultural en educación.....	10
2.6 Posibles problemas o dificultades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	12
3. Actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	14
3.1 Reflexión teórica	14
3.1.1 Enfoques metodológicos y objetivos.....	14
3.1.2 Proyectos educativos	16
3.2 Análisis de la situación educativa	20
3.3 Metodología de indagación	20
3.3.1 Objetivos	20
3.3.3 Muestra.....	21
3.3.2 Instrumentos	21
3.4 Interpretación de datos	22
3.5 Propuesta de intervención	30
4. Conclusiones	39
5. Referencias	42
6. Anexos	45

1. Introducción

En las últimas décadas vivimos en una sociedad que presenta una evolución causada por la globalización de diversos procesos sociales, económicos y culturales, así como de los diversos movimientos migratorios (Vilá Baños, 2008a). Vivimos en un mundo interconectado que provoca un contacto cultural entre las diferentes lenguas y grupos culturales estableciendo así relaciones interculturales.

Por lo tanto, se necesita que, desde la educación, se desarrollen valores que hagan que nos adaptemos a esta sociedad global y nuevas realidades multiculturales. Para ello, la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria debe desempeñar un papel importante en conseguir desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para evitar que haya conflictos interculturales y en dejar atrás la búsqueda de la comunicación con corrección y exactitud gramatical, además de tener como modelo de lengua al hablante nativo.

Los nuevos enfoques educativos buscan que se acerquen aspectos interculturales a los alumnos en clase y que se desarrollen ciertas competencias necesarias para que se establezcan relaciones interculturales entre personas con diferentes bagajes socioculturales, como es en el caso de la competencia comunicativa intercultural (Raigón-Rodríguez, 2015).

A lo largo de este estudio, se explicarán los diferentes conceptos teóricos que se refieren a la competencia comunicativa intercultural, una reflexión teórica sobre los enfoques metodológicos y objetivos que pueden ayudar a desarrollar la competencia en la clase de lenguas extranjeras, un análisis de la situación educativa en un aula mediante cuestionarios para la recogida de datos y una propuesta de intervención con el diseño de algunas actividades.

La propuesta de intervención se basará en los aspectos teóricos previamente expresados y en el diseño de actividades basadas en la búsqueda del desarrollo de los elementos que componen la competencia comunicativa intercultural y en los enfoques metodológicos más adecuados.

2. Marco teórico

2.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa intercultural

Cuando hablamos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras podemos decir que ha existido un proceso de evolución en los métodos didácticos, y en este caso, en relación con la cultura y la realidad multicultural.

Tradicionalmente, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras estaba enfocado solamente a la adquisición de competencias lingüísticas, en la que se estudiaban destrezas como la fonología, morfología, vocabulario, semántica y sintaxis (Chlopek, 2008). Durante esa época, la cultura no formaba parte de los objetivos de la enseñanza de la lengua. La cultura era un elemento independiente de la lengua, se presentaba de manera descontextualizada y estereotipada y a su vez, sólo se basaba en la perteneciente a los grupos dominantes (Valls Campà, 2011).

Pero, con el paso de los años, en la década de los 60, se comienza a dar importancia a la competencia comunicativa, dejando atrás la visión estructuralista de la lengua en la que se hace énfasis al estudio de reglas, estructuras y gramáticas. A partir de entonces, se reconoce a la lengua con una visión comunicativa, “como un instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones, y finalidades” (Sanhueza et al., 2012, p. 142). Mediante este enfoque se argumenta que no es suficiente solamente que se construyan enunciados de manera correcta, sino que se use la lengua de manera adecuada en la situación comunicativa. Es aquí cuando se introduce la cultura como elemento imprescindible para conseguir una comunicación eficaz en la lengua. Por lo tanto, la metodología que se usa para desarrollar la competencia comunicativa se basa en la simulación de situaciones de comunicación reales y que “la información que se intercambia debe ser significativa, es decir, ser necesaria para conseguir los objetivos planteados en las actividades, y debe ser adecuada al contexto” (Valls Campà, 2011). Pero este enfoque comienza a ser criticado, ya que, según Byram (1998), el método comunicativo muestra alguna carencia. Estas carencias que plantea son la necesidad de que el hablante tenga empatía y muestre voluntad para relacionarse y así ponerse en la situación de su interlocutor, ya que este interlocutor interpretará el mensaje según su referencia cultural. Así, el mensaje podrá ser entendido sin llegar a conflictos o éstos serán superados si los hay. Byram también critica que el enfoque

comunicativo tome por modelo el imitar la competencia lingüística y cultural del hablante nativo ya que es una meta inalcanzable y se consideran como modelo la cultura de los grupos dominantes en la sociedad de la lengua meta (Byram, 1998).

Es con los modelos de competencia comunicativa contemporáneos, a partir de los años 90, donde se intenta corregir esas carencias y se incorpora una dimensión intercultural al enfoque comunicativo, es decir se incluye la importancia que tiene el aprendizaje de cultura y su conocimiento cuando se estudia una lengua (Chlopek, 2008). Según Vilà Baños (2008a), “con los modelos más actuales se tiende a la formación de una ciudadanía activa, crítica, solidaria y democrática en un mundo plural” (p. 11). Es decir, se busca educar para que la ciudadanía funcione en un mundo plural en el que se garantice la cohesión social.

2.2. Del hablante nativo al hablante intercultural

Byram (1998) cuestiona al hablante nativo y quién opta a serlo. Habla de tres privilegios: ser nativo por nacimiento, por educación o por ser miembro de la comunidad de habla nativa. Ser nativo de una lengua por nacimiento aporta que se tenga unas intuiciones gramaticales que los extranjeros no poseen, pero esto no es suficiente, ya que lo que se necesita es que los padres hablen en el idioma a sus hijos desde que uno nace. Por lo tanto, ¿un hablante nativo se nace o se hace? Se podría decir entonces que un hablante nativo podría serlo por la educación recibida, entonces no estaríamos hablando del privilegio de nacer, sino del derecho educativo. Así que, algunos escritores sugieren que, en vez de usar el término nativo, deberíamos usar el término *usuario experto*. Pero, Byram alega que no es suficiente con eso, ya que, un hablante será considerado nativo cuando además de su conocimiento de la lengua, el hablante sea aceptado por la comunidad de hablantes de esa lengua, que son los que emiten la norma.

En el caso del inglés, podemos hablar de una lengua que se ha convertido en ‘lingua franca’ debido a que se ha usado como lengua para la investigación, industria, negocios, etc. siendo así desligada del término nativo. Surge así también el debate de si no solo se debería aprender el inglés estándar, sino el inglés que se usa. Byram explica que “pertenecemos a más de una comunidad de discurso y usamos más de una lengua: la lengua que se usa en casa, en el

colegio, en el trabajo” etc. (Byram, 1998, p. 27). Por lo tanto, un hablante será experto si es capaz de adaptarse a la situación o al contexto en el que está hablando. Es aquí entonces donde entra el término del *hablante intercultural*, que sustituye al hablante nativo como modelo a imitar. Como Byram define:

El hablante intercultural es aquel que es capaz de explicar a un interlocutor perteneciente a otra cultura sus propias creencias, conductas y significados culturales, a la vez que es capaz de comprender los de su interlocutor y negociar con él una forma de interacción que resulte satisfactoria para ambos” (Valls Campà, 2011, p. 2).

Es decir, que para que la comunicación se lleve a cabo satisfactoriamente, se necesita conocer la cultura tanto propia como la del otro hablante. Este hablante tendrá conocimiento de una o más culturas e identidades sociales, pero, sobre todo, tendrá la capacidad de descubrir y relacionarse con nuevos hablantes de otros contextos para los que no se han preparado directamente (Holec 1981). Este hablante se siente cómodo mientras interactúa con personas de diferente bagaje cultural y es capaz de aceptar la diferencia sin sentirse amenazado (Raigón-Rodríguez, 2015).

Por lo tanto, para que haya un desarrollo de la competencia intercultural, primero es necesario desarrollar la competencia cultural de cada uno para conocer la cultura de uno mismo, ya que la percepción del mundo está marcada por nuestra lengua y nuestra cultura (Serrano 1988).

En resumen, ya no se deben seguir los enfoques comunicativos que no integran la cultura y que tomaban como modelo la lengua del hablante nativo, sino apostar por el hablante intercultural.

2.3. Concepto de cultura

Antes de comenzar a describir la competencia comunicativa intercultural hay que dejar claros varios términos y procesos que han hecho que se llegue a poder hablar de esta competencia.

Primero nos debemos preguntar por el significado de la palabra *cultura*, ya que “para entender los comportamientos y las manifestaciones culturales es necesario conocer los valores y creencias que subyacen bajo estos” (Raigón-Rodríguez, 2015, p. 90). Según el diccionario de la Real Academia española, el término consta de varias definiciones, pero las dos definiciones que caben destacar son, en primer lugar: “Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”; y, en segundo lugar: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (“Cultura”, 2018). Para expresar un significado más profundo y útil para este estudio, lo más sencillo es usar las analogías del árbol y el iceberg que el autor Brooks Peterson (2011) describe en su obra.

Un árbol se ha formado con el paso del tiempo y el continuo impacto del medioambiente (lluvia, viento, sol...) al igual que la gente y su cultura, que se va poco a poco formando mediante la educación, las experiencias, el entorno... También, el árbol va cambiando de un tiempo para otro con la caída de hojas o el crecimiento de otras, pero sigue siendo el mismo y teniendo la misma esencia. Al igual que la cultura y las personas, que cambian y siguen diferentes modas, pero mantienen su misma esencia.

El iceberg está formado por dos partes: la punta, que es la parte visible y la parte de debajo del agua, que no se ve. Así mismo, la cultura también tiene dos partes: la que percibes por los cinco sentidos y por otro lado, la que no se percibe. Esta parte de la cultura que se percibe la forman aspectos como la lengua, arquitectura, comida, música, moda, arte, deportes, etc. Quizás, la parte más visible puede parecer la más importante, pero es un 80% del iceberg que está bajo el agua, al igual que la cultura, la parte menos visible es la más importante de conocer. En esta parte profunda podemos conocer aspectos como opiniones, actitudes, valores, convicciones, creencias, impresiones etc. (Peterson, 2011).



Figura 1. Analogía del iceberg representando la división de aspectos culturales obtenido de Peterson (2011).

Así que, para conocer una cultura, es necesario tener conocimiento de ambas partes, la visible que será más fácil de percibir y la no visible, que se tendrá que ir experimentando e investigando para llegar a ella.

Algunos autores, como Peterson (2011), hablan de “small c” y “big C” (cultura pequeña y cultura grande), una distinción que se hace para referirse a los elementos culturales menos visibles y a los más visibles. Los elementos de la *small c* “son transmitidos desde que nacemos, e internalizados de manera inconsciente, siendo muchas veces notorios cuando se contrastan con los elementos de otras culturas” (Chlopek, 2008, p. 11). El desconocimiento de estos elementos menos visibles son a veces los creadores de choques culturales.

La cultura, especialmente la *small c*, es una llave importante para que en las situaciones de comunicación no haya malentendidos. En cuanto a los estudiantes de lenguas extranjeras, éstos no tienen la facilidad de poder estar en contacto con los hablantes de esa lengua y adquirir esa competencia cultural. “La cultura juega un papel relevante en la estructuración de nuestras

percepciones, dotándonos de formas de interpretación de las personas, objetos y sucesos” (Vilà Baños, 2008a, p. 38). Por lo tanto, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras es de relevancia introducir y desarrollar la dimensión cultural.

2.4. Concepto de competencia comunicativa intercultural

Previamente, debemos diferenciar entre competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural. Según define Byram, la competencia intercultural se refiere a la habilidad que uno tiene para interactuar en su lengua con gente de otro país y cultura; mientras que, competencia comunicativa intercultural se refiere a la habilidad para interactuar con personas de otro país y cultura en un idioma extranjero (López-Rocha, 2016).

El concepto de competencia intercultural, cuya definición y descripción viene apoyada por el Consejo de Europa a través de su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es necesario para que los hablantes de una lengua extranjera sean capaces de comunicarse en un contexto de globalización estableciendo una relación. Como se define en este documento, “la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas” (Consejo de Europa, 2002).

El modelo o de la competencia comunicativa intercultural se forma de componentes como la competencia comunicativa y la competencia intercultural. Como expresa Raigón-Rodríguez (2015), “toda la comunicación en lengua extranjera es, por definición, intercultural” (p. 91). Es necesario que reconozcamos la diversidad cultural y la influencia que tiene a la hora de comunicarse, ya que su desconocimiento hará que puedan producirse obstáculos durante el diálogo intercultural. Según Vilà Baños (2008a), “los patrones culturales crean el filtro a través del cual se interpretan todos los mensajes verbales y no verbales” (p. 38). Es decir, “una comprensión completa requiere más que una mera transmisión y recepción de signos lingüísticos, ya que la realidad aparece filtrada por nuestros valores y creencias culturales” (Raigón-Rodríguez, 2015, p. 91).

La competencia comunicativa intercultural está formada, además de por la competencia intercultural, por la competencia comunicativa, la cual se compone de las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva (Valls Campà, 2011). Es decir, que para conseguir ser un hablante intercultural es necesario desarrollar estas competencias. Canale y Swain (1980) distinguen cuatro: la competencia lingüística es “el código lingüístico, entendiendo como tal tanto elementos morfosintácticos como vocabulario, formación de palabras, etc. ; la competencia sociolingüística hace referencia a “las reglas socioculturales del uso de la lengua, es decir, de los cambios de variación lingüística y, concretamente, de registro, según un contexto dado”; la competencia discursiva hace referencia a “la capacidad de crear textos de distinto tipo y de interpretar su sentido”; y la competencia estratégica hace referencia a “la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar deficiencias de comunicación o para conseguir una mayor efectividad en la comunicación” (Salaberri Ramiro, 2007, p.64).

Además, a parte del desarrollo de estas competencias de la lengua, Byram expresa que se requiere un desarrollo de todas las competencias interculturales. Estas competencias las forman 5 saberes que son referidos como *Savoirs*, *Savoir être*, *Savoir comprendre*, *Savoir apprendre/faire* y *Savoir s’engager*. Los contenidos conceptuales son los *savoirs*; las distintas habilidades necesarias son los *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, y *savoir s’engager*; y, sobre todo, las actitudes interculturales el *savoir être* (Valls Campà, 2011).

Savoirs hace referencia al conocimiento de las culturas y cómo funcionan los grupos e identidades sociales, tanto propia como la de otros. También del conocimiento del proceso que tiene uno mismo y el otro durante la interacción social e individual. *Savoir être* se refiere a la actitud de curiosidad y apertura de mente que se tiene respecto a los valores, creencias y comportamientos, y que no se asuma que los distintos a los propios no sean correctos. *Savoir comprendre* se refiere a las habilidades de interpretar y relacionar aspectos de una cultura con los de la propia. *Savoir apprendre/faire* se refiere a la capacidad de adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura o prácticas culturales y de aplicar conocimientos, actitudes y aptitudes en la comunicación y la interacción en tiempo real. Y, por último, *Savoir s’engager* que se refiere a la capacidad de evaluar de manera crítica, las prácticas de la propia cultura, pero también en otras culturas y países (Byram 1997).

	<i>savoir comprendre</i> skills of interpreting and relating to Otherness	
<i>savoirs</i> knowledge of self and Other and of processes of interaction	<i>savoir s'engager</i> critical cultural awareness, education towards world citizenship	<i>savoir être</i> critical attitudes of curiosity and openness towards Otherness while relativising self
	<i>savoir apprendre/faire</i> discovering and interacting, sustaining sensitivity to the Other, acting as mediator	

Figura 2. Componentes de la competencia comunicativa intercultural obtenido de Byram (1997)

2.5 La competencia comunicativa intercultural en educación

Los estudiantes de una lengua extranjera necesitan que se desarrolle la competencia comunicativa intercultural en ellos para su crecimiento como ciudadano y profesional en un futuro. Para ello, desde la enseñanza de idiomas se debe enfatizar en el desarrollo de la consciencia cultural de uno mismo para que la comunicación con personas de otra cultura sea eficaz. Es decir, tiene que conocer su propio ‘filtro’ cultural por el cual interpretará la recepción del mensaje. Además, es necesario que se busque el desarrollo del estudiante como hablante intercultural, dejando atrás el modelo del hablante nativo, como previamente hemos descrito.

Según Vilà Baños, el proceso del desarrollo de habilidades que forman la competencia comunicativa intercultural se puede explicar mediante tres perspectivas: la sensibilidad intercultural (dimensión afectiva), la conciencia intercultural (dimensión cognitiva) y la habilidad intercultural (dimensión comportamental).

La sensibilidad intercultural hace referencia a la capacidad de generar respuestas emocionales positivas y evitar aquellas que perjudiquen el proceso comunicativo. Para desarrollar esta capacidad es necesario potenciar la motivación, empatía y minimizar la ansiedad que se produce en situaciones desconocidas y de incertidumbre (Vilà Baños, 2008b). Sanhueza et al. (2012) destacan las habilidades a desarrollar que son: el autoconcepto, que es el modo en que uno se ve a sí mismo y también está relacionado con la autoestima a la hora de establecer relaciones; la apertura de mente, que es lo que favorece la aceptación de las diferentes visiones durante la interacción intercultural; las actitudes de no juzgar, es decir, evitar tener prejuicios que puedan impedir la escucha en la interacción intercultural; la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender diferentes puntos de vista; la autorregulación, que es la capacidad de cambiar el comportamiento según la situación; y la implicación en la interacción, que requiere de sensibilidad, atención y perspicacia.

La conciencia intercultural se refiere al conocimiento de los elementos culturales propios y a los de otros. Es el proceso por el que “se reduce la ambigüedad y la incertidumbre en las interacciones culturales” (Sanhueza et al., 2012, p. 147). La falta de esta capacidad produce ignorancia o desconocimiento de las diferencias culturales asumiendo así que todas las personas somos iguales y mostrando un grado de etnocentrismo. Mediante la actitud etnocentrista se cree que los valores culturales propios son los correctos y los que actúan de manera diferente están equivocados. Así que, lo que se busca desarrollando esta competencia es “el conocimiento de más de una perspectiva cultural, el conocimiento de interpretaciones alternativas, el conocimiento de expectativas y las características personales del interlocutor” (Vilà Baños, 2008b, p. 6). Esta conciencia se desarrolla mediante la autoconciencia y la conciencia cultural.

Para desarrollar los saberes de la competencia intercultural en las clases de lenguas extranjeras Byram ofrece cómo hacerlo (Müller-Hartmann & Schocker- von Ditfurth, 2007):

- Para desarrollar el *savoir* se puede utilizar materiales auténticos, textos, películas, etc. en los que se relatan hechos, actividades en las que se trabaje con los estereotipos, auxiliares de conversación...
- Para desarrollar el *savoir être* se puede usar la lluvia de ideas, soportes visuales para crear curiosidad mientras se trabaja con textos, usar textos escritos sobre experiencias de personas de otras culturas, usar textos buscados por los alumnos y

realizar proyectos en los que se hagan encuentros, sean virtuales o cara a cara (correo electrónico, intercambio).

- Para desarrollar el *savoir comprendre* se pueden hacer tareas en las que los textos se lean, analicen e interpreten de manera que se logre un cambio de perspectiva y tareas creativas en las que se escriban nuevas escenas o un nuevo final a partir del texto literario dado.
- Para desarrollar el *savoir apprendre/faire* se pueden hacer encuentros virtuales o presenciales, tareas en las que haya que negociar tras un malentendido cultural o juegos de rol.
- Y, por último, para desarrollar el *savoir s'engager* se puede hacer una comparación crítica de la manera en que la sociedad inglesa y española tratan la inmigración.

2.6 Posibles problemas o dificultades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Uno de los problemas con los que nos podemos encontrar durante la puesta en práctica, a la hora de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en el aula, es la evaluación. Es muy complicado determinar unos criterios evaluables para esta competencia, ya que, cada estudiante empieza con distintas percepciones y experimenta el proceso a ritmos diferentes (Byram 1997). El término ‘competencia’, en este caso, “implica que lo que se tienen que evaluar son destrezas y habilidades que el estudiante muestra cuando se encuentra en contextos interculturales” (Brighton, 2013, p. 201). Además, la competencia comunicativa intercultural es un largo y continuo proceso por lo que se deben fijar bien los criterios de evaluación. Por lo tanto, esta competencia debe ser evaluada tanto por el profesor como por el alumno y durante tres turnos: al principio, durante y al final del curso (Skopinskaja, 2009). Así, no sólo se evalúa un producto sino el proceso completo.

Hay una gran variedad de instrumentos de evaluación debido a esta dificultad para medir esta capacidad, por ello, algunos autores sugieren las maneras más eficaces de poder evaluar el progreso en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural del estudiante: la *self-awareness inventories* (SAI), el *Proyecto INCA*, o el portfolio.

Mediante la técnica SAI, a los alumnos se les realizan preguntas sobre tres temas: política, educación y familia. Los estudiantes indicarán su preferencia en cada enunciado. Byram utiliza una mezcla de SAI y reflexiones escritas en sus proyectos. Pero para realizar las preguntas y evaluar las reflexiones es necesario tener en cuenta aspectos psicológicos y sociológicos, ya que algunas de las preguntas pueden ser personales. Nos podemos encontrar con estudiantes que no quieren mostrar sus pensamientos o sentimientos, o con estudiantes, que, según Michael Tucker, tienden a responder de una manera “socialmente deseable”. Es decir, que el estudiante responde con lo que se espera que es éticamente correcto o aceptado por la sociedad y no según su propia visión (Skopinskaja, 2009).

Byram et al. desarrollan un proyecto, financiado por la Unión Europea, llamado ‘INCA’ (Intercultural Competence Assessment), el cual presenta un marco de evaluación para la evaluación de la competencia comunicativa intercultural. Con el marco de evaluación se miden seis elementos de la competencia del estudiante mediante unas escalas: tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad de comportamiento, conciencia comunicativa, descubrimiento del conocimiento, respeto por la alteridad y empatía. Según estas escalas, el comportamiento y respuesta del estudiante pueden ser clasificados dando lugar a un nivel de competencia: básico, intermedio o elevado (The Inca Project team, 2014).

Con el uso de portafolios durante su proceso de aprendizaje, los estudiantes podrán reflejar su desarrollo ya que éstos podrán mostrar sus observaciones personales, redacciones de reflexión respecto a situaciones que experimentan, etc. (Skopinskaja, 2009). Una alternativa al sistema pueden ser los blogs o diarios en los que el estudiante irá reflejando sus propias reflexiones respecto a un tema intercultural. Según Schulz (2007), este método “facilita la interpretación de significados, la reflexión crítica, la autoevaluación, el feedback y la oportunidad de darse cuenta de su cambio” (López-Rocha, 2016, p. 109).

3. Actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

3.1 Reflexión teórica

EL sistema educativo es el encargado de hacer que los alumnos estén preparados a la hora de enfrentarse a la transformación y globalización, por lo tanto, las clases de lenguas extranjeras tienen que desarrollar las habilidades y capacidades para que sean capaces de desenvolverse en nuevas situaciones interculturales. El problema que surge es cuando prevalece la anticuada metodología centrada en la competencia comunicativa y lingüística.

Según Vilà Baños (2008a), la mejor etapa para desarrollar la competencia comunicativa intercultural es la de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ya que es una etapa que está marcada por principios de comprensividad y atención a la diversidad cultural. Además, es una etapa en la que el adolescente está madurando y necesita que se desarrollen como “ciudadanos para la convivencia pacífica en un mundo plural” (Vilà Baños, 2008a, p.12). Dado que esa etapa madurativa se caracteriza por la presencia de actitudes de rechazo ante lo desconocido, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa se intentará que los adolescentes muestren actitudes positivas ante la diversidad cultural y así evitar el desarrollo de actitudes racistas. De este modo se debe desarrollar el respeto y tolerancia hacia las diferencias culturales como a las relaciones interculturales (Vilà Baños, 2008a).

3.1.1 Enfoques metodológicos y objetivos

El Consejo de Europa sugiere que los mejores enfoques metodológicos para ayudar a desarrollar la competencia comunicativa intercultural son el aprendizaje experimental, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Mediante el aprendizaje experimental, se requiere “la implicación de experiencias, la comparación, el análisis, la reflexión y una acción cooperativa” (Council of Europe, 2014, p. 38). El trabajo por proyectos requiere de tareas centradas en un

tema en las que el alumno crea su propio aprendizaje. Mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos colaboran entre ellos para realizar tareas, siendo cada uno responsable del trabajo. Si los grupos son pequeños, llegando a poder formarse parejas, más interacción se podrá establecer, además puede realizarse cara a cara, u online mediante el uso de la tecnología. Este tipo de trabajo genera “una mejora en las destrezas sociales y estrategias de resolución de conflictos, a la par que disminuye la exclusión por parte de los miembros del grupo” (Council of Europe, 2014, p. 38). Además, cada miembro aporta sus puntos fuertes al trabajo, pero también adquiere nuevo conocimiento que aporta el resto. Pero lo más importante para poder desarrollar el aprendizaje cooperativo es que se cree un ambiente en el que los alumnos se sientan seguros y cómodos a la hora de trabajar juntos, resultando así que los alumnos sean respetuosos.

Mediante estos métodos que el Consejo Europeo sugiere, lo que se busca es fomentar que los alumnos sean activos durante el aprendizaje y puedan así desarrollar los componentes de la competencia comunicativa intercultural. Sanhueza et al., 2012 sugieren que las metodologías para enfocar el desarrollo de esta competencia son “el diálogo y la interacción, empleando la dinámica de grupos y la motivación”. Además de concebir que “el estudio de la lengua se debe realizar en contextos reales y contextualizados” (Sanhueza et al., 2012, p.143).

El considerar como objetivo de la clase de lengua extranjera la adquisición de la competencia comunicativa intercultural no significa que se abandonen las actividades comunicativas, sino que se debe hacer una redefinición de estas actividades de forma que se incluya la adquisición de la competencia intercultural. Las actividades que se diseñen desde un enfoque intercultural requieren que se implique la observación, la reflexión sobre comportamientos culturales y la reflexión sobre las propias actitudes. Esto no solo hará que se adquieran nuevos conocimientos, sino que se adquieran habilidades interculturales y actitudes positivas hacia la interacción intercultural (Byram, 1997)

3.1.2 Proyectos educativos

3.1.2.1 Uso de las TICs. Proyectos Etwinnig

Según Guadamillas Gómez (2017), el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se están implantando en el aula con mayor frecuencia. Éstas aportan un enriquecimiento a los proyectos en el aula gracias a las herramientas virtuales que existen.

Uno de los claros ejemplos que benefician al aprendizaje de lenguas extranjeras es el uso de herramientas que facilitan la comunicación con hablantes nativos o que tienen competencias en la lengua. Mediante estos intercambios virtuales se favorece la interacción en la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia intercultural, ya que el alumno conocerá aspectos culturales que eviten que se desarrollen estereotipos.

El uso de las Tics en el ámbito de la enseñanza contribuye al desarrollo en los alumnos de un aprendizaje más autónomo además de ganar confianza a la hora de afrontar situaciones complejas con confianza.

Para organizar estos proyectos virtuales, es necesario que a los alumnos se les asignen tareas estructuradas y cuestionarios que orienten al estudiante y ofrezcan información sobre su evolución y el grado de satisfacción respecto a las tareas cuando se realicen.

Etwinning es una plataforma creada por la Comisión Europea y forma parte de Erasmus+ (programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte). Esta plataforma proporciona herramientas para desarrollar o participar en proyectos colaborativos a los equipos educativos de los centros europeos.

Las bases pedagógicas de esta plataforma son: la dimensión europea, el uso de las TIC y el trabajo colaborativo. Es decir, gracias a eTwinning, los profesores de diferentes países que quieren participar en el mismo proyecto (en el que se usen las Tics), se pueden poner en contacto y colaborar entre ellos ("eTwinning", 2018).

3.1.2.2 E-mail tandem

Según Canga Alonso (2008), el tándem es un modelo de aprendizaje en el que los miembros, cada uno de un país, colaboran en el objetivo común de aprender la lengua materna del compañero mediante el uso del e-mail desarrollando así las destrezas de expresión escrita y sus conocimientos sobre la cultura meta. Esta colaboración supone que se establezca “un equilibrio entre el esfuerzo que supone ayudar al compañero y el beneficio que se obtiene en el propio proceso de aprendizaje” (Canga Alonso, 2008, p. 48).

Como objetivos, este método busca que haya una interacción auténtica entre los miembros motivándolos y haciendo que se impliquen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Canga Alonso, 2012). Además, este modelo se sustenta en dos principios: el de reciprocidad y el de autonomía. El e-mail tándem hace que los usuarios se enfrenten a un proceso en el que tienen que tomar decisiones continuamente para aprender la lengua extranjera, haciendo que el aprendizaje sea más autónomo, y a un proceso de reciprocidad, ya que ambos aportan conocimientos sobre su propia lengua y cultura, deseando a su vez adquirir los conocimientos del compañero (Canga Alonso, 2012). A su vez, se ayuda a desarrollar la responsabilidad, ya que, existe un compromiso con el compañero. Se requiere que los alumnos sean “comprensivos y tolerantes con las diferencias que puedan existir entre los compañeros” (Canga Alonso, 2008, p. 48). En el aula, también se desarrolla el aprendizaje cooperativo, ya que las dos personas deben negociar para llevar a cabo las tareas asignadas por los profesores. Asimismo, se desarrolla el aprendizaje por las correcciones del compañero, ya que serán los participantes quienes corrijan los errores cometidos en su lengua (Canga Alonso, 2012).

Mediante este proyecto, también se potencia el uso de las TIC, haciendo que los alumnos sean capaces de manejar varios soportes. Además “se favorece el desarrollo de las destrezas de expresión escrita y se acerca la realidad de la lengua extranjera al aprendiz, ya que, éste entra en contacto directo con hablantes de la lengua que se propone aprender” (Canga Alonso, 2008, p. 46).

Dado que la comunicación es de manera asíncrona, es decir, que el intercambio de mensajes no se produce de manera simultánea, los alumnos tendrán más tiempo para elaborar sus textos y pueden ayudarse de fuentes de información (Canga Alonso, 2012). Esto supondrá una

ventaja para los alumnos con menor nivel de inglés frente a la interacción cara a cara.

3.1.2.3 El intercambio internacional escolar

Un intercambio internacional escolar es una actividad organizada por el instituto para los alumnos de Educación Secundaria. Consiste en que los alumnos que formen parte de esta actividad realicen una estancia en la casa de los estudiantes de otro país y más tarde, esos mismos alumnos de ese país devuelvan la visita. Esta visita se desarrolla por lo general durante el curso escolar, así los alumnos pueden conocer cómo se desarrollan las clases en el otro país. Según Serrador Almudéver (2015), “un intercambio internacional y su inclusión en la programación curricular de lenguas extranjeras es un programa integral que facilita y promueve la mejora de la competencia lingüística y comunicativa y el desarrollo de la competencia intercultural” (p. 553).

La planificación del intercambio es algo que requiere gran esfuerzo y responsabilidad por parte del centro y sus profesores. Es necesario que se fijen las expectativas, objetivos, fechas, número de alumnos, el viaje y la estancia. Además de que los profesores se tienen que poner en contacto con el centro del país extranjero y hacerse cargo de los alumnos durante la estancia. Por parte de las familias, también supone un esfuerzo ya que, aunque el intercambio no resulta muy caro, tendrán que contemplar varios gastos como los vuelos, transportes o excursiones que los alumnos realizarán (Ferrero Calatayud, 2013).

Esta experiencia es muy enriquecedora ya que presenta numerosas ventajas. A nivel cultural, “el alumno se sumerge en una cultura distinta a la suya y se ha de adaptar a costumbres diferentes, conviviendo con una familia” (Ferrero Calatayud, 2013, p. 41). Se despertará su interés por conocer la gastronomía, costumbres, etc. Además, hace que el alumno madure, que valore lo que tienen en casa y regresen al país con una visión del mundo más amplia. A nivel educativo, el tener que convivir con una familia que no entiende el idioma hace que el estudiante haga un esfuerzo por poder hablar en la lengua extranjera y así se practique la comprensión y la expresión en la lengua. También, las excursiones por la ciudad y la asistencia a las clases hacen

que el alumno esté durante todo el día aprendiendo, es decir, que el alumno se halle en una inmersión lingüística y cultural.

La convivencia con los alumnos de su propio país y con los del otro hará que se desarrollen ciertos valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la cooperación. Por otra parte, se planificarán actividades durante la estancia que hará que se puedan forjar las amistades. Además, a parte del enriquecimiento que el intercambio aporta a los alumnos, los integrantes de las familias de acogida también se benefician de esta experiencia. Ya que, tener una persona de otra cultura en casa sirve para aprender de manera más cercana sobre esa cultura.

La selección del alumnado viene dada por el número de plazas que se fije. Si la demanda es mayor, se seguirán unos criterios académicos otorgando la plaza según la nota en la asignatura de lengua extranjera del curso anterior. La pareja que se establece se escogerá según el parecido en las características y aficiones entre ambos miembros (Ferrero Calatayud, 2013).

Como conclusión, “el alumnado que realiza intercambios internacionales experimenta una serie de cambios en cuanto a actitudes, conocimientos, destrezas y valores que potencian el desarrollo de la competencia intercultural y la mejora de la competencia comunicativa” (Serrador Almudéver, 2015, p. 555). Además del aumento de la percepción de la realidad abriéndose así a nuevas culturas. Esto hace que el alumnado desarrolle una motivación respecto al estudio de las lenguas extranjeras ya que experimenta su uso en un contexto real y mediante la interacción con otras personas.

3.1.2.4 Telecolaboración

La telecolaboración es un intercambio online en el que se conectan estudiantes que tienen, como objetivo, en este específico caso, el estudio de inglés como lengua extranjera. Este método requiere de un ordenador con conexión a internet, cuenta de Skype y webcam.

Mediante este proyecto, se pretende que los alumnos desarrollen las destrezas de interacción y comprensión oral, además de la competencia comunicativa intercultural (O'Dowd & Lewis, 2016). Este método puede motivar al alumno ya que mediante el uso de las Tics y la

interacción con una persona de otro país y cultura hace que se esté utilizando una alternativa a las clases ordinarias.

La interacción ocurre a tiempo real, así que requiere alumnos con un nivel de conocimiento algo alto ya que, no tendrán la posibilidad de buscar en fuentes de información como es en el caso del email tándem.

Al ser estudiantes de países que no comparten conocimiento por la lengua del otro, el uso del inglés está asegurado, siendo ésta la única manera de comunicarse. Es una gran ventaja, ya que durante las actividades en el aula a veces se tiende a usar el español entre los compañeros.

3.2 Análisis de la situación educativa

Ante la necesidad previamente expresada de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los hablantes de lenguas extranjeras, y con la finalidad de realizar una propuesta de intervención en el aula, llevaremos a cabo una indagación en el aula que nos permita establecer un diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Para ello, llevamos a cabo una pequeña investigación en el primer curso de Bachillerato en una clase del instituto Jorge Manrique de la ciudad de Palencia para detectar las posibles necesidades educativas. Esta información constituirá un elemento de referencia para el diseño de sugerencias sobre posibles actividades a desarrollar.

3.3 Metodología de indagación

3.3.1 Objetivos

- Objetivo general:

- Identificar el nivel de competencia comunicativa intercultural de los alumnos de segundo de Bachillerato.
- Objetivos específicos:
 - Determinar el grado de conocimiento cultural del Reino Unido que tienen los alumnos.
 - Determinar el grado de experiencia con la cultura del Reino Unido que tienen los alumnos.
 - Determinar la actitud que los alumnos que tienen en contextos interculturales.

3.3.3 Muestra

La muestra para este estudio será una clase de primero de Bachillerato de Ciencias formada por alumnos de entre 16 y 18 años. Contaremos con 20 chicos y 10 chicas.

3.3.2 Instrumentos

En función de los objetivos, se ha decidido utilizar el cuestionario como instrumento de recogida de datos. Este cuestionario se ha estructurado en cuatro partes. En una primera parte, a modo de tabla se recogerá información en torno a: edad, sexo, nacionalidad, curso y nivel de inglés (bajo, bajo-medio, medio-alto o alto). En una segunda parte, las preguntas están orientadas a recoger información sobre el grado de familiaridad con los aspectos culturales del Reino Unido. La tercera parte del cuestionario se articula en torno a la experiencia con aspectos culturales del Reino Unido. Y finalmente, la cuarta parte del cuestionario está orientada a cuestiones sobre la actitud respecto a los contextos interculturales.

En total, el cuestionario contará con 44 preguntas cerradas que se tendrán que responder mediante las variables dadas según la escala de Likert, respondiendo así según el grado de acuerdo, la frecuencia o la familiaridad. Estas preguntas fueron redactadas basándonos en los previos aspectos del marco teóricos, en especial, los *savoirs* que desarrolla Byram, y se presentan en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los alumnos.

3.4 Interpretación de datos

Tras la recogida de datos, el procedimiento posterior del proceso de indagación consistió en el análisis e interpretación de los datos.

Recogemos en los gráficos 1 y 2 los datos referidos al nivel de inglés con el que los alumnos y las alumnas de esta clase cuentan. Como se puede observar, el nivel de inglés de los chicos abarca todos los niveles, con una mayoría en los niveles medio y medio-alto, ambos con un 35% de la clase. En cuanto a las chicas, observamos que no hay ningún caso en los niveles bajo y alto, estando la mayoría en el nivel medio con un 60%, seguido del nivel bajo-medio con un 30%. Por lo tanto, en términos generales, en esta clase contamos con un nivel medio.

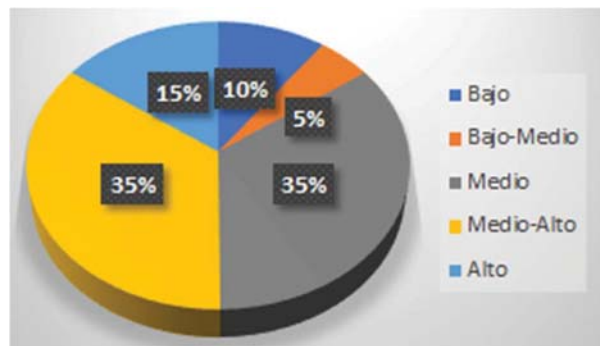


Gráfico 1: nivel de inglés en clase (chicos)

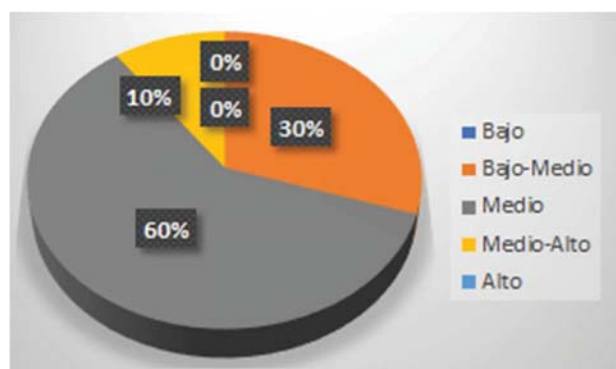


Gráfico 2: nivel de inglés en clase (chicas)

Con respecto al grado de familiaridad de los estudiantes con la cultura de Reino Unido, los datos revelan, como se observa en los gráficos 3 y 4, ligeras diferencias entre los chicos y las chicas. Se percibe que, en ambos casos, los estudiantes están algo familiarizados (45% chicos y 48% chicas), muy seguidos por el porcentaje de los que no están nada familiarizados con la cultura (36% en chicos y 31% en chicas). Por el contrario, el grado de familiaridad es más bien bajo (19% chicos y 21% chicas).

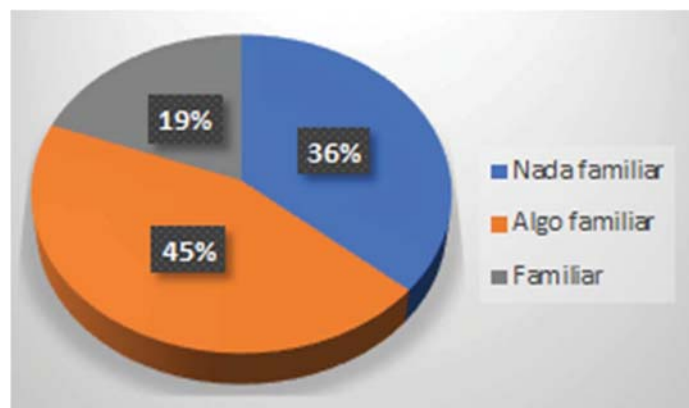


Gráfico 3: familiaridad con la cultura (chicos)

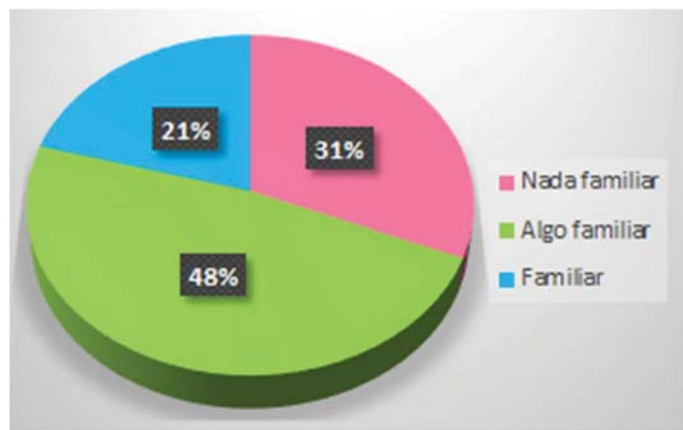


Gráfico 4: familiaridad con la cultura (chicas)

Observando los gráficos según el nivel, podemos ver que en el gráfico 5 que: en el nivel bajo predomina el nada familiar (1,8%), en el nivel bajo-medio predomina el algo familiar

(0,5%), en el nivel medio predomina el nada familiar (16,1%), en el nivel medio-alto predomina el algo familiar (16,8%) y en el alto también algo familiar.

Por otro lado, en el gráfico 6 vemos que: en el nivel bajo y en el nivel alto no tenemos datos ya que ninguna chica tiene ese nivel. En el nivel bajo-medio predomina el algo familiar (6,6%), en el nivel medio predomina el algo familiar (28,2%) y en el nivel medio-alto predomina el algo familiar (0,8%).

Por lo tanto, en este caso, podemos decir que hay una diferencia entre las chicas y los chicos en el nivel medio, ya que los chicos indican nada familiar frente a las chicas que indican algo familiar. También podemos decir que los niveles más altos no indican un mayor grado de conocimiento en los aspectos culturales.

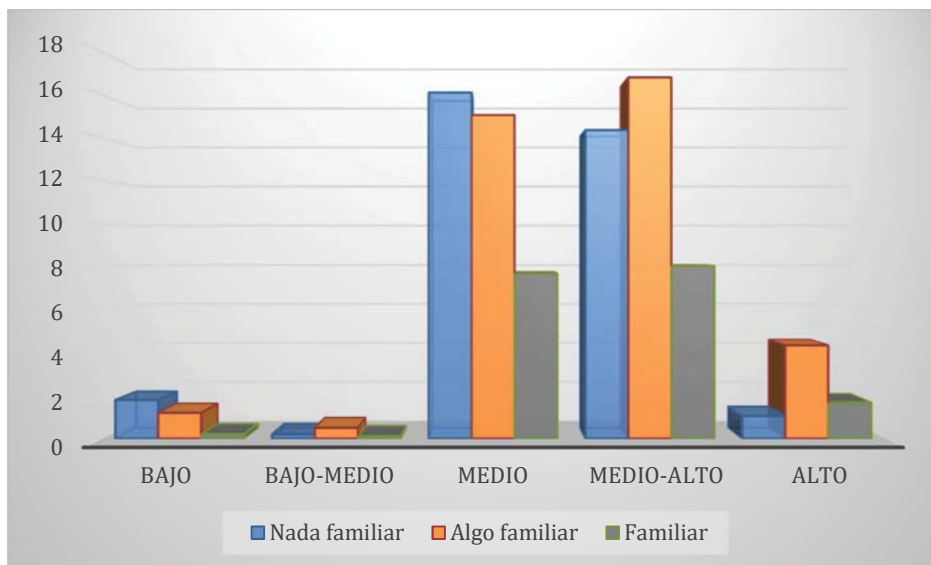


Gráfico 5: familiaridad con la cultura según el nivel (chicos)

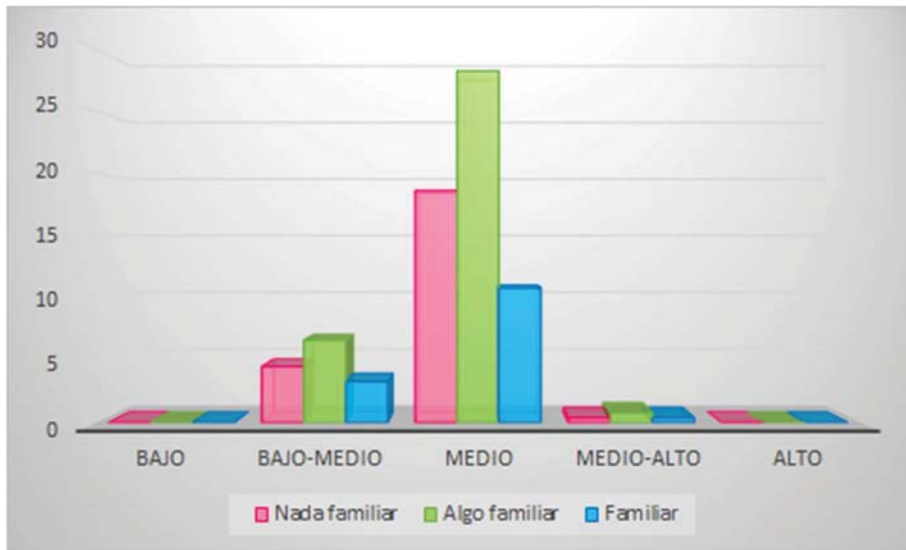


Gráfico 6: familiaridad con la cultura según el nivel (chicas)

En los gráficos 7 y 8, podemos observar el nivel de experiencia que se tiene con la cultura. En este caso, vemos que, en ambos, la respuesta de *a menudo* es la menos contestada (50% chicos y 13% chicas). Pero, se puede ver que hay una diferencia en el caso de la respuesta *a veces*, que, en el caso de las chicas, su porcentaje es bastante elevado (79%), mientras que en el de los chicos, la respuesta es de un 38%. Este detalle es de gran interés, puesto que, las chicas demuestran más interés en conocer aspectos de la cultura del Reino Unido en su tiempo libre.

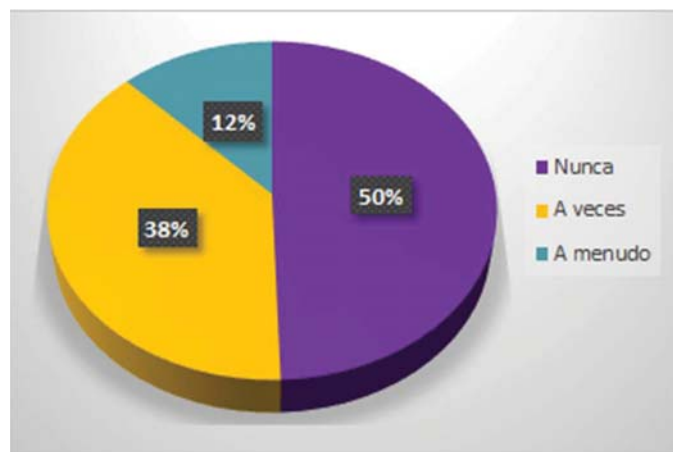


Gráfico 7: experiencia con la cultura (chicos)

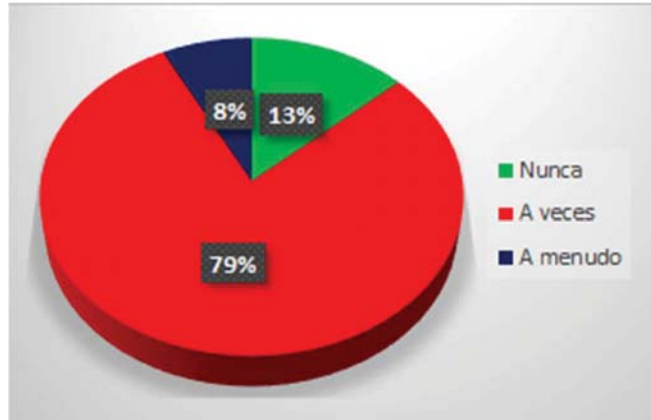


Gráfico 8: experiencia con la cultura (chicas)

Observando los gráficos según el nivel, podemos ver que en el gráfico 9 que: en el nivel bajo predomina el *nunca* (1,2%), en el nivel bajo-medio predomina el *a veces* (0,2%), en el nivel medio predomina el *nunca* (8,1%), en el nivel medio-alto predomina el *nunca* (16%), pero en el alto predomina *a veces* (3%).

Por otro lado, en el gráfico 10 vemos que: en el nivel bajo y en el nivel alto no tenemos datos ya que ninguna chica tiene ese nivel. En el nivel bajo-medio predomina el *a veces* (3,6%), en el nivel medio predomina el *nunca* (14,4%) y en el nivel medio-alto predomina *a veces* (0,4%).

Por lo tanto, en este caso, podemos decir que hay una diferencia entre las chicas y los chicos en el nivel medio-alto, ya que los chicos indican *nunca* frente a las chicas que indican *a veces*. También podemos decir que los niveles no suponen un mayor o menor grado de experiencia con los aspectos culturales ya que, podemos observar que los alumnos y alumnas del nivel bajo-medio tienen más experiencia que los del nivel medio, y en el caso de los chicos también más que los de medio-alto.

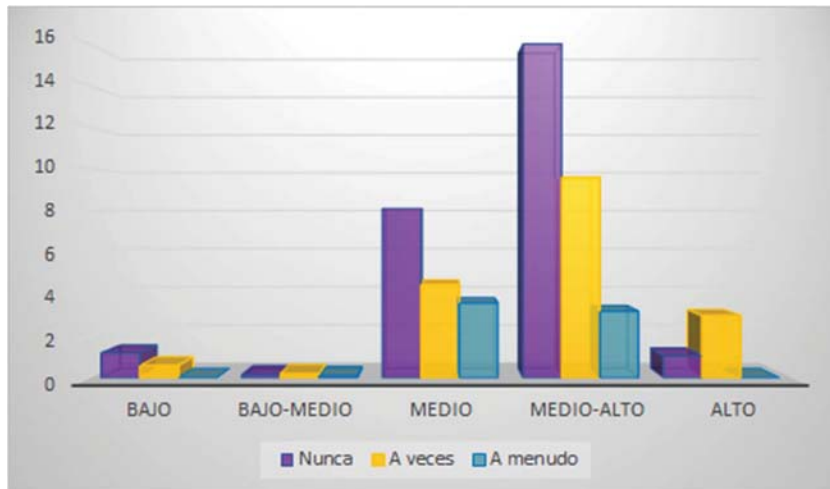


Gráfico 9: experiencia con la cultura según el nivel (chicos)

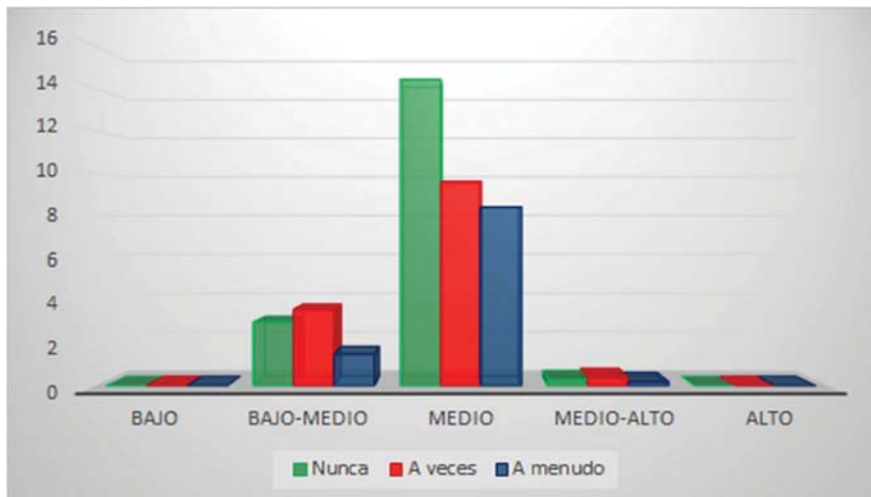


Gráfico 10: experiencia con la cultura según el nivel (chicas)

En los gráficos 11 y 12, se pueden analizar las actitudes respecto a los contextos interculturales. En el caso de las chicas se puede ver que hay una actitud más positiva respecto a la de los chicos, ya que sumando los porcentajes de *algo de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*, obtenemos un 80% en el caso de las chicas frente a un 66% en el caso de los chicos.

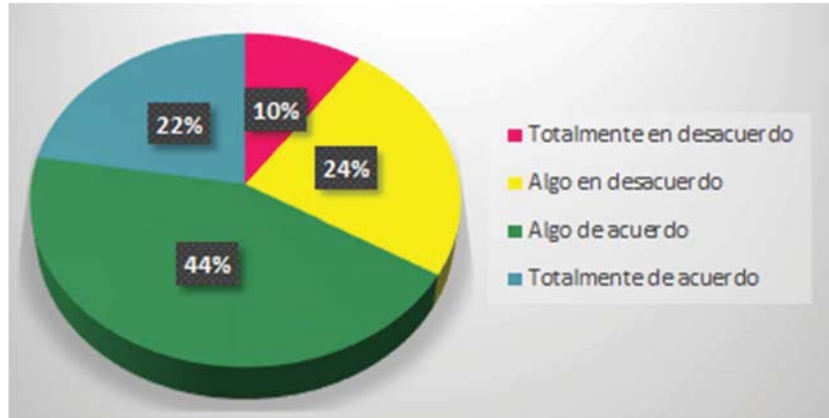


Gráfico 11: actitud hacia el contexto intercultural (chicos)

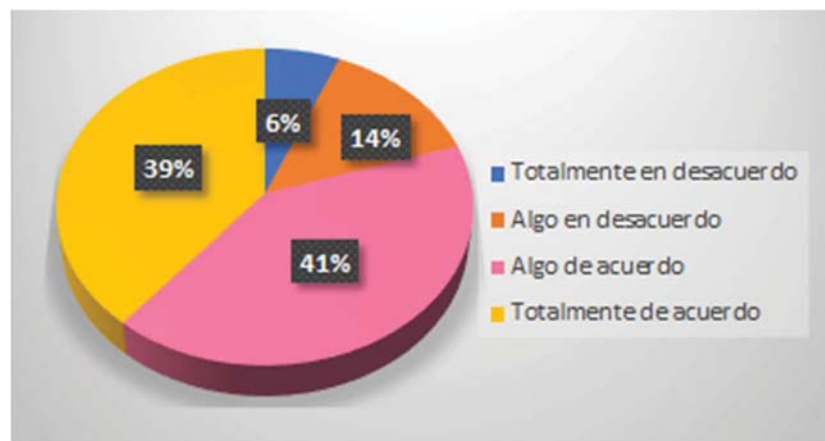


Gráfico 12: actitud hacia el contexto intercultural (chicas)

Observando los gráficos según el nivel, podemos ver que en el gráfico 13 que: en el nivel bajo predomina el *algo de acuerdo* (1,7%), en el nivel bajo-medio predomina el *totalmente de acuerdo* (0,4%), en el nivel medio predomina el *algo de acuerdo* (13,8%), en el nivel medio-alto predomina el *algo de acuerdo* (27,2%) y en el alto predomina *algo de acuerdo* (4,8%).

Por otro lado, en el gráfico 14 vemos que: en el nivel bajo y en el nivel alto no tenemos datos ya que ninguna chica tiene ese nivel. En el nivel bajo-medio predomina el *totalmente de acuerdo* (8,1%), en el nivel medio predomina *algo de acuerdo* (30%) y en el nivel medio-alto predomina *totalmente de acuerdo* (0,7%).

Por lo tanto, en este caso, podemos decir que hay una diferencia entre las chicas y los chicos en el nivel medio-alto, ya que los chicos indican *algo de acuerdo* frente a las chicas que indican *totalmente de acuerdo*. También podemos decir que los niveles no suponen una actitud más positiva o negativa ante los contextos interculturales ya que, en el nivel bajo-medio predomina una actitud más positiva que en niveles de inglés superiores.

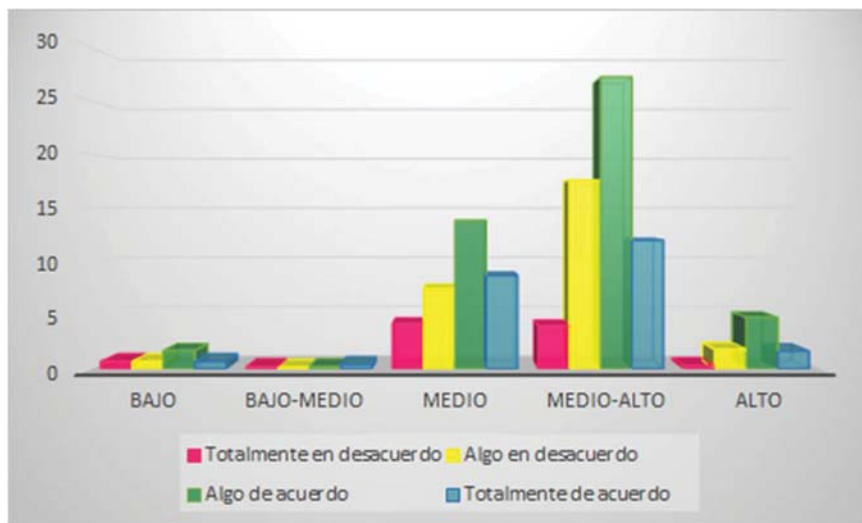


Gráfico 13: actitud hacia el contexto intercultural según el nivel (chicos)

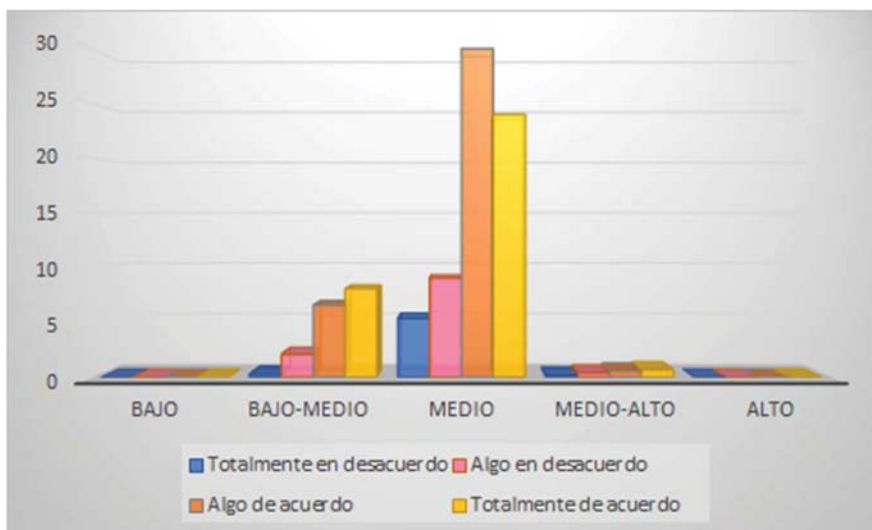


Gráfico 14: actitud hacia el contexto intercultural según el nivel (chicas)

Como conclusión a los resultados obtenidos, podemos apreciar que el nivel en la lengua extranjera, en este caso el inglés, no supone que los alumnos tengan un mayor conocimiento cultural, experiencia con ella o una actitud más positiva hacia la interculturalidad. Por lo tanto, en este caso, se demuestra que la persecución por obtener un nivel lingüístico en lenguas extranjeras está dejando atrás los aspectos culturales y lo que es más importante, que los alumnos desarrollen unos valores, actitudes o creencias ante la diversidad que más tarde les supondrá que sean capaces de llevar a cabo una comunicación intercultural con otros hablantes.

Además, hemos podido observar que las chicas tienen una actitud más positiva y mayor experiencia con los aspectos culturales del Reino Unido. Ante esta situación, una posible solución sería programar actividades que puedan llamar más la atención a los chicos.

También, cabe destacar que los alumnos, sobre todo los chicos, no presentan un alto grado de experiencia con la cultura. Por lo tanto, ya que no están habituados a estar en contacto con la cultura durante su tiempo libre, es de vital importancia que se desarrollen estos aspectos en el aula mediante actividades.

El nivel de actitud no demasiado positivo que se muestra en la tercera parte de las preguntas da a entender que estos alumnos no están preparados para enfrentarse a situaciones de comunicación intercultural. Tendrán que desarrollar más las destrezas para adaptarse a un contexto cultural o social diferente, perder el miedo por lo desconocido, o desarrollar empatía.

3.5 Propuesta de intervención

Tras la indagación que se ha elaborado, cabe destacar que es necesario que los alumnos aumenten el grado de competencia comunicativa intercultural, dejando atrás las clases de lenguas extranjeras en las que solo se le da importancia a lo lingüístico y el aspecto cultural no tiene espacio. Además, es necesario que se creen actividades referentes a la cultura del tipo *small c*, prescindiendo así, de las actividades que desarrollan los estereotipos de las culturas dominantes.

Para esta propuesta de intervención, contamos con el diseño y la explicación por fases de

posibles actividades para implementar en Educación Secundaria cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural mediante sus componentes (savoirs) y la competencia comunicativa.

Estas actividades están diseñadas siguiendo los enfoques metodológicos que previamente se han explicado: el aprendizaje experimental, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos. Se busca que los alumnos trabajen por parejas o grupos desarrollando así destrezas sociales, interacción, reflexión, autonomía, y motivación. Además, consideramos que estas actividades se pueden adaptar según el nivel de curso o el nivel de inglés.

3.5.1 Países de habla inglesa y su cultura. World Englishes.

El inglés se ha convertido en una lengua global en las últimas décadas, convirtiéndose en el idioma de las multinacionales, la industria y el internet (Amador, 2013). Además, es un idioma que está extendido alrededor del mundo y es uno de los idiomas más hablados.

Debido a esta importancia global, se pretende que los estudiantes del idioma conozcan la extensión que tiene el inglés alrededor del mundo y la cultura de estos países. Así, aparte de ponerse en contacto con las diferentes culturas, los alumnos se darán cuenta de la importancia que tiene el inglés como lengua global. También, cabe destacar que se intentará abrir la mente a la relación del inglés con otros países diferentes a los grupos dominantes, ya que normalmente, cuando hablamos de inglés en el instituto, la cultura que se le relaciona es la del Reino Unido.

Además, mediante la visión del inglés como instrumento de comunicación con personas de distintos países, se pretende conseguir que los alumnos tengan un grado de motivación por el estudio del inglés. Así que, en esta actividad, los alumnos investigarán sobre las diferentes culturas de los países que tengan la lengua inglesa como oficial y desarrollarán la competencia cultural del país que se les asigne a cada grupo.

Fase 1: se dividirá a la clase en grupos y a cada uno de los grupos se les asignará un país con el que tendrán que trabajar su cultura. Estos países serán los que tengan el inglés como lengua oficial, como, por ejemplo: Singapur, Ghana, Bahamas, Malta, etc.

Fase 2: Cada grupo investigará sobre los aspectos culturales del país asignado tales como la comida, arquitectura, deportes, festividades, tradiciones, etc.

Fase 3: Los alumnos resumirán la información y la redactarán. En una cartulina A-3, construirán una presentación de la cultura con los puntos principales y acompañados de fotografías.

Fase 4: cada grupo expondrá su cartulina ante el resto de los compañeros explicando los aspectos culturales del país asignado y mostrando las fotos que han escogido.

Fase 5: las cartulinas se colocarán sobre un mural en la pared (si hubiese espacio suficiente en el aula). En el mural habrá dibujado un mapa del mundo y cada grupo colocará su cartulina en el país correspondiente. Además, los países que no se han trabajado pero que tienen el inglés como lengua oficial, también serán señalados. De esta manera, quedará de forma visible que el inglés es hablado alrededor del mundo y mediante su uso se pueden conocer diferentes personas y culturas.

De esta manera, se pueden desarrollar los *savoirs* mediante la actividad, ya que, se fomenta el conocimiento de las culturas con las que cada grupo trabaja. Además, tras las exposiciones y la creación del mural, se conocerá las culturas con las que trabajaron los compañeros; el *Savoir comprendre*, ya que, se fomenta una relación de los aspectos de las culturas con los de la propia; el *Savoir être*, ya que, se fomentará que se cree una actitud de curiosidad y apertura de mente respecto a los aspectos culturales con los que se trabaja.

3.5.2 Invitación a España

Dada la importancia que tiene desarrollar los conocimientos sobre la propia cultura y la cultura meta, con esta actividad se desarrollarán los aspectos culturales propios y a su vez, relacionarlos con los aspectos de la otra cultura.

A los alumnos se les hace imaginar que una persona inglesa va a venir a España y ellos son los encargados de organizar su visita. Para ello, tendrán que investigar sobre su propia

cultura, pero a su vez, sobre la cultura inglesa, ya que tendrán que relacionar ese aspecto cultural del que hablan con uno similar o del mismo tipo que de la cultura de Inglaterra.

Fase 1: Los alumnos son divididos por parejas, o en caso de que haya un número impar, se formará algún trío.

Fase 2: se les proporcionará a los alumnos unos folletos turísticos en inglés sobre lugares de España para visitar. En estos se pueden observar algunos aspectos culturales como monumentos, festividades, tradiciones, comida típica, etc.

Fase 3: los alumnos leerán estos folletos para analizar la manera en la que se describen los elementos culturales de interés y a su vez, les servirá como fuente de información e inspiración.

Fase 4: cada pareja tendrá que elegir una ciudad para trabajar con sus aspectos culturales. Estos tendrán que describir tres monumentos o edificios arquitectónicos, dos platos de comida o bebida típicos y un aspecto de entretenimiento (festividad, tradición, deporte, etc.).

Fase 5: los alumnos investigarán sobre estos aspectos culturales y tendrán que redactar en inglés y con sus propias palabras, un pequeño resumen describiéndolos en un folio (dos caras). También tendrán que adjuntar fotos para que sea más visual.

Fase 6: las parejas expondrán su ciudad al resto de la clase con una pequeña exposición y después se unirá cada folleto formando así una guía turística.

Fase 7: entre todos se intentará buscar los elementos (monumentos o edificios arquitectónicos, platos de comida o bebida típicos y entretenimiento) pero esta vez de Inglaterra.

Fase 8: se harán fotocopias de cada folleto para que cada alumno tenga su propia guía turística y además adjunte la relación con Inglaterra.

Mediante esta actividad, se intenta desarrollar el *Savoirs*, ya que, fomentará un aprendizaje de la cultura propia y la de Inglaterra; el *Savoir comprendre*, ya que, se fomenta que la interpretación y relación de los aspectos de la cultura inglesa con los de la propia; el *Savoir être*, ya que, se fomentará que se cree una actitud de curiosidad y apertura de mente respecto a los aspectos culturales ingleses

3.5.3 Telecolaboración

Previamente, los profesores que colaborarán en el proyecto se tienen que poner en contacto para establecer los objetivos, las tareas que se van a desempeñar, los horarios y los criterios de evaluación que se usarán. También los profesores tendrán que observar y ayudar si hay problemas durante las sesiones de telecolaboración. El número de sesiones será variable según el número de tareas que se planteen y según los resultados o percepciones que se vayan obteniendo durante el proceso.

Fase 1: el profesor explicará a los alumnos en qué consiste el proyecto, las normas y los objetivos que se desea conseguir.

Fase 2: se asignan las parejas, que previamente los profesores han formado según el nivel de inglés, y se intercambian las cuentas de Skype y correo.

Fase 3: el profesor entregará una guía en la que se recojan las expresiones básicas que les puede servir de ayuda, como, por ejemplo: saludos, expresiones formales e informales, despedidas, expresiones para preguntar o responder, expresiones para pedir disculpas, expresiones para mostrar acuerdo o desacuerdo, etc. Los alumnos tendrán que leerlas previamente y obtener el significado de las expresiones desconocidas.

Fase 4: como primera actividad se pedirá a los alumnos que piensen sobre ellos mismos y en un papel escriban un guion señalando, por ejemplo: aspectos sobre su vida, gustos, intereses, familia, lugar de nacimiento, etc. para que en la sesión inicial sepan presentarse ante su pareja.

Fase 5: en esta primera sesión los alumnos se presentan, y a su vez recogen información de la presentación de su compañero. Los profesores obtendrán la presentación que previamente han descrito los alumnos sobre sí mismos y la recogida de datos que han tomado de la presentación del compañero. Comparándolas, verán si ha habido una comunicación eficaz al corresponderse los datos o no. En el caso de que los alumnos no entiendan algo durante la interacción estos pueden escribirlo en el chat de Skype.

Fase 6: en esta segunda sesión los alumnos deberán realizar el mismo procedimiento que en la anterior sesión, pero esta vez, la tarea requiere que se hable de los aspectos culturales del país como tradiciones, comida, música, deportes, cine, etc.

Fase 7: en la tercera sesión los alumnos deberán hablar de los estereotipos que tienen las personas de cada país. Además, que cuenten una historia que les haya ocurrido cuando han viajado.

Fase 8: en la última sesión, se dedicará a escoger una famosa del país y la pareja tendrá que realizar preguntas para recoger la información sobre el personaje. Se da por finalizada la telecolaboración y compañeros se despedirán.

Los alumnos entregarán un portfolio recogiendo las actividades que se han ido realizando, además de un cuestionario en el que responderán a preguntas relacionadas con situaciones que hayan tenido que tomar decisiones o resolver algún conflicto o choque cultural. También, un cuestionario de su percepción hacia la actividad y la interacción realizada. Los profesores corregirán los portfolios que valdrán un 70 % de la nota y el trabajo en clase y actitud un 30 %.

Mediante esta actividad se desarrolla el *Savoirs*, ya que, fomentará un aprendizaje de la cultura propia y la del compañero de la telecolaboración durante las actividades; el *savoir être*, ya que, los alumnos desarrollarán una actitud de curiosidad y apertura de mente respecto a los valores, creencias y comportamientos de la cultura del compañero; el *savoir apprendre*, ya que, tendrán que ser capaces de aplicar los conocimientos, actitudes y aptitudes aprendidos durante la comunicación y la interacción en tiempo real; y por último, el *savoirs' engager*, ya que, tendrán que evaluar de manera crítica las prácticas de la propia cultura, pero también las de la otra culturas durante la conversación y actividades.

3.5.4 Club intercultural de cine

Los estudiantes del siglo XXI están acostumbrados al uso de Internet, y en este caso, a ver películas y series mediante plataformas. Debido al interés que se puede despertar en los jóvenes, es a través del cine como se quiere acercar la interculturalidad en este proyecto.

Además del desarrollo de la consciencia intercultural, se pretende desarrollar el análisis crítico y presentar situaciones reales de lengua, ya que se transmite en un contexto sociocultural desarrollando así la competencia comunicativa.

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, se considera que “el cine es un material didáctico idóneo porque influye en el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad y la psique del espectador al combinar elementos lingüísticos, sonoros y visuales” (Ortí Teruel, et al., 2011)

Antes de comenzar el proyecto en clase los profesores que participan en el proyecto se tendrán que poner de acuerdo para escoger las películas más convenientes para que los alumnos las analicen.

Fase 1: en clase se analizarán críticas de cine sobre películas conocidas para que éstas resulten más llamativas. Así conocerán la estructura que se debe seguir a la hora de escribir una.

Fase 2: el profesor explica a los estudiantes que tendrán que crear grupos de trabajo de tres personas y a cada grupo se le asignará una película del país con el que se va a trabajar. A su vez, los estudiantes del otro país trabajarán con películas españolas.

Fase 3: los alumnos de cada país tendrán que ver las películas en casa y posteriormente, se dedicarán a realizar la crítica de cine, además de analizar los aspectos culturales que se traten en la película. Será escrita y después expuesta ante los compañeros de clase.

Fase 4: los profesores serán los encargados de recoger todas las críticas y enviárselas al otro país para que cada grupo tenga una. Tendrán que leerlas y destacar los elementos que más les llame la atención para contárselo al resto de compañeros. Así observarán cómo un estudiante extranjero puede interpretar la cultura de nuestro país.

En este proyecto se evaluará la redacción de la crítica con un 50%, la presentación oral de la crítica ante los compañeros con un 20%, el trabajo en clase con un 20% y la recopilación detallada de elementos de la crítica del otro país con un 10 %.

Mediante esta actividad se desarrolla el *Savoirs*, ya que, fomentará un aprendizaje de los aspectos culturales que aparecen en las películas, además de los aspectos de la propia cultura resaltados por los compañeros; el *savoir être*, ya que, los alumnos desarrollarán una actitud de curiosidad y apertura de mente respecto a los valores, creencias y comportamientos de la cultura que aparecen en la película; y por último, el *savoirs' engager*, ya que, tendrán que evaluar de manera crítica, las prácticas de la otra cultura que aparecen en la película.

3.5.5 Lenguaje corporal

En esta actividad se trabajará con la comunicación no verbal y el lenguaje corporal. De esta manera, se le estará dando importancia a los aspectos no verbales ya que “cada cultura puede tener un código de expresión corporal diferente que, si desconocemos, nos puede afectar en la eficacia de la comunicación intercultural” (Vilà Baños, 2012).

Fase 1: El profesor mostrará imágenes sobre personas y los alumnos tendrán que decidir qué es lo que esa persona está pensando y qué sentimiento creen que tiene.

Fase 2: se mostrarán videos o imágenes en las que aprecie una comunicación no verbal. Se mostrarán escenas con expresiones que se usan de manera diferente en las culturas. Por ejemplo: para expresar negación, en unos países, las personas mueven la cabeza hacia arriba y hacia abajo, mientras que, en otros, hacia los lados.

Fase 3: los alumnos tendrán que explicar cómo se expresan esas escenas en su propia cultura y qué diferencias pueden observar.

Mediante esta actividad, se desarrollará el *Savoirs*, ya que, fomentará un aprendizaje de los aspectos culturales, en este caso de las expresiones corporales, de otras culturas y de la propia; el *savoir être*, ya que, los alumnos desarrollarán una actitud de curiosidad y apertura de mente respecto a los valores, creencias y comportamientos de la cultura en relación a las expresiones corporales; y por último, el *savoirs' engager*, ya que, tendrán que evaluar de manera crítica las expresiones que se usan en ambas culturas.

3.5.6 Una clase dividida

“A Class Divided” es un documental de investigación de la televisión de los Estados Unidos. En él se puede ver un experimento social que tuvo lugar en una clase en 1968. Debido al existente racismo en la sociedad americana y al asesinato de Luther King el día anterior, este experimento se llevó a cabo con el fin de demostrar que la discriminación y el racismo se aprende (Peters, 1987).

La profesora Jane Elliott divide a sus alumnos (todos blancos) en dos grupos: un grupo de alumnos con ojos azules y el otro con los de ojos marrones. La profesora determina que el grupo de los ojos azules tendrá más poder e importancias que los alumnos con ojos marrones. Durante todo el día, los que tenían ojos azules disfrutaban de privilegios que los otros no tenían, como salir al recreo antes o recibir halagos por parte de la profesora. En el mismo día ya se podía ver que eran los propios alumnos los que acababan discriminando al otro grupo por haber sido otorgados esos privilegios.

Pero la profesora comenta que se había equivocado y que los que eran más importantes eran los niños con ojos marrones, y no los de ojos azules. Los alumnos al principio no se lo creían, pero la profesora según iba pasando el día hacía ver que así era, como, por ejemplo, cuando un alumno de ojos azules se equivocaba ella insistía que el error era debido al color de sus ojos que le hacía inferior y por ello más ignorante. Los niños llegaron a hacer esos mismos grupos hasta en el recreo cuando antes no era así, e incluso, algunos de ellos, hasta el hecho de pegarse por el mismo motivo.

Al acabar el día, Jane comentó a la clase que todo lo referente a los grupos había sido una mentira. Preguntó a sus alumnos cómo se habían sentido y que si creían que el color de ojos afectaba en la manera de ser. Todos gritaron a la vez que no. Así que este experimento sirvió para que los niños aprendiesen a que no se puede discriminar por el color.

Fase 1: los alumnos verán en clase el documental en inglés con subtítulos, para que además de los objetivos interculturales, se desarrollen las destrezas orales y escritas de los estudiantes.

Fase 2: a mitad de documental se hará una parada para comentar un resumen de lo ocurrido y también alguna reflexión sobre lo visto.

Fase 3: al acabar el documental, volverán a resumir lo visto y expresar opiniones.

Fase 4: para acabar se pedirá que, por escrito, los alumnos hagan un resumen y una reflexión sobre el documental. Y, además, escribir una relación de lo reflexionado con lo que ocurre en la sociedad actual.

Mediante esta actividad se desarrolla el *savoir être*, ya que, los alumnos desarrollarán una actitud de curiosidad y apertura de mente respecto a los valores, creencias y comportamientos de otros grupos sociales, como es en el caso del experimento; y el *savoirs' engager*, ya que, tendrán que evaluar de manera crítica las prácticas de la propia cultura y grupos sociales, y las de otros.

4. Conclusiones

Ante la situación de globalización en la que vivimos actualmente, es necesario que, desde la enseñanza de lenguas extranjeras, debamos resaltar la importancia que tiene el llegar a ser un hablante intercultural, dejando así atrás el modelo del hablante nativo.

Atrás quedaron los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras en los que no se daba importancia al papel que la competencia comunicativa y la cultura deben tener en el aprendizaje de una lengua. Con los nuevos modelos de enseñanza, se busca que el alumno desarrolle una competencia comunicativa intercultural. Es decir, que el alumno utilice la lengua con fines o propósitos, como instrumento en simulaciones de contextos reales y, además, que sea capaz de mostrar empatía y voluntad para relacionarse con un interlocutor que interpretará el mensaje según su referencia cultural.

Para desarrollar esa competencia comunicativa intercultural será necesario que se desarrollen los elementos que la componen según Byram. Estos *savoirs* (saberes) se refieren a

unas actitudes o destrezas como el conocimiento de la cultura tanto propia como la extranjera y saber relacionar esos aspectos; tener una visión crítica y una mente abierta ante la diversidad y no asumir que los aspectos diferentes a la cultura propia son erróneos; además, saber aplicar esos conocimientos o habilidades a la hora de tener una interacción real.

Como hemos podido observar, tras la intervención en un aula de bachillerato, los alumnos cuentan con un nivel de competencia comunicativa intercultural medio-bajo, por lo tanto, tenemos que cambiar el enfoque meramente lingüístico que se le da a la enseñanza de lenguas extranjeras e introducir la dimensión intercultural.

Como profesores, debemos adaptar las programaciones diseñando actividades para que los alumnos consigan desarrollar la competencia comunicativa intercultural, es decir adquirir conocimientos culturales, actitudes y destrezas para poder actuar adecuadamente en otras sociedades o para comunicarse con personas de esa sociedad.

Las metodologías más adecuadas a la hora de diseñar estas actividades son el trabajo por proyectos para que los alumnos aprendan de manera autónoma, el aprendizaje cooperativo para que colaboren unos con otros y el aprendizaje experimental para que éstos reflexionen y desarrollen una visión crítica.

Proyectos como los que se pueden crear o unirse a través de la plataforma Etwinning (telecolaboración, e-mail tándem, cine intercultural, etc.), hacen que los alumnos se puedan hacer uso de la lengua en un contexto real al comunicarse y colaborar con personas nativas de otros países y culturas. Además, el uso de la Tics permite que los alumnos tengan más facilidad en el aprendizaje al disponer de herramientas virtuales.

No solamente es necesario que se dejen atrás las actividades meramente lingüísticas, es necesario, también, que se evite caer en los estereotipos de las culturas dominantes. Los profesores deben dar relevancia a los aspectos culturales menos visibles y conocidos (small c) que puedan hacer que se acepte la diversidad cultural y podamos comunicarnos mejor.

De esta manera, mediante los numerosos proyectos existentes y posibles actividades, si conseguimos que los estudiantes de lenguas extranjeras desarrollen los elementos que forman la

competencia comunicativa intercultural (savoirs), los alumnos serán capaces de poder evitar conflictos culturales o saber resolverlos en caso de ambigüedad.

5. Referencias

- Amador, J. (2013). The spread of English across the Globe: Social, Political and Cultural Factors. *History of the English Language*. Obtenido de <http://historialenguainglesa.blogspot.com.es/2013/01/the-spread-of-english-across-globe.html>
- Brighton, C. (2013). *Assessing Intercultural Communicative Competence*. Krosno State College, Polonia.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp. 19-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canga Alonso, A. (2008). El e-mail tándem como recurso pedagógico en el Programa de Diversificación Curricular de Secundaria. *Quaderns Digitals: Revista De Nuevas Tecnologías Y Sociedad*, 53, 46-60.
- Canga Alonso, A. (2012). Aprender del modelo del compañero por medio del e-mail tándem. *Futuro Digital*, 3.
- Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, 46(4), 10-17.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya y MECD.
- Council of Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education (Pestalozzi series No3)* (pp. 37-46).
- eTwinning. (2018). Retrieved from <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>
- Ferrero Calatayud, L. (2013). El intercambio escolar. *Publicaciones Didácticas*, 40, 41-43.

- Guadamillas Gómez, M. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: un estudio de caso. *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, 9(1), 8-21.
- Little, D. (1998). *Technologies, media and foreign language learning*. Dublín: Authentik.
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. In C. Gorla, O. Speicher & S. Stollhans, *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 105-109). Dublin.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker- von Ditfurth, M. (2007). *Introduction to Teaching English*. Stuttgart: Klett.
- Ortí Teruel, R., García Collado, M., & Bendriss, N. (2011). *El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211*. Congreso Mundial de Profesores de Español. Instituto Cervantes.
- Peters, W. (1987). *A class divided* (pp. 10-29). New Haven and London: Yale University Press.
- Raigón-Rodríguez, A. (2015). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del aprendizaje cultural en los libros de texto. *Revista De Lengua Para Fines Específicos*, 21(1), 88-108.
- Real Academia Española. (2018). Cultura. *Diccionario de la lengua española* (23rd ed.). Madrid. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Salaberri Ramiro, M. (2007). Competencia comunicativa intercultural. *Opiniones*, 3, 63-64.
- Sanhueza, S. (2012). Dimensiones De La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) Y Sus Implicaciones Para La Práctica Educativa. *Folios*, 1(36), 131-151.
- Serrador Almudéver, R. (2015). Intercambios y competencia intercultural: nuevos enfoques y contextos en la didáctica de la lengua extranjera. *Retos En La Adquisición De Las Literaturas Y De Las Lenguas En La Era Digital*, 553-559.
- Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign

- language instruction. *Foreign language Annals*, 40 (1), 9-26.
- Skopinskaja, L. (2009). *Assessing Intercultural Communicative Competence: Test Construction Issues*. Tallinn University, Estonia.
- Tándem. (2018). Obtenido de <http://filologia.us.es/estudiantes/tandem/>
- The INCA project team. (2014). *INCA Assessor Manual. Intercultural Competence Assessment (INCA)* (pp. 5-10). Leonardo Da Vinci. European training in the UK.
- Valls Campà, L. (2011). Enseñanza/Aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y Análisis de Actitudes. *Marco ELE. Revista De Didáctica Español Como Lengua Extranjera*, 13, 2-12.
- Vilà Baños, R. (2008a). *La Competencia comunicativa intercultural* (pp. 11-21). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Vilà Baños, R. (2008b). *La Competencia Comunicativa Intercultural en Adolescentes*. Universidad de Barcelona.
- Vilà Baños, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra Ximhai*, 8(2), 223-239.

CUESTIONARIO COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Curso		Edad			
Nacionalidad		Sexo	F	M	
	Bajo	Bajo-Medio	Medio	Medio-Alto	Alto
Nivel de inglés					

Expresa tu **grado de familiaridad** respecto a los siguientes aspectos referidos al **Reino Unido**:

	Nada familiar	Algo familiar	Familiar
Deportes			
Música			
Películas/Series			
Vida cotidiana y rutinas			
Comida y bebida			
Tradicción y atracciones turísticas			
Geografía			
Tecnología			
Historia			
Instituciones			
Literatura			
Lengua inglesa			
Economía			
Características de la población			
Religión			
Educación			

Expresa tu **experiencia** respecto a los siguientes aspectos referidos al **Reino Unido**:

	Nunca	A veces	A menudo
Uso de internet para conocer más sobre la cultura del país			
Ver películas y series del país			
Leer obras de autores del país			
Viajar a lugares del país			
Leer noticias del país			
Tener amigos del país			
Seguimiento de personajes del país en redes sociales			
Seguimiento de la moda del país			
Escuchar música de artistas del país			

Expresar tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados respecto a los diferentes contextos interculturales.

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Encuentro las situaciones inesperadas y desconocidas como algo agradable.				
2. Declaro claramente mi posición cuando se produce un problema.				
3. Adapto mi manera de trabajar con otros para evitar conflictos.				
4. Cuando me enfrento a problemas dentro de un grupo, prefiero permanecer pasivo y dejar que otros resuelvan el conflicto.				
5. Preveo que pueden surgir malentendidos entre las personas debido a las diferencias en el habla, los gestos y el lenguaje corporal.				
6. Me gusta entender cualquier malentendido en los grupos con los que trabajo.				
7. Me gusta investigar con anticipación y obtener información cuando planeo conocer a otras personas de otros países.				
8. Normalmente preveo las posibles dificultades y obstáculos antes de un encuentro con personas de diferentes países o culturas.				
9. Cuando trabajo con otras personas, me gusta sugerir soluciones, ideas, objetivos comunes.				
10. Cuando trabajo con otras personas, intento enriquecer el debate con mis propias experiencias relacionadas con el asunto.				
11. Cuando trabajo en grupo, trato de analizar las relaciones entre los diferentes enfoques e ideas.				
12. Disfruto descubriendo más cosas sobre los valores, costumbres y prácticas de otras personas.				
13. Considero que las costumbres de otras personas son diferentes según el país de donde se proceda.				
14. Prefiero imponer mi punto de vista en una discusión de grupo: a veces es importante dominar e imponer claramente su voluntad.				
15. Trato de entender e imaginar los pensamientos y sentimientos de otras personas.				
16. Me resulta muy difícil ver una situación a través de los ojos de otra persona.				
17. Intento conciliar las tensiones en un grupo cuando surgen.				
18. Compruebo si los miembros del grupo están de acuerdo entre sí y trato de aclarar diferentes puntos de vista.				
19. Cuando tengo autoridad en el grupo, busco ser reconocido y atraer la atención de todos.				

¡Gracias por tu colaboración!

Tablas de referencias cruzadas.
 Datos extraídos de cuestionarios.

	Nada familiar	%	Algo familiar	%	Familiar	%	TOTAL	%
Bajo	18	1,8	12	1,2	2	0,2	32	10%
Bajo-Medio	4	0,2	10	0,5	2	0,1	16	5%
Medio	46	16,1	43	15,05	22	7,7	111	35%
Medio-Alto	41	14,35	48	16,8	23	8,05	112	35%
Alto	7	1,05	29	4,35	12	1,8	48	15%
TOTAL	116		142		61		319	100%
%	36%		45%		19%		100%	

Tabla1: grado de familiaridad respecto a los aspectos culturales de los chicos.

	Nada familiar	%	Algo familiar	%	Familiar	%	TOTAL	%
Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0%
Bajo-Medio	15	4,5	22	6,6	11	3,3	48	30%
Medio	31	18,6	47	28,2	18	10,8	96	60%
Medio-Alto	4	0,4	8	0,8	4	0,4	16	10%
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0%
TOTAL	50		77		33		160	100%
%	31%		48%		21%		100%	

Tabla 2: grado de familiaridad respecto a los aspectos culturales de las chicas.

	Nunca	%	A veces	%	A menudo	%	TOTAL	%
Bajo	12	1,2	6	0,6	0	0	18	10%
Bajo-Medio	3	0,15	4	0,2	2	0,1	9	5%
Medio	27	8,1	15	4,5	12	3,6	54	30%
Medio-Alto	40	16	24	9,6	8	3,2	72	40%
Alto	7	1,05	20	3	0	0	27	15%
TOTAL	89		69		22		180	100%
%	49%		38%		12%		100%	

Tabla 3: grado de experiencia respecto a los aspectos culturales de los chicos.

	Nunca	%	A veces	%	A menudo	%	TOTAL	%
Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0%
Bajo-Medio	10	3	12	3,6	5	1,5	27	30%
Medio	24	14,4	16	9,6	14	8,4	54	60%
Medio-Alto	3	0,3	4	0,4	2	0,2	9	10%
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0%
TOTAL	37		32		21		90	100%
%	41%		36%		23%		100%	

Tabla 4: grado de experiencia respecto a los aspectos culturales de las chicas.

	Totalmente en desacuerdo	%	Algo en desacuerdo	%	Algo de acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%	TOTAL	%
Bajo	7	0,7	7	0,7	17	1,7	7	0,7	38	10%
Bajo-Medio	4	0,2	3	0,15	4	0,2	8	0,4	19	5%
Medio	14	4,2	25	7,5	46	13,8	29	8,7	114	30%
Medio-Alto	10	4	44	17,6	68	27,2	30	12	152	40%
Alto	2	0,3	12	1,8	32	4,8	11	1,65	57	15%
TOTAL	37		91		167		85		380	100%
%	10%		24%		44%		22%		100%	

Tabla 5: grado de acuerdo con respecto a los contextos interculturales de los chicos.

	Totalmente en desacuerdo	%	Algo en desacuerdo	%	Algo de acuerdo	%	Totalmente de acuerdo	%	TOTAL	%
Bajo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Bajo-Medio	1	0,3	7	2,1	22	6,6	27	8,1	57	30%
Medio	9	5,4	15	9	50	30	40	24	114	60%
Medio-Alto	2	0,2	4	0,4	6	0,6	7	0,7	19	10%
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0%
TOTAL	12		26		78		74		190	100%
%	6%		14%		41%		39%		100%	

Tabla 6: grado de acuerdo con respecto a los contextos interculturales de las chicas.