



UNIVERSIDAD DE MURCIA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS)**

**Estudio de la Competencia Intercultural
en Estudiantes Universitarios de
Magisterio Lengua Extranjera
(Inglés).**

**Propuestas Didácticas para el Desarrollo
de la Competencia Comunicativa Intercultural**

D. Gabriel Sánchez Sánchez

2014



UNIVERSIDAD DE MURCIA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS)**

**Estudio de la Competencia Intercultural
en Estudiantes Universitarios de
Magisterio Lengua Extranjera
(Inglés).**

**Propuestas Didácticas para el Desarrollo
de la Competencia Comunicativa Intercultural**

D. Gabriel Sánchez Sánchez

Dirigida por: Dr. Amando López Valero
y
Dr. Eduardo Encabo Fernández
*Departamento de Didáctica de la Lengua
y la Literatura*
Universidad de Murcia

2014

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento al Dr. Amando López Valero y al Dr. Eduardo Encabo Fernández a quienes dedico este trabajo doctoral por haber sido infinitamente pacientes conmigo cuando estuve perdido y por haberme apoyado y animado cuando creí, finalmente, haber encontrado el camino para llevar a buen puerto todo el conocimiento, todas las buenas intenciones y toda la ilusión contenidas en estas páginas.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias, por adelantado, a cada uno de los miembros del tribunal por su interés en un trabajo de investigación como este, por su tiempo en la lectura del mismo y por su comprensión ante los fallos u omisiones que en él pudiesen encontrar.

También me gustaría agradecer a mis padres, Pedro José y María, el haber sido lo suficientemente maravillosos y comprensivos como para permitirme, a pesar de todo y de todos, ser quien he querido ser en cada momento de mi vida y por sentirse orgullosos de la persona en que me he convertido gracias al tipo de aprendizaje, maduración y crecimiento personal derivado de las experiencias vitales vividas a lo largo de todos estos años de formación y de cuyo conocimiento bebe directamente el presente trabajo de investigación.

Por último, aunque no menos importante, no puedo ni quiero olvidarme de dar las gracias a Cristina Bahillo Herrero por haberse convertido en un apoyo incondicional desde el mismo momento en que nos conocimos y un punto de referencia que señala, sin duda alguna, el principio del resto de mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	25
1.1 Problema de investigación	27
1.1.1 Contexto	27
1.1.2 Definición del problema	29
1.2 Exposición de los objetivos y la hipótesis	30
1.3 Estado de la cuestión	32
1.3.1 Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	32
1.3.2 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	33
1.3.3 Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL)	40
1.3.4 Portfolio Europeo para las Lenguas en formato electrónico (e-PEL)	44
1.3.5 Proyecto INCA	47
1.3.5.1 Marco general de Competencia Intercultural	48
1.3.5.2 Método de evaluación de Competencia Intercultural ..	50
1.3.5.3 Portfolio de la Competencia Intercultural	52
1.3.6 La Diplomatura de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés) en la Universidad de Murcia	53
1.3.6.1 El Grado de Educación Primaria (Mención Inglés)	57
1.3.7 Estudios previos	58

Primera parte

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS	73
2.1 Didáctica de la Lengua y la Literatura como referente	75
2.1.1 El papel del lenguaje en la formación de los procesos mentales.....	82
2.1.1.1 Lenguaje y pensamiento. Un enfoque psicológico	84
2.1.1.2 Lenguaje y realidad. Un enfoque etnolingüístico	93
2.2 El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ..	101
2.2.1 ¿Enseñar gramática o enseñar lengua?	115
2.2.2 El concepto de Competencia Comunicativa	127

2.2.2.1 Competencia Comunicativa deconstruida: Las competencias generales	129
2.2.2.1.1 <i>El conocimiento del contexto</i> (<i>Conocimiento declarativo</i>)	130
2.2.2.1.2 <i>La capacidad de actuación</i> (<i>Destrezas y habilidades</i>)	135
2.2.2.1.3 <i>El factor ‘personalidad’</i> (<i>Competencia existencial</i>)	136
2.2.2.1.4 <i>Participación y aprendizaje</i> (<i>Capacidad de aprender</i>)	139
2.2.2.2 Competencia Comunicativa deconstruida: Las competencias específicas de la lengua	140
2.2.2.2.1 Competencias específicamente lingüísticas	141
2.2.2.2.1.1 <i>Habilidad específica léxica</i>	141
2.2.2.2.1.2 <i>Habilidad específica gramatical</i>	142
2.2.2.2.1.3 <i>Habilidad específica semántica</i>	143
2.2.2.2.1.4 <i>Habilidad específica fonológica</i>	143
2.2.2.2.1.5 <i>Habilidad específica ortográfica</i>	144
2.2.2.2.1.6 <i>Habilidad específica ortoépica</i>	144
2.2.2.2.2 Competencia específicamente sociolingüística	145
2.2.2.2.2.1 <i>Marcadores lingüísticos de relaciones sociales</i>	145
2.2.2.2.2.2 <i>Normas de cortesía</i>	145
2.2.2.2.2.3 <i>Expresiones de sabiduría popular..</i>	146
2.2.2.2.2.4 <i>Diferencias de registro</i>	147
2.2.2.2.2.5 <i>Dialecto y acento</i>	147
2.2.2.2.3 Competencias específicamente pragmáticas....	148
2.2.2.2.3.1 <i>Competencia discursiva</i>	148
2.2.2.2.3.2 <i>Competencia funcional</i>	149

CAPÍTULO III: CULTURA Y ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA 151

3.1 La importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas.....	153
3.1.1 Definiciones tradicionales y delimitación del concepto	154
3.1.2 Cultura como concepto tridimensional	161

3.1.3 Encuentro comunicativo intercultural e interacción comunicativa	163
3.1.4 Aculturación: la modificación de nuestra visión del mundo	172
3.1.5 Cultura inglesa	178
3.2 Educación Intercultural: una propuesta educativa para el siglo XXI	186
3.2.1 Objetivos para la Educación Intercultural	190
CAPÍTULO IV: COMPETENCIA INTERCULTURAL	197
4.1 Definición y características	199
4.2 Componentes de la Competencia Intercultural	203
4.2.1 Niveles de adquisición de la Competencia Intercultural	210
4.2.1.1 Nivel básico o monocultural	211
4.2.1.2 Nivel intermedio o intercultural	212
4.2.1.3 Nivel completo o transcultural	213
4.3 El aula como principal contexto de adquisición de la Competencia Intercultural	214
4.4 Agentes implicados en la adquisición de la Competencia Intercultural	217
4.4.1 Profesor-tutor	218
4.4.1.1 La figura del profesor-tutor como <i>representante cultural</i>	219
4.4.1.2 La figura del profesor-tutor como <i>mediador</i>	221
4.4.1.3 La figura del profesor-tutor como <i>facilitador</i>	222
4.4.2 Estudiante (profesorado en formación)	224
CAPÍTULO V: COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL....	231
5.1 Definición y características	233
5.2 Componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural	236
5.2.1 Niveles de adquisición de Competencia Comunicativa Intercultural	243
5.2.1.1 Nivel básico	243
5.2.1.2 Nivel intermedio	244
5.2.1.3 Nivel completo	244

5.3 Contextos de desarrollo de la Competencia Comunicativa	
Intercultural	246
5.3.1 Competencia Comunicativa Intercultural: contextos e integración	249
5.4 Agentes implicados en el desarrollo de la Competencia	
Comunicativa Intercultural	252
5.4.1 Profesor-tutor	253
5.4.2 Estudiante (profesorado en formación)	254
5.4.3 Hablante nativo	260

Segunda parte
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI: TRABAJO DE CAMPO	265
6.1 Consideraciones iniciales	267
6.1.1 Objetivos	267
6.1.1.1 Objetivo general	267
6.1.1.2 Objetivos específicos	268
6.2 Procedimiento metodológico	268
6.2.1 El diseño de investigación	268
6.2.2 Instrumento de medida	270
6.2.3 La muestra	284
6.3 Análisis y discusión de los resultados	285
6.3.1 Análisis y discusión de los datos del grupo de primer curso ..	290
6.3.2 Análisis y discusión de los datos del grupo de segundo curso	307
6.3.3 Análisis y discusión de los datos del grupo de tercer curso ...	325
6.3.4 Análisis global	343
6.3.4.1 Resultados globales del estudio	343
6.3.4.2 Resultados específicos de cada caso de estudio	345
6.3.4.3 Resultados específicos en relación a la edad y las actitudes de los sujetos de muestra	354
6.3.4.3.1 Correlación por edad y Competencia Comunicativa	365
6.3.4.3.2 Correlación por edad y Competencia Intercultural Inglesa	366

6.3.4.3.3 Correlación por edad y corrección gramatical	367
6.3.4.3.4 Correlación por edad y comprensión lectora	368
6.3.4.4 Resultados específicos en relación a las competencias de los sujetos de muestra	370
6.3.4.4.1 Correlación por Competencia lingüística y Competencia Intercultural Inglesa	370
6.4 Conclusiones	370
CAPÍTULO VII: PROPUESTAS DE INNOVACIÓN	375
7.1 Propuesta de innovación para la mejora del programa de formación del profesorado	378
7.1.1 Descripción del título	379
7.1.1.1 Justificación	379
7.1.1.2 Perfil de ingreso	380
7.1.1.3 Perfil de egreso	381
7.1.2 Objetivos generales	383
7.1.3 Objetivos específicos	384
7.1.3.1 Objetivos específicos de la dimensión cognitiva	385
7.1.3.2 Objetivos específicos de la dimensión afectiva	396
7.1.3.3 Objetivos específicos de la dimensión personal	398
7.1.4 Estructura del programa piloto de formación del profesorado	400
7.1.4.1 Etapas del programa	401
7.1.4.1.1 Primera etapa	401
7.1.4.1.2 Segunda etapa	402
7.1.5 Asignaturas del programa piloto	403
7.1.6 Evaluación	404
7.2 Propuesta de innovación para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa	405
7.2.1 Propuestas didácticas para el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental	408

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	463
8.1 Objetivo general	466
8.2 Objetivo específico 1	468
8.3 Objetivo específico 2	470
8.4 Futuras investigaciones	471
BIBLIOGRAFÍA	483
ANEXOS	505
Anexo I: Prueba de Escenarios Prácticos	509
Anexo II: <i>The How to be British collection</i> , tarjeta 22 ‘ <i>Heavenly hosts</i> ’....	515
Anexo III: <i>The How to be British collection 2</i> , tarjeta 25 ‘ <i>Next year it’s</i> <i>Weston-Super-Mare</i> ’	519
Anexo IV: <i>The How to be British collection</i> , tarjeta 18 ‘ <i>Real English</i> ’	523
Anexo V: <i>The How to be British collection</i> , tarjeta 14 ‘ <i>Learning by doing</i> ’	527
Anexo VI: <i>The How to be British collection</i> , tarjeta 23 ‘ <i>Enjoy your meal</i> ’ .	531
Anexo VII: <i>The How to be British collection 2</i> , tarjeta 1 ‘ <i>Going for Gold</i> ’...	535
Anexo VIII: <i>The How to be British collection</i> , tarjeta 1 ‘ <i>True Brit</i> ’.....	539
Anexo IX: <i>TV CHOICE</i> (‘Carta del editor’)	543
Anexo X: <i>Hozay!</i> (dibujo)	547
Anexo XI: Hoja de Observación en el aula	551
Anexo XII: Hoja de Evaluación	555
LISTA DE TABLAS	561

INTRODUCCIÓN

La Unión Europea, establecida con la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea en el año 1993, fue realizada con el fin de propiciar y acoger la integración y permitir la gobernabilidad centralizada de los veintiocho estados y supondría la primera piedra en el planteamiento y creación del Espacio Europeo de Educación Superior en el año 1999 que nace con el noble propósito de unificar los sistemas de educación superior de los estados miembros de esa Unión Europea. Ello propiciaría un fomento de la movilidad de estudiantes y personal investigador entre las distintas universidades europeas, e incluso la posibilidad de realizar intercambios con universidades en otras partes del mundo. Ese panorama de movilidad tanto de estudiantes como de ciudadanos europeos va a permitir que los individuos en cuestión residan durante un período de tiempo en entornos socioculturales cerrados distintos a los que estos pertenecen por nacimiento y que interactúen con personas autóctonas de esos entornos. Los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras suponían una tabla de salvación en la preparación previa de los individuos para su incursión en entornos sociolingüísticos diferentes. La evolución de las sucesivas metodologías puede estudiarse mediante un repaso de la variedad de objetivos perseguidos por cada una de ellas entre los que señalamos en este momento a modo de ejemplo el de la adquisición de una Competencia lingüística como punto de partida para el desarrollo en el estudiante de una habilidad para comprender un número infinito de enunciados lingüísticos en la lengua extranjera, objetivo propio de un método gramática-traducción y un método directo, o el de la adquisición de una Competencia Comunicativa gracias a la cual el estudiante va a ser capaz de usar esa lengua como instrumento para la comprensión y comunicación de significados, objetivo propuesto desde un enfoque comunicativo. Quizás debiésemos interpretar esa sucesión de metodologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como intentos fallidos por erradicar el fenómeno del choque cultural, término introducido en 1961 por el antropólogo Kalervo Oberg y que alude directamente a emociones como la ansiedad, la sorpresa, la desorientación, la confusión, etc., que genera en el individuo su contacto con un entorno sociocultural cerrado distinto al que, como señalábamos, este pertenece por nacimiento y hacia el que tiene cierto sentido de pertenencia debido a la influencia ejercida que sobre él ejercen de manera inconsciente y durante toda su vida diversos procesos psicológicos. Como medida preventiva ante ese choque de culturas, la

población inmigrante tiende de una manera natural a re-crear la realidad de aquel entorno sociocultural del que procede y a escudarse en áreas del entorno sociocultural cerrado del país extranjero a las que comúnmente se denomina como ghettos.

Durante nuestra experiencia como estudiantes participantes en programas de estudios que nos permitieron realizar distintas estancias en otros países europeos, fuimos testigos de acontecimientos que podrían ser esgrimidos como evidencias con las que se podría confirmar la veracidad de la existencia de ese fenómeno de choque cultural y, al mismo tiempo, de otro tipo de acontecimientos como fiestas de temática cultural que bien podrían ser consideradas como la punta de un iceberg que marcaba claramente la creación de cada uno de esos ghettos en las residencias estudiantiles.

Si la existencia y la proliferación de los ghettos en el contexto de la Europa unificada del siglo XXI constituye para nosotros un motivo de preocupación ciertamente constante, la creación de estos a manos de los mismos estudiantes, ya sean europeos o de otras nacionalidades, que están beneficiándose, a través de su participación en los distintos programas de estudios vigentes, de ese interés y fomento que desde el Espacio Europeo de Educación Superior se ha venido haciendo de la movilidad estudiantil, provoca en nosotros cierta preocupación. Ante este panorama, era tan sólo cuestión de tiempo que nos decidiéramos a abordar de lleno el tema. El presente trabajo de investigación debe ser considerado como nuestra particular aproximación al problema expuesto, partiendo siempre desde experiencias personales y de las inquietudes y expectativas generadas por nuestro bagaje profesional. Nos planteábamos por lo tanto dedicar todos nuestros esfuerzos a sugerir que, desde la Europa del Conocimiento, se plantee seriamente la necesidad de revisar los objetivos de los programas de estudio vigentes de tal manera que estos empiecen a generar futuros docentes competentes y concienciados de la importancia de la educación en la prevención y/o solución de los problemas de la Unión Europea de tal manera que estos estén capacitados para enfocar su labor docente desde el paradigma de una educación para la ciudadanía intercultural que, al mismo tiempo, ha de contribuir al crecimiento personal de los ciudadanos comunitarios del siglo XXI. Creemos necesario indicar que somos de la opinión de que esta revolución debe comenzar desde los primeros estadios de la educación obligatoria por ello vamos a fijar nuestras miras en

los programas de formación de los futuros docentes para la Educación Primaria.

Con los capítulos de que se compone la primera parte de nuestro trabajo doctoral, pretendemos establecer las bases de todo el marco teórico. De este modo, hemos querido dedicar el capítulo I al planteamiento del problema de investigación a lo cual sucederá la exposición de la hipótesis y de unos objetivos generales y específicos. Tras el establecimiento de los mismos será nuestro cometido intentar arrojar alguna luz sobre el estado de la cuestión mediante una recopilación, lo más extensa y completa posible, de información relevante en cuanto al marco de la cuestión, a los documentos oficiales o creados *ad hoc* empleados en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras y a la situación actual en el panorama de los estudios superiores. En cuanto al primero de ellos, el marco al que debemos ajustar nuestra investigación, nos parece razonable apuntar hacia el Espacio Europeo de Educación Superior pues en los objetivos de los que parte su creación hemos creído hallar cierta afinidad con la naturaleza del problema de nuestro estudio. La revisión de una serie de documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, el *Portfolio para las Lenguas* o el *Portfolio de la Competencia Intercultural* nos permitirá recabar una información muy valiosa que utilizaremos a nuestro favor a la hora de plantear soluciones o alternativas didácticas a la problemática mencionada. A continuación, cotejaremos los programas de estudio a los que se ve sujeta la formación de nuestros estudiantes en la actualidad, aspecto este que en mayor medida va a condicionar el tipo de información que los sujetos de la muestra aporten a nuestra investigación. Toda esta información se completará, y con ello cerraremos el capítulo, con un concienzudo repaso a una serie de trabajos doctorales recientes cuyo foco de atención haya sido dirigido sobre conceptos como el de Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural, Competencia Comunicativa Intercultural, formación del profesorado y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el capítulo II, segundo escalón en la elaboración del marco teórico, justificaremos las razones por las que debe ser un área multidisciplinar como el de la Didáctica de la Lengua y no otra la que nos inspire y nos provea del caleidoscópico conocimiento con el que cimentar sólidamente la construcción de todo el entramado que ha de dar forma a nuestra investigación y con el que

intentaremos garantizar la cohesión y coherencia de los sucesivos capítulos. En este capítulo ofreceremos un análisis de conceptos clave como lenguaje, pensamiento y naturaleza humana y trataremos de explicar la relación que hemos encontrado entre estos y el origen del problema de investigación. Comenzaremos ese análisis con una aproximación a los dos enfoques más significativos realizados sobre el lenguaje. El primero de ellos, el enfoque psicológico, se ocupará de la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Esta aproximación nos va a permitir comprender un poco mejor la naturaleza compleja del ser humano. El enfoque etnolingüístico permitirá, por tanto, comprender la otra faceta del individuo, es decir, su naturaleza social. Una vez aclarada esta trinidad de conceptos, comenzaremos a enfocar nuestra investigación desde el mirador de la Didáctica de la Lengua hacia el terreno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta aproximación suscitará interrogantes en torno a cuestiones relacionadas con la enseñanza de gramática o la enseñanza de lengua, las metodologías desde las que se ha estado rigiendo ese proceso de enseñanza y aprendizaje durante las últimas décadas del siglo XX o la cuestión sobre los objetivos de la metodología reconocible tras los programas de estudio actuales y en cuanto a estos, la competencia o competencias hacia los que estos conducen. En ese sentido, prestaremos detenida atención a la Competencia comunicativa deconstruyéndola y ofreciendo una visión más minuciosa de la misma. Ello supondrá un análisis de las competencias generales y las competencias específicamente lingüísticas. Un conocimiento detallado de las mismas y de sus elementos constitutivos resultará de gran valor a la hora de estudiar la formación de los sujetos de estudio en materia de competencias y el dominio que demuestra haber adquirido de ellas.

En el capítulo III nos haremos eco de una de las tendencias más recientes en materia educativa y adoptaremos una postura en defensa de una enseñanza de la lengua extranjera que sea completada y enriquecida con el aporte del aspecto cultural. Lengua, pensamiento y cultura se van a ver convertidos de este modo y a partir de este capítulo, en los tres pilares más importantes de todo nuestro trabajo de investigación. Precisamente por ello, nos ocuparemos de acotar un concepto tan etéreo e inabarcable como el de cultura, realizando una recopilación de las definiciones más significativas que nos permitan realizar después nuestra propia conceptualización del término al

amparo de la Didáctica de la Lengua con el propósito de que esta nos facilite la búsqueda de una solución al problema de investigación. Veremos también las tres dimensiones del término que son expuestas desde el Marco Común Europeo, a saber, la dimensión multicultural, pluricultural e intercultural. Desde estas se ramificarán otros conceptos clave para nuestra investigación como pueden ser el hecho del encuentro comunicativo intercultural, el fenómeno del choque cultural o el proceso psicológico de la aculturación. Consideramos los dos primeros como parte del problema que origina nuestra investigación y el tercero, como parte de la solución, una solución, como veremos antes de concluir este capítulo, que vamos a enmarcar dentro del espectro de una Educación Intercultural, cuna de una educación para la ciudadanía intercultural en el nuevo panorama de una Europa unificada y, por consiguiente, multilingüe y multicultural.

Será en el capítulo IV donde el tipo de conocimiento que el aporte del aspecto cultural va a generar en los programas de enseñanza combinada de lengua y cultura extranjera acapare toda nuestra atención. Ese conocimiento sociocultural del que nos habrá hablado ya el Marco Común Europeo será uno de los elementos constitutivos de la Competencia Intercultural en la cual repararemos por los recursos que la misma va a ofrecer en el planteamiento de una solución al problema de investigación que, como iremos defendiendo a lo largo de estas páginas, ha de constituir la chispa que inicie un proceso de desarrollo cognitivo, evidentemente, afectivo, en cuanto que tendrá relación con la facultad volitiva del ser humano, y personal en nuestros estudiantes o futuros docentes, proceso por otro lado que ha de correr de forma paralela a aquella educación para la ciudadanía intercultural propuesta para la Educación Intercultural. Estudiaremos en este capítulo los entresijos de esta competencia, es decir, sus componentes o los diferentes niveles de adquisición en que esta será clasificada, y compartiremos con el lector nuestra particular visión del aula de idiomas y del profesor-tutor y el estudiante como el contexto en el que se va a producir inicialmente la adquisición y desarrollo de la mencionada competencia y los agentes implicados en ambos procesos, respectivamente. Todo ello enfocado desde la perspectiva del Espacio Europeo de Educación Superior y de los programas de formación del profesorado con el fin de defender esa adquisición y desarrollo como parte de un proceso de formación que va a empezar a reflejar cambios significativos en cuanto a la

figura del profesor-tutor que pasa ahora a actuar no sólo como facilitador del conocimiento sino también como mediador entre este y el estudiante o como representante lingüístico y cultural, apreciándose en ello la determinación existente en la comunidad docente por lograr una enseñanza combinada de lengua y cultura extranjera. Al estudiante, por su parte, se le va a ir concienciando de que, entre los cambios que le atañen en el ámbito de una Europa del Conocimiento, se encuentra el de empezar a aceptar la parte de responsabilidad que le corresponde en su propio proceso de aprendizaje y formación.

En el capítulo V, partiremos de la premisa de que el origen del lenguaje es social por lo que insistiremos en la idea de que la formación lingüística de los estudiantes, futuros docentes, requiere, necesaria e indefectiblemente, de alguna clase de contacto con la lengua extranjera en el entorno en el que esta es reconocida como el idioma oficial. Ese tipo de aprendizaje social de la lengua meta va a conllevar una metodología específica que definiremos como enfoque comunicativo e intercultural y sobre la que nos detendremos cuando repasemos los objetivos propios de ese enfoque y la competencia hacia cuya adquisición y desarrollo está orientado, la Competencia Comunicativa Intercultural. En el presente capítulo, además, nos ocuparemos de realizar un análisis, al igual que hacíamos con la Competencia Intercultural en el capítulo anterior, de los elementos que constituyen esta competencia y expondremos argumentos razonados y razonables para que esta empiece a ser considerada como el objetivo final de los programas de formación del nuevo profesorado especialista en lengua extranjera de Educación Primaria. La novedad con respecto al capítulo anterior radicará en la teoría ofrecida en torno a los cambios en cuanto al contexto en el que ha de producirse la adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural y a la figura de los agentes implicados en ambos procesos. Si, como afirmábamos en el capítulo IV, el aula universitaria iba a servirnos de laboratorio en el que se experimentaba con ese conocimiento sociocultural y se ayudaba inicialmente a los estudiantes a adquirir una Competencia Intercultural, ese contexto cambia debido a la influencia de aquella premisa del origen social del lenguaje por lo que llegaremos a sugerir que este ha de ser sustituido por el entorno sociocultural cerrado en el que la lengua extranjera es el idioma oficial. Los cambios en cuanto a los agentes implicados en el proceso de adquisición y

desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural se traducirán, por un lado, en la sustitución del profesor-tutor por la figura del hablante nativo y, por otro lado, en la aceptación por parte del futuro docente del hecho de que el sentimiento de pertenencia al grupo humano que reside en el nuevo entorno sociocultural cerrado que percibe ese hablante nativo es el resultado de un proceso psicológico basado en los elementos de un sistema cultural diferente al suyo por lo que reconoce que para la adquisición de esta competencia clave va a resultarle de gran ayuda ver en ese hablante nativo un *modelo de inspiración lingüística y cultural*.

Una vez establecidos los pilares del marco teórico, iniciaremos la segunda mitad de nuestro trabajo doctoral, dedicada al estudio empírico y a las implicaciones del mismo. Para ello, comenzaremos el capítulo VI revisando los objetivos de nuestra investigación para, a continuación, realizar el planteamiento del objetivo general desde la perspectiva de una de las competencias clave de toda nuestra investigación, la Competencia Intercultural y el de los objetivos específicos desde la de las otras dos competencias clave, la Competencia Comunicativa y la Competencia Comunicativa Intercultural. En la descripción del procedimiento metodológico se dará cabida a una aproximación detallada de cada uno de los elementos de los que va a depender el éxito de nuestra investigación. Así, por ejemplo, describiremos y justificaremos el doble carácter descriptivo y prescriptivo del diseño de investigación cuya recogida de datos va a depender de la efectividad de un instrumento de medida, o Prueba de Escenarios Prácticos como será definida en un momento de este capítulo, la cual nos permitirá aproximarnos a los objetivos propuestos descubriendo el estado real o el nivel de dominio de dos de las competencias clave presentado por los cien estudiantes de Magisterio-Especialidad en Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia que constituirá el grupo de muestra. A la explicación de cada una de las fases en que será dividido el proceso de nuestra investigación le sucederá un análisis y discusión de los datos arrojados por estos sujetos de estudio, en primera instancia en relación al curso académico cursado en el momento de realizarse la recogida de datos y, en segunda, de un modo global, en relación al grupo de muestra como representación del conjunto total de estudiantes que realizan este tipo de

estudios superiores concreto, lo que nos servirá para emitir unas conclusiones al respecto.

Haber alcanzado los objetivos generales y específicos en el capítulo anterior, nos va a dar carta blanca en el capítulo VII para el planteamiento de una serie de propuestas de innovación que enfocaremos, en primer lugar, hacia la consecución de una mejora significativa en los resultados en materia de competencia clave obtenidos por los programas actuales de formación del profesorado y, en segundo lugar, como una especie de efecto secundario a esa mejora, hacia la creación de una serie de propuestas didácticas con las que se instruya al futuro docente en la adquisición y desarrollo de su Competencia Comunicativa intercultural, procesos estos que van a recaer bajo su responsabilidad durante el período de formación en el que el aprendizaje de lengua y cultura extranjera va a tener lugar en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero, como se especificará en el apartado dedicado a la estructura del programa piloto de formación del profesorado que será sugerido en este capítulo. En lo que concierne a la primera de las propuestas de innovación, apostaremos por un programa piloto de formación del futuro docente que esté basado tanto en un perfeccionamiento de las habilidades y destrezas lingüísticas como en la adquisición, ampliación y puesta en práctica de un conocimiento de tipo cultural y siempre asociado a la lengua extranjera en cuestión, asegurándonos de este modo que, además de la formación del futuro docente como modelo de inspiración lingüística y cultural, estemos potenciando al mismo tiempo su desarrollo personal. Con el fin de asegurarnos de que una constatación de ese desarrollo o evolución cognitiva y personal sea factible, en este capítulo expondremos minuciosamente cuál debe ser el perfil de ingreso y cuál el perfil de egreso del futuro docente, de tal manera que las características de su evolución gracias al programa piloto de formación resulten fácilmente reconocibles. Del mismo modo, intentaremos establecer de un modo preciso, minucioso e incuestionable los objetivos de este programa piloto, consiguiéndose que estos sirvan de orientación a la hora de que el profesor en formación muestre resultados concretos en relación a las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental de la Competencia Comunicativa Intercultural, meta hacia la que deben ser conducidos y aspirar los estudiantes que aspiren a la obtención de un título que le abra las puertas de acceso al ejercicio de una labor docente en la etapa de Educación Primaria.

Una vez aclarados el perfil y los objetivos generales y específicos, llegará el momento de centrarnos en la estructura del nuevo programa de formación y será entonces cuando nos preocuparemos de elaborar y presentar con esmero las dos etapas de que consta el mismo, las asignaturas a impartir en la primera de esas etapas, la cual ha de corresponder con aquel contexto de adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural y con la etapa inicial en la adquisición de una Competencia Comunicativa Intercultural, y sugeriremos diferentes modelos de evaluación del trabajo del estudiantado, uno por cada etapa en que dividiremos el proceso de su formación. En relación a esta evaluación, confiamos en que nuestra postura denote claramente nuestro apoyo a la tentativa de que el estudiante asuma la parte de responsabilidad que le corresponde en su proceso de formación académica de tal manera que su evaluación deje de depender tanto de la calificación de los conocimientos recogidos mediante una prueba escrita y pase a estar basada en la constatación, a cargo de un tribunal evaluador, de la existencia y/o reconocimiento en su persona de aquellas características de evolución o desarrollo cognitivo y personal que establecíamos anteriormente y cuya aparición únicamente puede ser achacada a los esfuerzos conscientes realizados por este a cada paso de ese proceso de formación. En lo concerniente a las propuestas de innovación planteadas en forma de una serie de propuestas didácticas con las que intentaremos iniciar al futuro docente en la adquisición de una Competencia Comunicativa Intercultural, estas serán organizadas en función a cada una de las dimensiones o elementos en que se constituye la citada competencia y sugeriremos, además, un esquema general del tipo de sesiones en que esas propuestas didácticas serán puestas en práctica por un profesor tutor en el contexto del aula y en el marco inconfundible del Espacio Europeo de Educación Superior, obteniéndose con el éxito en la formación del profesorado una mejora de este marco, lo que ha de repercutir beneficiosamente en la afianzamiento de aquella Europa del Conocimiento.

Por último, como punto y final a nuestro trabajo doctoral, presentaremos un capítulo VIII en el que se recogerán todas aquellas conclusiones a las que nos habrá ido conduciendo el curso de nuestra investigación. Hemos creído conveniente incluir también en este mismo capítulo final una serie de ideas para futuras investigaciones que consideramos que podrían constituir una

sólida evidencia de nuestro interés, motivación y deseo por continuar nuestra labor investigadora recorriendo varios de los derroteros a los que ha dado origen la línea de investigación cursada en este trabajo doctoral que ahora iniciamos.

CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.1 Problema de investigación

1.1.1 Contexto

Como suele ocurrir con frecuencia, en un trabajo de investigación cualitativo se suele formular, de manera previa, una hipótesis cuya comprobación se intenta alcanzar mediante una recogida de datos y el posterior análisis e interpretación de los mismos. Los orígenes de esa hipótesis normalmente hay que buscarlos en una serie de intereses tan variados como la motivación del autor del trabajo doctoral, sus conocimientos en la materia o la presión ejercida por agentes externos a él.

En nuestro caso concreto, y como puede intuirse por el título del presente trabajo, nuestros intereses abarcan el ámbito de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera y nuestra actuación se enmarca dentro del área de la Didáctica de la Lengua.

En cuanto a nuestros conocimientos, podría decirse que estos son el fruto de la confluencia del río de nuestras experiencias personales en el extranjero y el de nuestra experiencia docente en sociedades tradicionalmente monolingües y monoculturales, como en el caso de nuestro país, o en sociedades monolingües y pluriculturales, como en el caso del país de la lengua extranjera, como ilustran los ejemplos que incluimos a continuación:

Un estudiante Erasmus residente temporal en el Reino Unido durante su etapa de estudios en el extranjero, es testigo mudo de sucesos tan variopintos como el hecho de que otro estudiante extranjero con buena competencia lingüística en la lengua extranjera ignore a las personas que llevaban más tiempo que él esperando paciente y ordenadamente la llegada del autobús y se apresure a montar en el vehículo antes que ellos, o el hecho de que otros estudiantes establezcan contactos (encuentros comunicativos interculturales) con personas autóctonas del país de acogida sin hacer uso de expresiones coloquiales de saludo como ‘good morning’ (‘buenos días’), ‘good afternoon’ (‘buenas tardes’), etc., o el hecho de que otros estudiantes requiriesen de los servicios de esas personas hablantes nativos de la L.E. y no soliciten (‘please’) ni agradezcan (‘thank you’) esa asistencia de manera apropiadamente educada, o del hecho de

ver cómo otros inmigrantes en su misma situación en el país de acogida hablasen por teléfono empleando un tono de voz inaceptadamente, por no decir ‘incivilizadamente’, alto mientras viajaban en transporte público. A su regreso a su país de origen tras varios años de residencia integrada en el país extranjero, comprueba con cierto asombro como, al guardar la cola en los establecimientos y lugares públicos, al entablar conversación con extraños saludando, al pedir las cosas por favor y dar las gracias por el servicio recibido, es etiquetado de ‘raro’ por sus conciudadanos.

Ese mismo estudiante, convertido ahora en un profesor de lengua extranjera con experiencia en el país donde la misma es el idioma oficial pone especial cuidado al explicar a un grupo de estudiantes la diferencia significativamente decisiva que el uso de ticks (✓) y cruces (×) supone a la hora de completar la solicitud de matrícula de una universidad inglesa, o al intentar ‘suavizar’ el correo electrónico de uno de sus estudiantes españoles que ‘exige’ a los responsables de la universidad de acogida que le confirmen por fin si cuenta con una plaza de estudiante de intercambio para el siguiente curso académico con el fin de empezar o no a buscar alojamiento en el país de acogida o incluso al intentar hacer comprender a otro grupo de estudiantes que van a realizar sus prácticas docentes en centros educativos de educación primaria del Reino Unido, la importancia y la seriedad que el tema del contacto físico entre maestros y alumnos reviste en las aulas debido a tristes sucesos acontecidos en la historia reciente del país.

En cuanto a los agentes externos cuya repercusión ha podido influir en el establecimiento de la hipótesis de la que parte y a cuya comprobación estará consagrada una parte importante de nuestro trabajo doctoral, debemos apuntar directamente al, relativamente reciente, proceso de reforma de los sistemas de educación superior como el principal de ellos. En un intento por sacar partido a la movilidad de ciudadanos europeos se plantea esta reforma entre cuyos objetivos principales se encuentra una apertura a la diversidad, la riqueza y la complejidad de las nuevas sociedades pluriculturales¹, al mismo

¹ Boletín Cide de temas educativos de septiembre de 2006, nº15, p.1

tiempo que busca la movilidad tanto de estudiantes como de personal docente e investigador.

En ese panorama de movilidad dentro de un marco de sociedad pluricultural se plantea como *reto de futuro* el *construir un sistema educativo de calidad para todos y todas, que sirva de motor para la construcción de una nueva ciudadanía intercultural*².

En el presente trabajo doctoral nos gustaría aventurarnos a afirmar que el verdadero *reto de futuro* no empieza por la *construcción* de un sistema educativo de calidad (parafraseando la citada fuente) que actúe de revulsivo en la construcción de una nueva identidad europea sino que debe arrancar más bien desde el establecimiento y definición de cada uno de los aspectos característicos de esa ciudadanía intercultural de tal manera que uno de los objetivos de ese nuevo sistema de educación superior de calidad sea el de educar en la aculturación, proceso al que dedicaremos un apartado, y hacer comprender que la adquisición de normas, creencias, pautas de comportamiento, etc., asociadas al sistema cultural de la lengua extranjera está permitido, y hasta incluso recomendado, siempre y cuando esa adquisición desemboque en una mejora de las personas, como ciudadanos, que se traduzca en una *actualización* de nuestra sociedad intercultural y, en otro plano, en un crecimiento personal interno. A través de estas páginas defenderemos la idea de que este objetivo debe ser una prioridad desde la educación primaria y, precisamente por ello, no podemos dejar de preguntarnos si nuestros estudiantes de Magisterio están capacitados para desempeñar su papel en ese proceso educativo de cambio.

1.1.2 Definición del problema

Nuestro intento por apostar por una aculturación temprana asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, y al mismo tiempo factor enriquecedor del mismo, esconde un interés por encontrarle beneficios positivos al problema del mestizaje cultural en nuestra sociedad. Somos firmes creyentes de que esa aculturación como proceso de adquisición de competencias, habilidades y destrezas, constituye un punto de partida firme para la reforma y *re-construcción* del sistema educativo y que, en el escenario

² (ibid)

de la educación superior, debe empezar por exigirnos una revisión de los programas de formación del nuevo profesorado. Nuestro trabajo de investigación tiene como protagonistas a los estudiantes de la Diplomatura de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés) y el nivel de adquisición y desarrollo de competencias que estos presentan por lo que nuestros esfuerzos estarán dirigidos a arrojar alguna luz sobre la cuestión planteada para lo cual consideramos necesario establecer y atenernos a cada uno de los objetivos de los que nos ocuparemos en el siguiente apartado.

1.2 Exposición de los objetivos y la hipótesis

Desde el punto de vista de la comunidad docente, la etapa que atravesamos resulta especialmente significativa porque estamos siendo testigos, por un lado, de la última fase de extinción del plan de estudios conducentes al título de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera aprobado en el año 2000 y, por otro, de la implantación de los estudios de Grado. Los últimos años han supuesto importantes cambios no sólo para los profesionales del cuerpo docente sino también para el estudiantado ya que ambos han sufrido las consecuencias de un proceso de adaptación que, por muy progresivo que su implantación se intente hacer, podría calificarse de todo menos de fácil o cómodo. Nos parecía lógico, por tanto, aprovechar este momento de transición en el que poco queda ya del pasado y en el que, además, poco sabemos del futuro del cambio en cuestión educativa, para plantearnos un tipo de trabajo de investigación con perspectivas empíricas cuyos resultados no sirvieran bajo ningún concepto para poner en tela de juicio la estructura del plan de estudios antiguo sino, más bien, para, de ser tenido en cuenta como referencia, contribuir beneficiosamente al futuro de los estudios universitarios en el área de Educación.

Decidimos, por tanto, plantearnos un problema que tuviera como protagonistas a nuestros estudiantes y dirigir todos los esfuerzos a descubrir qué conocimiento poseían de la cultura asociada a la lengua extranjera, si es que poseían alguno. Un planteamiento razonable que abarcara todas y cada una de las dimensiones del problema que nos planteábamos requería necesariamente del establecimiento de unos objetivos de partida claros y concisos, más concretamente de un *objetivo general* y de dos *objetivos específicos*, para ser exactos.

El *Objetivo General* de todo nuestro trabajo de investigación habría de consistir, como mencionábamos anteriormente, en poner de manifiesto el grado de conocimiento de cultura inglesa que presentaban nuestros sujetos de muestra, todos ellos estudiantes de Magisterio-Especialidad Lengua Extranjera (Inglés) en distintos cursos de la diplomatura. Se trataba de averiguar si ese conocimiento cultural, al que nos referiremos más adelante como *Competencia Intercultural*, sería lo suficientemente sólido como para contribuir más adelante al desarrollo de otra competencia a la que dedicaremos todo un capítulo, la *Competencia Comunicativa Intercultural*.

Los *Objetivos Específicos* que siguen a este primer objetivo general son dos. El primero de ellos indaga en algunas habilidades de los sujetos de muestra como son la corrección gramatical y la comprensión lectora de estos. El escrutinio de los datos obtenidos con el instrumento de medida nos va a permitir conocer el estado de su habilidad lectora y su habilidad para expresarse con corrección gramatical en la lengua extranjera y, al mismo tiempo, descubrir qué relación guardan estas dos habilidades y la *Competencia Intercultural* de los sujetos. El segundo busca establecer si existe o no una necesidad real de plantear alternativas didácticas prescriptivas que sirvan a los sujetos en el desarrollo de otra competencia específica acorde con la realidad educativa europea del siglo XXI.

En vista de los objetivos propuestos, la hipótesis que se suscribe consiste en que si se llega a la conclusión de que el estudiantado de Magisterio-Especialidad Lengua Extranjera (Inglés) no adquiriría a lo largo de los tres cursos en que se estructuraba la diplomatura, la *Competencia Intercultural* (conocimiento de cultura inglesa) necesaria para facilitar el desarrollo de su *Competencia Comunicativa Intercultural*, se defendería la necesidad de diseñar secuencias didácticas que sirviesen de modelo o fuente de inspiración a la hora de diseñar futuros planes de estudio o metodologías que tuviesen en cuenta este tipo de habilidades y que condujesen a los futuros docentes hacia las mismas.

1.3 Estado de la cuestión

1.3.1 Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Los siguientes capítulos dentro de esta primera parte en nuestro trabajo de investigación los dedicaremos a exponer y diseccionar los distintos elementos que dan forma al mismo pero en este capítulo, y más concretamente en este apartado, vamos a ocuparnos de lo que podría definirse como el continente en que han de estar englobados todos esos elementos: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Ante la desbordante riqueza de la pluralidad lingüístico-cultural de Europa, se empieza a hablar de la posibilidad, o incluso necesidad, de hacer converger y armonizar los sistemas de Educación Superior europeos con el fin de potenciar una dimensión europea de educación superior o, lo que ha sido denominado como, una Europa del Conocimiento. La creación de este Espacio Europeo de Educación Superior está basada en seis objetivos entre los que destacamos la *promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad*³, proveyendo herramientas para conectar la amalgama de sistemas de educación superior europeos tendiendo puentes entre estos que faciliten esa movilidad de un sistema a otro. Se pretende con esto provocar en cierta forma un aumento de la empleabilidad de los ciudadanos europeos y un acercamiento entre las diferentes identidades nacionales e intereses particulares todo ello con el fin de *fomentar el desarrollo global de Europa*⁴. La relevancia que este Espacio Europeo de Educación Superior tiene para nuestra investigación le viene dada por dos aspectos relacionados con los estudiantes europeos: su formación y la movilidad de estos.

Por un lado, la formación de los futuros profesionales de una educación para el siglo XXI debe empezar a contemplar el concepto de *competencia* como conocimientos y habilidades orientadas, sin duda alguna, hacia la empleabilidad de los ciudadanos europeos⁵ y, al mismo tiempo también, hacia su desarrollo y crecimiento personal en entornos multiculturales. Por otro

³ Adaptado de <http://www.crue.org/espacioeuropeo/>

⁴ Adaptado de RUNAE – Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles

⁵ Adaptado de www.eees.es

lado, en cuanto a la movilidad, esta debe programarse como punto de inflexión en el proceso de formación superior de los estudiantes en tanto en cuanto ha de servir como experiencia con la que aquellos enriquezcan su formación académica y, de nuevo insistimos, su propio proceso de desarrollo personal en esa Europa *multicultural y multilingüe* del Conocimiento.

1.3.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El fin de la Segunda Guerra Mundial trajo consigo el fin de la hegemonía europea en el mundo y una profunda devastación en Europa. En la década de los cincuenta, cinco años después del fin del conflicto, empieza a notarse una corriente integradora entre los estados europeos que culmina con la firma del Tratado de París por parte de Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo. A este sucederán los Tratados de Roma en 1957, firmados con la clara intención de crear un mercado común para la libre circulación de personas, mercancías y capitales, la Comunidad Económica Europea. Los territorios, que hasta entonces habían sido celdas inconexas dentro de un panel de realidades múltiples, confluyen. Este hecho coincidió además con el avance sin precedentes al que se vieron sometidos los medios de comunicación electrónicos. Como consecuencia de estas dos circunstancias, las fronteras físicas perderían su poder segregacional y se produciría un acercamiento entre los ciudadanos europeos y un aumento en la interacción comunicativa humana. Esta nueva realidad mundial despertaría el interés de Marshall McLuhan quien, en la década de los sesenta, describiría nuestro planeta como una ‘aldea global’ (Colle, 1998). Jacques Delors identificaría la realidad europea con una ‘aldea planetaria’ y nos advertiría, en el informe que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI elaboró para la UNESCO, de la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y la mundialización de los problemas (Delors, 1996: 15). En este nuevo orden mundial se habrían de desatar dos tipos de *tensiones*, las derivadas del efecto de la *mundialización* por un lado y las ocasionadas por los vertiginosos cambios producidos en el plano científico y en el de las nuevas tecnologías de la información por otro. De entre las primeras destacarían (a) la *tensión entre lo mundial y lo local*, (b) *entre lo universal y lo singular*, (c) *entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las (limitadas) capacidades de asimilación del ser humano* y (d) *entre lo espiritual y lo material*.

- a) La tensión entre lo mundial y lo local sería la lucha entre el deseo del individuo por convertirse en 'ciudadano del mundo' y su resistencia a perder sus raíces (Delors, 1996: 16). En su esfuerzo por adquirir y desarrollar una Competencia Comunicativa Intercultural, nuestros estudiantes (nuevo profesorado en formación) se verá en idéntica tesitura, consistiendo su crecimiento personal en saber acomodar ambas posturas en su identidad (ver apdo. 7.1.1.2).
- b) La tensión entre lo universal y lo singular, o dicho de otro modo, la arrasadora y aparentemente imparable superioridad de las culturas más extendidas sobre otras más minoritarias (Delors, 1996: 16). En nuestro trabajo propondremos entre los objetivos del profesor-tutor el impartir una educación que promueva el respeto a la cultura meta y al resto de culturas del mundo, basando la validez de las mismas, precisamente, en las diferencias existentes entre unas y otras, aspecto este que, por otro lado, las hace únicas (ver apdo. 4.4.1).
- c) La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las (limitadas) capacidades de asimilación del ser humano, resultado del desequilibrio existente y persistente en los programas escolares entre los contenidos para una educación básica adecuada y aquellos más orientados hacia el conocimiento, la experimentación y la formación cultural personal (Delors, 1996: 17). La propuesta para una nueva reforma educativa, la siguiente en nuestro camino hacia el éxito escolar, debe tener en cuenta la nueva realidad multicultural europea y comprender la necesidad de hacer de la cultura un aspecto básico de toda programación.
- d) La tensión entre lo espiritual y lo material o, en otras palabras, la tendencia del alma humana hacia valores e ideales universales y el lastre que supone el anhelo material (Delors, 1996: 18). La Educación Intercultural debe servir para que el nuevo profesorado en formación se despoje de todos sus prejuicios y sea capaz de percibir la posibilidad, la aceptabilidad y la validez de otros conjuntos de valores y normas a la luz del contexto sobre el que actúan de satélites (ver apdo. 4.4.2).

Al segundo tipo, al de tensiones ocasionadas por los vertiginosos cambios producidos en el plano científico y en el de las nuevas tecnologías de la

información, pertenecerían la tensión entre *tradición y modernidad*, al entender que la velocidad a la que se suceden estos resta valor a la seguridad conferida por lo tradicional. De igual modo, sería esa velocidad la que ocasiona una tensión entre *el corto y el largo plazo* al convertir la nueva realidad del ser humano en efímera e instantánea, lo que le trastorna hasta el punto de creer que cualquier problema en el nuevo orden mundial puede ser solucionado con vertiginosa inmediatez. Este hecho explicaría la tensión que surge entre la *indispensable competencia* en el mundo laboral y *la preocupación por la igualdad de oportunidades*, pues el desequilibrio entre ambas encontraría fácil solución en la *educación durante toda la vida*, medida a largo plazo que podría contribuir a hacer de la presión de esa competencia, cada vez mayor en el nuevo orden mundial, la excusa perfecta para ampliar el conocimiento de manera continua (Delors, 1996: 17).

No sería difícil distinguir el origen de todas esas tensiones en uno de los sentimientos o emociones más primarias del ser humano: el miedo. Un miedo originado por el fenómeno de la mundialización y alimentado por cualquier cambio que amenace el orden establecido porque, en un momento de desajustes como el que describe Delors, el miedo a la inestabilidad que provoca lo desconocido junto con el miedo a la posibilidad de que esa inestabilidad acabe por evidenciar un desconocimiento de lo que se tiene por cierto y verdadero sería de lo más común, así como el miedo al futuro de lo singular, de lo minoritario que está indefenso frente al acecho de lo universal o el miedo a que el limitado intelecto humano no sea suficiente para hacer frente a la ingente cantidad de conocimiento originado por la mundialización o lo que es más, el miedo que causaría el desinterés por valores e ideales universales en los albores de un nuevo mundo. Ante el este desolador panorama, Delors apuesta por una propuesta tajante que no admite concesiones: Educación (durante toda la vida).

Detengámonos un momento para aclarar por qué ‘educación’ y por qué ‘durante toda la vida’. Por su papel en el desarrollo y en la estructuración de las personas, de su conocimiento, aptitudes, facultad de juicio y capacidad de acción (Delors, 1996: 20), la educación es la clave para vencer cualquier miedo y acabar con las tensiones. Además, en un mundo que cambia rápidamente, los avances científicos y tecnológicos se suceden vertiginosamente mientras que la probabilidad de conflictos entre personas y sociedades aumenta al

mismo ritmo que las relaciones de interdependencia entre ellos. Todas estas situaciones no tienen lugar en un momento determinado de la vida sino que se suceden a lo largo de la vida del ser humano lo que se traduce en una necesidad constante de adaptarse a las nuevas circunstancias. La Educación habría de ser el instrumento con el que esa adaptación continua se realice con éxito.

En su informe para la UNESCO, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI describía un tipo de educación sustentado sobre los siguientes cuatro pilares: a) *aprender a vivir juntos*, b) *aprender a conocer*, c) *aprender a hacer* y d) *aprender a ser* (Delors, 1996: 22).

- a) *Aprender a vivir juntos*, aceptando el nuevo orden mundial que se impone tras la mundialización. A partir de ahí, la Educación se ocuparía de enseñarnos que lo local, lo singular, lo minoritario no tendría por qué ser arrasado por el imparable alud de lo mundial o lo universal sino que pasaría a formar parte del mismo, enriqueciéndolo y agrandándolo.
- b) *Aprender a conocer*, equilibrando la adquisición de una cultura general que sentase las bases de esa Educación durante toda la vida con un estudio más profundo de un número reducido de materias, acabando así con la tensión entre el ilimitado conocimiento generado por la mundialización y la limitada capacidad de asimilación humana.
- c) *Aprender a hacer*, apostando porque todos sirvamos para todo, perdiendo así validez la especialización en un oficio en pos de una especialización general que permitiese al sujeto desenvolverse en la realización de tareas de diversa índole.
- d) *Aprender a ser*, empezando por aprender a conocerse uno mismo y poder así adquirir una mayor autonomía y capacidad de juicio de tal manera que estas repercutiesen en el ejercicio de la responsabilidad personal del individuo en la nueva sociedad global, resultado de la fusión de las antiguas sociedades independientes.

Como se ha señalado antes, el nuevo orden europeo va a permitir que lo que hasta entonces habían sido pequeños mundos paralelos de culturas y

lenguas maternas diferentes confluyan hasta conformar un todo más grande, la brillante y colorida colmena de la Comunidad Económica Europea. Los artífices de la Unión Europea (1993), conscientes de que había sido una política expansionista lo que había conducido a Europa a una guerra mundial, prevén la potencialidad de una lucha entre culturas para intentar imponerse unas sobre otras (*tensión entre lo universal y lo singular*), entre la recién nacida identidad europea y la vieja conciencia nacional particular (*tensión entre lo local y lo 'continental'*) y, en este panorama de nuevas oportunidades y aventuras comerciales, entre lo material y los valores e ideales universales (*tensión entre lo espiritual y lo material*). Inspirados por Delors, ven en la educación una vía para enseñar a otorgar la misma importancia a otras culturas, lenguas y sistemas de valores y creencias que a los propios al tiempo que se desarrolla un sincero interés y respeto por las mismas (*aprender a vivir juntos*). Para ello se apuesta por el aprendizaje de dos lenguas europeas además de la materna y de sus respectivas culturas (*aprender a conocer*) porque, gracias a un proceso de aprendizaje consciente y objetivo habrá de alcanzarse un conocimiento real de los demás y de nosotros mismos, que acabamos conociendo con precisa exactitud qué pieza somos dentro del puzzle europeo. Ese descubrimiento equiparará a todas las culturas integrantes, evitando la superioridad de una sobre el resto (*tensión entre lo universal y lo singular*).

El Consejo de Europa, organización intergubernamental con sede en Estrasburgo (Francia), iniciará así una política lingüística con la que pretenderá *promover una identidad cultural europea y desarrollar el mutuo entendimiento entre los pueblos de diferentes culturas*, todo ello a fin de fomentar ese desarrollo global de los estados miembros y, consecuentemente, garantizar la dignidad de todos los ciudadanos europeos a través de un respeto a la democracia, los derechos humanos y el estado de derecho. Ese entendimiento habrá de estar supeditado al aprendizaje de otras lenguas europeas y al conocimiento de sus culturas, además de la propia. Fruto de esa política lingüística y el trabajo de numerosos especialistas del campo de la lingüística aplicada durante más de diez largos años nace el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001) con dos objetivos claros:

- a) Fomentar en todas aquellas personas vinculadas profesionalmente con la enseñanza de lenguas extranjeras, así como en los alumnos, la reflexión sobre cuestiones relacionadas con el proceso de aprendizaje de esas lenguas y sobre cuestiones de competencias; y
- b) Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y de cómo alcanzarlos⁶.

El Marco de Referencia es concebido desde el principio como una herramienta práctica con la que pudieran establecerse homogéneamente una definición clara, unos objetivos, una metodología, unas escalas del dominio de la lengua y unos criterios de evaluación aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en todos los estados miembros. Los contenidos de esta *guía*, dirigidos al colectivo de profesores, formadores del profesorado, autores de libros de texto, examinadores y/o miembros de administraciones educativas, resultan sugerentes pero sólo sugeridos, es decir, se trata simplemente de una serie de recomendaciones, no obligaciones, que les ayuden a desarrollar un consenso sobre los objetivos, metodología, procedimientos de evaluación, etc., por los que ha de guiarse dicha enseñanza en lo sucesivo (Paricio, 2004).

Aunque una elaborada sinopsis de cada uno de los nueve capítulos de que se compone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es ofrecida en la página web del Instituto Cervantes⁷, nos gustaría poder clausurar este apartado dedicado al documento que ha marcado con diferencia la génesis de la unificación lingüística europea con un breve resumen de los mismos.

El Capítulo 1, '*El Marco común europeo de referencia en su contexto político y educativo*', define qué es el *Marco Común de Referencia* (MCERL, 2002: 1), presenta sus objetivos y funciones del Marco de Referencia en línea con los principios generales del Consejo de Europa (MCERL, 2002: 2) que han de dar respuesta al aumento de la diversidad lingüístico-cultural europea y describe su utilidad (MCERL, 2002: 6).

⁶ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/nota_usu.htm

⁷ Adaptado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/sinopsis.htm

En el Capítulo 2, '*Enfoque adoptado*', se explica que el enfoque sobre la enseñanza de idiomas que adopta el documento está basado en la acción pues considera al usuario del Marco como *agente social*, es decir, como realizador que debe desempeñar *tareas*, relacionadas o no con la lengua, en unas circunstancias, entorno y campo de acción específicas y concretas dentro de la sociedad a la que pertenece (MCERL, 2002: 8).

En el Capítulo 3, '*Niveles comunes de referencia*', se explica que la división clásica del proceso de aprendizaje en niveles Básico, Intermedio y Avanzado ha sido sustituida por otra división de tres niveles más amplios (A, B, C) que se subdividen en otros seis niveles de referencia, a saber, Acceso (*Breakthrough*), Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*) y Maestría (*Mastery*), respectivamente (MCERL, 2002: 25). Cada uno de los niveles más amplios es aplicable a un tipo de usuario distinto (básico, independiente y competente) y se subdivide en un par de subniveles.

En el Capítulo 4, '*El uso de la lengua y el usuario o alumno*', se describen en detalle dos parámetros que enmarcan el contexto de uso de la lengua: *ámbitos* y *situaciones* (MCERL, 2002: 49). Los ámbitos en que se organiza la vida social están relacionadas con cuatro esferas de acción: personal, pública, profesional y educativa. Cada uno de los ámbitos se ve afectado por una serie de *situaciones* que son descritas esquemáticamente en función de los lugares, las instituciones, las personas, los objetos, los acontecimientos, las acciones y los textos particulares de cada contexto. Este esquema habrá de sernos de gran ayuda a la hora de trabajar con material auténtico en la elaboración de unas propuestas didácticas que veremos más adelante.

En el Capítulo 5, '*Las competencias del usuario o alumno*', se describe toda una serie de competencias generales y competencias más específicas de la lengua (a las que dedicaremos el capítulo II de nuestro trabajo) que los usuarios o alumnos necesitan adquirir (y desarrollar), para hacer frente a cualquier situación comunicativa (MCERL, 2002: 99). Estas vienen acompañadas de unas escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento en función de los seis subniveles de referencia descritos arriba.

El Capítulo 6, '*El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*', gira en torno al desarrollo de esas competencias necesarias para la educación desde tres

puntos de vista: el del alumno para ver cómo influye la realización de tareas y actividades al desarrollo, el del profesor para ver cómo puede contribuir al proceso y el de las autoridades educativas para ver cómo pueden elaborar una planificación de currículos de lenguas modernas con vistas a ese desarrollo (MCERL, 2002: 128).

El Capítulo 7, '*Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua*', se adentra en el concepto de 'tareas', introducido en el capítulo 2, y las describe como parte de los ámbitos personal, público, educativo y profesional, cuya realización conlleva la activación estratégica de competencias específicas que permiten la resolución de situaciones comunicativas (MCERL, 2002: 155)

El Capítulo 8, '*La diversificación lingüística y el currículo*', se ocupa de cuestiones como la diversidad y el diseño curricular, opciones del diseño curricular, los escenarios curriculares y aprendizaje y evaluación en la escuela, fuera de la escuela y tras el período escolar (aprendizaje durante toda la vida).

Por último, desde el Capítulo 9, '*La evaluación*', se lanza una mirada objetiva al concepto de 'evaluación', entendida esta como la valoración del grado de dominio lingüístico que posee el usuario (MCERL, 2002: 176) y se plantea el Marco de Referencia como recurso de evaluación (MCERL, 2002: 178) así como una clasificación de tipos de evaluación y una explicación sobre la viabilidad del sistema práctico de evaluación (MCERL, 2002: 193).

1.3.3 Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL)

Otro de los documentos oficiales a los que hemos de hacer referencia en estas páginas dada su utilidad para nuestra investigación es el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL). Con el firme propósito de promover una identidad cultural europea y el entendimiento mutuo entre diferentes culturas, en el año 2001, el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa plantea la creación de un documento personal que sirva para que todo aquel que ha aprendido, esté aprendiendo o vaya a aprender una lengua europea recoja las experiencias derivadas de su proceso de aprendizaje, ya sea este guiado o autodidacta, y pueda reflexionar sobre las mismas. El Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos tomó la iniciativa del proyecto para su aplicación en nuestro país. Se encomienda a un Comité Nacional

conformado por un equipo de especialistas en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras la tarea de diseñar y elaborar varios modelos de Portfolio, uno para cada grupo de edad y nivel educativo. De este modo, en febrero de 2003 se presentan cuatro prototipos, el PEL para alumnos de 3 a 7 años (Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria), el PEL para alumnos de 8 a 12 años (Primaria), el PEL para alumnos de 12 a 18 años (Enseñanza Secundaria, F.P. y Bachillerato) y el PEL para adultos a partir de 16 años. El primero de ellos convirtió a nuestro país en el primer estado miembro de la Comunidad Europea en disponer de un modelo destinado a edades tempranas. Tras un periodo en el que los prototipos estuvieron abiertos a modificaciones, estos fueron enviados al Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa que validó los tres primeros en noviembre de 2003 y el último al año siguiente⁸.

El PEL como documento oficial y personal fue ideado para servir de instrumento de recogida de los datos obtenidos a lo largo del proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera para su posterior evaluación, facilitando y promoviendo la auto-evaluación de aquellos por parte del propio interesado. El PEL, en cualquiera de sus modalidades, está compuesto de las siguientes secciones: a) el *Pasaporte de Lenguas*, b) la *Biografía Lingüística y Cultural* y c) el *Dossier*.

a) El *Pasaporte de Lenguas* es el historial del estudiante de lenguas y se desglosa en:

- Un *perfil lingüístico* compuesto de tablas para la autoevaluación por parte del usuario de sus competencias lingüísticas en relación a las *destrezas* (escuchar, leer, conversar, hablar, escribir) y *niveles* (A1, A2, B1, B2, C1, C2) descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Unas *experiencias* lingüísticas evaluadas en relación a contextos enmarcados bien dentro del país en el que se habla la lengua en cuestión, bien fuera de este.

⁸ Adaptado de: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolio-esp.html>

- Un apartado con aquellos *cursos* de lengua realizados y los *títulos* obtenidos.

b) La *Biografía Lingüística* es un cuaderno de bitácora que consta de cuatro secciones:

- Los *Objetivos* ponen de manifiesto la verdadera motivación para aprender la lengua y los logros que esperan conseguirse con el aprendizaje lingüístico.
- El *Historial* recoge cronológicamente todas y cada una de las experiencias del aprendizaje lingüístico ya se trate de meras situaciones de exposición a la lengua extranjera o situaciones de aprendizaje formal.
- Las *Experiencias lingüístico-interculturales significativas* son todas aquellas situaciones que han contribuido decisivamente a adquirir o desarrollar la competencia lingüística y a cambiar o mejorar el conocimiento de la cultura asociada a la lengua extranjera.
- La última sección, *Prioridades*, ofrece seis cuestionarios de autoevaluación (uno por cada nivel del Marco Común) para que el estudiante señale al inicio del aprendizaje lingüístico sus prioridades en cada una de las habilidades lingüísticas y compruebe, a lo largo de sucesivas revisiones periódicas, si ha alcanzado las metas propuestas.

c) El *Dossier* ha sido ideado, al igual que secciones específicas anteriores, para recoger aquellos ejemplos que el usuario considere que mejor ilustran su conocimiento, progreso y logros lingüísticos a lo largo del proceso de aprendizaje y sobre los que será invitado a reflexionar periódicamente a fin de ser capaz de autoevaluarse.

Tras la minuciosa descripción de cada una de esas secciones y subsecciones resulta más fácil distinguir una serie de funciones asignadas al Portfolio como son las siguientes:

- Animar al usuario a distinguir cuáles son sus necesidades reales (motivación) para iniciar el aprendizaje lingüístico (*Biografía*).

- Ayudar al usuario a identificar su perfil lingüístico real, con el que parte al iniciar el aprendizaje (Pasaporte de lenguas).
- Ayudar al usuario a establecer sus propios objetivos, consiguiendo así que identifique desde el principio cuál es su perfil lingüístico ideal, el que aspira alcanzar con el aprendizaje (Biografía).
- Llevar al usuario a reflexionar sobre los métodos de aprendizaje para que descubra cuáles de ellos se adaptan mejor a su modo de aprender (Biografía).
- Inducir con frecuencia al usuario a autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo, la progresión que está siguiendo desde su perfil lingüístico de salida y aquel que aspira alcanzar, de modo que pueda realizar los cambios o correcciones oportunas siempre a tiempo (Biografía lingüística y dossier).
- Permitir la colaboración entre usuarios y tutores en contextos académicos o entre usuarios y otros usuarios fuera de los mismos (Dossier).
- Conducir al usuario a la reflexión sobre las evidencias de su aprendizaje, ayudándole de este modo a darle forma al perfil lingüístico al que se aproxima (Pasaporte, biografía lingüística y dossier).
- Fomentar y facilitar el aprendizaje durante toda la vida (Pasaporte, biografía y dossier).

La experiencia ha avalado la validez de la estructura, los contenidos y las funciones atribuidas al documento original. El tiempo transcurrido desde su creación junto con los cambios que han marcado la era de la información han contribuido, sin embargo, a su temprana obsoletización. Los avances tecnológicos han permitido, y exigido al mismo tiempo, una modernización que se ha visto consumada con la creación del *Portfolio Europeo para las Lenguas en formato electrónico* (e-PEL), documento del que nos ocuparemos con detenimiento en el apartado siguiente.

1.3.4 Portfolio Europeo para las Lenguas en formato electrónico (e-PEL)

Presentado como una evolución del PEL, el *Portfolio Europeo para las Lenguas en formato electrónico* (e-PEL)⁹ es concebido como una *innovación educativa electrónica* con la que se pretende allanar el camino hacia una educación más centrada en el estudiante de lenguas y en el fomento de las culturas. A imitación de la del PEL, la estructura del e-PEL se compone de tres secciones: a) *biografía*, b) *dossier* y c) *pasaporte*.

a) La *Biografía*¹⁰ del e-PEL es la sección orientada hacia la reflexión y autoevaluación del usuario. Se divide en ocho subsecciones como son las de *historial lingüístico*, *aprender a aprender*, *actividades de aprendizaje*, *movilidad*, *interculturalidad*, *plurilingüismo*, *tablas de autoevaluación* y *planes de futuro*:

- En el *Historial lingüístico*¹¹ el usuario debe recoger aquellas experiencias en centros educativos, cursos realizados o situaciones en que ha hecho uso de la lengua meta con el fin de conformar una visión global de su aprendizaje hasta el momento.
- Los descriptores de *Aprender a aprender*¹² ayudan al usuario a reflexionar y descubrir cómo *evitar que las emociones influyan negativamente en su aprendizaje*, *cómo organizar su aprendizaje*, *cómo aprender lo nuevo* o *cómo fijar lo aprendido*.
- Las *Actividades de aprendizaje*¹³ invitan al usuario a hacer un repaso de su trayectoria como aprendiz y destacar aquellas actividades de aula o fuera de ella que le hayan sido más útiles o eficaces en el desarrollo de cada una de sus competencias lingüísticas.
- Los descriptores de *Movilidad*¹⁴, que abarcan el período de antes, durante y después de una estancia, son reflexiones que permiten al

⁹ Adaptado de: www.oapee.es/e-pel/

¹⁰ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/navigate.do>

¹¹ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/bio6.do?modo=M>

¹² Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/bio5.do?modo=M>

¹³ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/bio6.do?modo=M>

¹⁴ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/bio7.do?modo=M>

usuario descubrir su capacidad de integración en la vida social, profesional y académica del país de la lengua meta.

- Los descriptores de *Interculturalidad*¹⁵ conducen al usuario a reflexionar sobre el estado de su Competencia Intercultural y ofrece sugerencias para mejorarla en caso de ser necesario.
- Los descriptores de *Plurilingüismo*¹⁶ ayudan al usuario a reflexionar sobre el estado de su competencia plurilingüe y le sugieren cómo mejorarla si fuese necesario.
- Las *Tablas de autoevaluación*¹⁷ guían al usuario a través de una amplia gama de descriptores (i.e. “*Soy capaz de...*”, etc.) en la evaluación de su competencia lingüística, facilitándole el seguimiento de su progresión y el establecimiento de posibles objetivos.
- Los *Planes de futuro*¹⁸ son la formulación de los objetivos que el usuario se marca tras la autoevaluación. Para ello debe responder a cuestiones diversas sobre los motivos que los originan el modo, en términos de formación, movilidad, interculturalidad y plurilingüismo y las actividades que le van a permitir alcanzarlos y los detalles de su plan de estudios entre otras.

b) El *Dossier*¹⁹ es la sección del e-PEL donde el usuario ha de adjuntar una copia electrónica de todos los documentos que justifiquen la información registrada en la *Biografía*. Esta documentación se clasifica en:

- *Trabajos realizados y materiales* utilizados durante el aprendizaje que el usuario considere que ilustran su nivel de competencia lingüística en la lengua objeto de estudio.
- Material que acredite *experiencias de aprendizaje* realizadas individualmente o en grupo.

¹⁵ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/movil.do?modo=M>

¹⁶ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/inter.do?modo=M>

¹⁷ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/pluri.do?modo=M>

¹⁸ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/bio81.do?modo=M>

¹⁹ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/bio9.do?modo=M>

- *Certificados* que acrediten el aprendizaje lingüístico del usuario.

c) El *Pasaporte*²⁰ presenta una serie de propuestas de experiencias de aprendizaje de idiomas y experiencias interculturales diferenciadas en función de si han tenido lugar dentro del país donde se habla la lengua meta o fuera del mismo. El usuario habrá de marcar las que sean similares a las suyas propias o añadir sus propias propuestas, indicando en ambos casos la duración de las mismas y pudiendo también detallar más minuciosamente, si lo considerase necesario, las más relevantes dentro de la sección '*Descripciones*'. El *Pasaporte* también contiene el *Perfil de competencias lingüísticas*, tabla en la que se muestra el nivel de competencia que el usuario posee en cada una de las destrezas de cada uno de los idiomas objeto de reflexión y que se actualiza automáticamente una vez el usuario ha completado las *Tablas de autoevaluación* que encontró en la *Biografía*.

A pesar de las posibles similitudes que pueden encontrarse con el PEL, la diferencia del *Portfolio Europeo para las Lenguas en formato electrónico* (e-PEL) con respecto a su predecesor radica en una serie de ventajas que pasamos a resumir a continuación:

- Al estar alojado en un servidor de la red, el usuario puede acceder rápida y cómodamente al mismo y mantener actualizado su contenido desde cualquier parte del mundo.
- Diez son los idiomas en los que está disponible (i.e. alemán, inglés, francés, italiano, portugués, español, euskera, gallego, catalán y valenciano). El usuario puede utilizar cada uno de ellos bien como idioma de trabajo o como idioma objeto de reflexión.
- El e-PEL ofrece una amplia y exhaustiva sucesión de descriptores que han de servir de guía al usuario a la hora de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje y de reflexionar sobre las evidencias de su aprendizaje.

²⁰ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/doss.do?modo=M>

- Al tratarse de una aplicación electrónica, el e-PEL permite el almacenamiento de documentos en formato digital de audio (i.e. wma, etc.) y video (i.e. avi, etc.).
- Para cada una de las lenguas objeto de reflexión, el e-PEL permite al usuario generar en cualquier momento un fichero *pdf*²¹ del Portfolio Europeo de las Lenguas o bien de alguna de las partes de que se compone (*Pasaporte, Biografía, Dossier*), según sean sus necesidades.
- Al ser información electrónica, el manejo de la misma resulta fácil y cómodo gracias a las nuevas tecnologías. La naturaleza de un fichero *pdf*, por ejemplo, facilita su impresión o su envío a tutores, formadores, otros usuarios o incluso posibles empresarios, sin importar en qué parte del mundo se encuentren estos, lo que juega a favor de un trabajo colaborativo, una formación a distancia y durante toda la vida, contribuyendo indirectamente a la movilidad y empleabilidad de los usuarios.
- Contribuye a dar cabida a la diversidad de usuarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.3.5 Proyecto INCA

Uno de los proyectos que la Unión Europea financió a través del programa Leonardo da Vinci fue el Proyecto INCA (*Intercultural Competence Assessment Project*)²². De proyección internacional, el proyecto arrancó con la participación de Austria, República Checa, Alemania y Reino Unido y, durante sus tres años de duración, fue coordinado por el CILT, ‘*the National Centre for Languages*’ (Londres, Reino Unido). Los líderes del proyecto eran expertos en áreas como las de teoría del aprendizaje intercultural, la de formación y evaluación de competencias en ingeniería o la de evaluación de diagnóstico/evaluación de la evaluación, profesionales, en definitiva, para los que, un clima de globalización en el que las operaciones mercantiles trascendían cada vez más las fronteras nacionales y las cooperaciones internacionales eran más frecuentes dentro de las mismas ha sacado a la luz

²¹ Adaptado de: <http://www.oapee.es/e-pel/navigate.do>

²² Adaptado de: www.incaproject.org

un desconocimiento intercultural de la fuerza de trabajo que se manifiesta en una carencia de apreciación y tolerancia por las diferencias culturales que perjudica seriamente a cualquier operación mercantil. De esta situación surgió la urgente necesidad de otorgar un mayor protagonismo a la Competencia Intercultural y de empezar a reconocerle la importancia que indudablemente esta tiene en el emergente panorama mercantil global.

Nuestra intención en estas páginas no es profundizar en la génesis del proyecto sino más bien detenernos en sus logros, a saber, un marco general de Competencia Intercultural, un método de evaluación que incluye también instrumentos informáticos y, finalmente, un documento para el control de la citada competencia que habría de convertirse en el *alma mater* del proyecto.

1.3.5.1 Marco general de Competencia Intercultural

La creación de un marco general para la Competencia Intercultural en la línea establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas supone una excelente iniciativa para facilitar la comprensión del mismo a un público profano en la materia que pertenece al área de la ingeniería o al mundo de los negocios y para despertar de nuevo la curiosidad del público ya iniciado que se mueve en el área de la educación. En cualquier caso, para comprender mejor la cuidada propuesta elaborada para el Proyecto INCA es aconsejable distinguir entre: a) *dimensiones*, b) *ramas* y c) *niveles*.

a) *Dimensiones* o subcompetencias son cada una de las seis habilidades que componen la Competencia Intercultural:

- Tolerancia a la ambigüedad (*Tolerance of ambiguity*).
- Flexibilidad del comportamiento (*Behavioural flexibility*).
- Conciencia comunicativa (*Communicative awareness*).
- Descubrimiento de conocimiento (*Knowledge discovery*).
- Respeto por el otro (*Respect for otherness*).
- Empatía (*Empathy*).

Nos limitamos a mencionarlos brevemente aquí puesto que serán analizados con mayor detenimiento en el Capítulo IV donde la Competencia Intercultural será abordada de lleno.

b) *Ramas* o tendencias son las tres categorías en que están reagrupadas las seis subcompetencias anteriores:

- La *Apertura (Openness)*, que incluye el ‘Respeto por la otredad’ y la ‘Tolerancia a la ambigüedad’, indica ser receptivo con las diferencias de los demás y con las situaciones en que se requiere una actuación o un comportamiento distinto al que estamos acostumbrados.
- El *Conocimiento (Knowledge)*, que incluye el ‘Descubrimiento de conocimiento’ y la ‘Empatía’, es un deseo de aprender más allá de lo evidente, alcanzando a conocer los sentimientos que se ocultan tras la actuación de los demás.
- La *Adaptabilidad (Adaptability)*, que incluye la ‘Flexibilidad del comportamiento’ y la ‘Conciencia comunicativa’, implica un saber adaptar la propia actuación, el propio comportamiento y el estilo de comunicación a las circunstancias de la situación.

c) *Niveles* son los estadios descritos en el marco general propuesto en el Proyecto INCA (*Básico, Intermedio y Completo*) en que se mide el progreso realizado por el usuario en el desarrollo de su competencia (intercultural) y que pasamos a resumir a continuación:

- El nivel 1 o *Básico (Basic)* evidencia predisponibilidad en el usuario a interactuar con personas de otras culturas a pesar de que, aunque percibe pequeños detalles de la otra cultura, todavía no tiene la experiencia suficiente para desenvolverse en situaciones interculturales con éxito. En este estadio, el usuario demuestra un grado de tolerancia razonable hacia otros valores y creencias aunque todavía puede sorprenderse o extrañarse ante ellos.
- El nivel 2 o *Intermedio (Intermediate)* pone de relieve una experiencia previa con la que el usuario sabe elaborar una visión más coherente sobre diferentes aspectos de los encuentros

interculturales esporádicos que ha mantenido. Es capaz de ver patrones en esos encuentros y de sacar sus propias conclusiones al respecto lo que le permite planificar futuros encuentros similares y adaptar su actuación a ellos. Ahora responde con una actitud neutral ante valores y creencias que antes le hubieran causado extrañeza o sorpresa.

- El nivel 3 o *Completo (Full)* refleja la constante habilidad del usuario para desenvolverse en situaciones interculturales en las que demuestra tanto su conocimiento, su capacidad de juicio y su competencia como el extenso repertorio de estrategias de que dispone para tratar con los diferentes valores y creencias de cada uno de los miembros de un grupo intercultural. No sólo acepta otra visión del mundo sino que, además, es capaz de adoptarla y modular su actuación para evitar que esta resulte ofensiva al resto del grupo. En este nivel demuestra ser capaz también de intermediar entre las dos partes afectadas cuando surge algún malentendido cultural y de ayudarles a entenderse.

Basándose en los tres conceptos que acabamos de explicar, los responsables del proyecto proponen para su marco general dos modelos de escalas que nos atreveríamos a etiquetar como '*Escala Ilustrativa de las Dimensiones de la Competencia Intercultural*' por un lado y '*Escala Ilustrativa de las Ramas de la Competencia Intercultural*', por otro. Para definir y delimitar con claridad y de manera concisa cada estadio de cada una de las subcompetencias de la Competencia Intercultural, la primera de ellas combina 'dimensiones' y 'niveles' y la segunda, 'ramas' y 'niveles'.

1.3.5.2 Método de evaluación de Competencia Intercultural

Dentro del contexto INCA, la 'evaluación' debe ser entendida como el proceso mediante el cual se estudia cuidadosamente y se clasifica la evidencia (i.e. de competencia *básica*, *intermedia* o *completa*) que el trabajo del usuario ha producido cada vez que ha completado alguno de los tres tipos de tests disponibles: a) *cuestionarios*, b) *escenarios* y c) *role-plays*:

- a) *Cuestionarios*. Son dos y pueden ser completados en papel o en la red. Su realización permite al usuario reflexionar sobre sus experiencias

interculturales y al examinador, conocer el trasfondo profesional del usuario y su experiencia en situaciones interculturales.

b) *Escenarios*. Se trata de varios textos y un clip de video en los que el usuario lee o visiona una situación intercultural para después responder unas preguntas (i.e. de respuesta múltiple o de respuesta abierta) con referencia a diferentes aspectos de la Competencia Intercultural.

c) *Role-plays*. Consisten en representaciones interculturales ficticias recreadas en espacios controlados (i.e. aula, empresa, etc.) pero posibles en el mundo real en las que el usuario, mediante el desempeño de un papel o rol, debe comunicarse e interactuar con otros participantes mientras su conducta es evaluada por el examinador.

Dependiendo de quién la realice o el medio en el que se lleve a cabo, la evaluación de las muestras obtenidas en cualquiera de estos test puede ser de tres tipos, a saber, *continua*, *externa* y *en red*:

- La *evaluación continua* la realiza el propio usuario al analizar, periódicamente y con la ayuda de la '*Escala Ilustrativa de las Ramas de la Competencia Intercultural*', la evidencia diacrónica que deriva de su actuación en el trabajo o en sesiones de formación. Su autoevaluación ha de estar, en última instancia, corroborada por un tutor o examinador.
- La *evaluación externa* se basa tanto en la comprobación de los tests (i.e. cuestionarios y escenarios) realizados por el usuario como en la observación de su actuación (i.e. role-plays) que lleva a cabo el examinador. De ese modo, reúne evidencias de lo que el usuario ha hecho o producido y las evalúa ayudándose de la '*Escala Ilustrativa de las Dimensiones de la Competencia Intercultural*'.
- La *evaluación en red* es aplicable al resultado de las actividades que el usuario haya realizado en Internet (i.e. cuestionarios y escenarios).

1.3.5.3 Portfolio de la Competencia Intercultural

Los esfuerzos realizados en el diseño y la producción de un documento para el control de la Competencia Intercultural se materializa en el Portfolio de la Competencia Intercultural (*Portfolio of Intercultural Competence*), documento que al estar inspirado en el Portfolio Europeo de Referencia para las Lenguas presenta la ya conocida estructura tripartita: a) pasaporte de la Competencia Intercultural, b) biografía de la Competencia Intercultural y c) dossier de evidencia de la Competencia Intercultural.

a) El *Pasaporte de la Competencia Intercultural (Passport of Intercultural Competence)* recoge, y en el siguiente orden, las evidencias de evaluación externa (pp.7-10), las de evaluación en red (pp.11-12) y las de evaluación continua (pp.15-20) y junto a estas últimas, la '*Escala Ilustrativa de las Ramas de la Competencia Intercultural*' (pp.13-14).

b) La *Biografía de la Competencia Intercultural (Biography of Intercultural Competence)* está orientada hacia la reflexión personal y compuesta de tres apartados:

- Un *trasfondo intercultural* al que el usuario va dando forma al ir añadiendo aquellos aspectos personales que mayor influencia han ejercido sobre su modo de responder ante cualquier situación intercultural.
- Un *cuestionario* con el que puede llegar a descubrir de qué clase de persona se trata en un contexto intercultural, ante qué aspectos de otras culturas se siente cómodo y cuáles le incomodan.
- Un *diario* del desarrollo de su Competencia Intercultural marcado este por la sucesión de encuentros o experiencias a través de las cuales el usuario se ha ido volviendo más comprensivo y respetuoso con las diferencias culturales, ha ido ampliando su conocimiento de otras culturas o bien se ha servido de las mismas para amoldar su comportamiento a circunstancias interculturales específicas.

c) El *Dossier de evidencia de la Competencia Intercultural (Dossier of evidence of Intercultural Competence)* constituye la parte destinada a la recolección de aquellas evidencias que justifiquen la predisponibilidad,

competencia o progreso del usuario. La variedad de documentos que tienen cabida en esta sección incluye, por ejemplo, documentos que demuestren que se ha estado en contacto, sea cual fuere el motivo, con personas de otras culturas, documentos que demuestren que se ha superado con éxito algún tipo de prueba que conduzca a la obtención de algún título relacionado con la Competencia Intercultural o cartas de personas confirmando el nivel de la misma. Esta sección se organiza en tres apartados:

- Los *Contenidos (Contents page)*, página donde aparece un listado cronológico del tipo de documentos incluidos.
- La *Lista de evidencias (Evidence title page)*, página en la que se incluye una descripción más pormenorizada de cada una de las muestras seleccionadas.
- La *Hoja de declaraciones (Intercultural competent witness statement)*, página en la que se recogen los comentarios de personas que, habiendo sido testigos del dominio de Competencia Intercultural del usuario, desean dejar constancia del mismo por escrito.

1.3.6 La Diplomatura de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés) en la Universidad de Murcia

El Boletín Oficial del Estado de mayo de 2002 publicaba en sus páginas la resolución del 11 de abril de 2002 por la que se hacía público el plan de estudios conducente al título de Maestro-Especialidad en Lenguas Extranjeras (Francés e Inglés), un plan de estudios que estaría organizado por la Facultad de Educación y sería aprobado por la Universidad de Murcia el 7 de julio de ese mismo año. En la estructura general del plan de estudios se contemplaba la distribución de los 207 créditos de la carga lectiva global que habrían de cursarse a lo largo de los tres años académicos en que se estructuraba la diplomatura y el reparto de estos entre materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración sin que existiera posibilidad, por decisión potestativa de la Universidad de Murcia, de consignarle créditos a trabajos o proyectos de fin de carrera o cualquier otro tipo de prueba necesaria para obtener el título.

Ciclo	Curso	Materias troncales	Materias obligatorias	Materias optativas	Créditos Libre Configuración	Trabajo Fin de Carrera	Total
I Ciclo	1°	46	13.5		9		68.5
	2°	47.5	9	4.5	7.5		68.5
	3°	51	10	4.5	4.5		70
Libre Elección 21							186
							207

Tabla 1. Distribución de los 207 créditos de la carga lectiva global (BOE núm.120, p.18046).

Un cálculo basado en los datos arrojados por la tabla anterior muestra como un 69.8% (144.5 créditos) de la carga lectiva global de toda la diplomatura recaía sobre las materias troncales y un 15.7% (32.5 créditos), sobre las materias obligatorias. Las materias optativas (9 créditos) y las de libre configuración (21 créditos) se repartían el 4.3% y el 10.1% de la carga lectiva global restante, respectivamente. Para el propósito de nuestra investigación estas materias optativas o de libre configuración no son relevantes por lo que en la siguiente tabla se mostrará solamente la distribución por año académico de los créditos consignados a materias troncales y obligatorias, además del porcentaje que estos suponían de los créditos anuales en estas dos categorías:

Curso académico	Total créditos troncales y obligatorios	Créditos anuales (%)
1°	59.5	28.7%
2°	56.5	27.2%
3°	61	29.4%

Tabla 2. Distribución de créditos por curso académico.

Tan interesante como el número de créditos que constituía la carga lectiva global otorgada al plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera resultan las asignaturas a las que correspondían esos créditos y, más concretamente, aquellas asignaturas que mantenían una estrecha relación con la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés. Esas asignaturas, troncales y optativas exclusivamente, eran las siguientes: *Lengua Extranjera: Funciones del Lenguaje, Fonética*

Segmental, Lengua Extranjera y su Didáctica, Fonética, Didáctica de la Lengua Extranjera aplicada a la Educación Primaria, Morfosintaxis y Semántica (Inglés), Observación y Programación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Extranjera y Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera.

- *Lengua Extranjera: Funciones del Lenguaje:* Asignatura troncal de primer curso centrada en una enseñanza de la lengua extranjera que pretendía dotar al estudiantado de un conocimiento, comprensión y capacidad para expresarse en la lengua extranjera así como de recursos didácticos y una serie de materiales.
- *Fonética Segmental:* Asignatura obligatoria de primer curso que iniciaría al estudiantado en el análisis segmental del componente fonético de la lengua extranjera y en su transcripción.
- *Lengua Extranjera y su Didáctica:* Asignatura troncal de segundo curso que suponía una continuación en la metodología y contenidos iniciados en la asignatura de *Lengua Extranjera: Funciones del lenguaje* de primer curso.
- *Fonética:* Asignatura troncal de segundo curso que incidía de nuevo en el análisis y transcripción fonéticos e introducía el análisis y producción de textos prestando especial atención a las pautas rítmicas.
- *Didáctica de la Lengua Extranjera aplicada a la Educación Primaria:* Asignatura obligatoria de segundo curso centrada en la elaboración de programaciones didácticas a partir de recursos didácticos, materiales y presupuestos lingüísticos y socio-psico-lingüísticos.
- *Morfosintaxis y Semántica (Inglés):* Asignatura troncal de tercer curso que se ocupaba de la gramática, la semántica y el léxico de la lengua extranjera.
- *Observación y Programación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Extranjera:* Asignatura obligatoria de tercer curso que enseñaba al estudiantado a realizar programaciones didácticas como en la asignatura de segundo curso pero, en esta ocasión,

partiendo de la observación en clase y el análisis de documentos auténticos.

- *Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera*: Asignatura obligatoria de tercer curso basada en la enseñanza de aspectos socioculturales asociados a la lengua extranjera y la elaboración de un sinfín de materiales mediante la cual se pretendía despertar el interés de los estudiantes por la cuestión intercultural.

Veamos a continuación la relación existente entre estas asignaturas, ordenadas por curso académico, el número de créditos anuales asignados a las mismas y el porcentaje que estos suponían del total de la carga lectiva global.

Curso	ASIGNATURAS (troncales y obligatorias)	Créditos anuales	Créditos anuales (%)
1°	Lengua Extranjera: Funciones del Lenguaje	9	4.3%
	Fonética Segmental	9	4.3%
2°	Lengua Extranjera y su Didáctica	9	4.3%
	Fonética	6	2.8%
	Didáctica de la Lengua Extranjera aplicada a la Educación Primaria	9	4.3%
3°	Morfosintaxis y Semántica (Inglés)	12	5.7%
	Observación y Programación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Extranjera	5	2.4%
	Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera	5	2.4%
TOTAL		64	30.5%

Tabla 3. Relación de asignaturas específicas a la lengua extranjera.

Como puede apreciarse en la tabla 3, los 59.5 créditos en materias troncales y obligatorias del primer curso suponen un 28.7% del total (207) y de ese tanto por ciento tan sólo un 8.6% (18 créditos) era asignado a materias relacionadas directamente con la enseñanza del inglés. En el segundo año, de los 56.5 créditos (27.2%), les eran consignados 24 créditos (11.4%). Finalmente, de los 61 créditos (29.4%) del tercer curso, les corresponderían 22 créditos (10.5%). Al analizar estos datos, nos sorprende el hecho de que, a lo largo de toda la diplomatura, tan sólo un 2.4% (5 créditos) estuviese destinado a la única asignatura, de carácter obligatorio, que trataba la parte de cultura de la lengua extranjera (*Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera*) frente al 14.4% (30 créditos) correspondiente a una serie de asignaturas centradas en

la enseñanza de su gramática o al 7.2% (15 créditos) de la fonética. La relevancia de este último dato se hará evidente en secciones posteriores de nuestro trabajo de investigación.

1.3.6.1 El Grado de Educación Primaria (Mención Inglés)

Durante el curso académico 2009-2010 veía la luz el Grado en Educación Primaria, hecho este que marcaría el principio del fin para la antigua Diplomatura de Magisterio-Lengua Extranjera (Inglés). A diferencia del plan de estudios en extinción, el Grado tendría una duración de cuatro años, constituyendo el último de ellos lo que se ha denominado como *Mención*, o año de especialización.

La Facultad de Educación de la Universidad de Murcia incluye entre su oferta al estudiantado un Grado en Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera (Inglés). Los conocimientos sobre la lengua y cultura inglesas que antes se dilataban a lo largo de los tres años que duraba el plan de estudios conducente al título de Maestro-Especialidad en Lenguas Extranjeras son ahora comprimidos y reducidos al último curso académico del Grado. Entre el abanico de asignaturas obligatorias y optativas (12 materias) que le son ofrecidas al nuevo estudiantado nos vamos a limitar a exponer seguidamente aquellas que están directamente relacionadas con la lengua extranjera. Entre las materias obligatorias de Mención encontramos las de *Procesos de aprendizaje del inglés en el aula de primaria*, *Didáctica del inglés en la educación primaria*, *Diseño de unidades didácticas para el aula de inglés de primaria*, *Didáctica de la fonética del inglés* y *Aspectos de vida y cultura en el Reino Unido y su didáctica*. Esta última podría ser considerada como la sucesora a la asignatura obligatoria de tercer curso de la diplomatura, 'Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera'. El bloque de materias obligatorias se completa con *Prácticas Escolares III Lengua Extranjera (Inglés)* (2 cuatrimestres).

Entre las materias optativas, se ofertan las asignaturas de *Estrategias de expresión e interacción oral en lengua inglesa*, *Lectura y escritura de textos académicos en inglés*, *Retratos de la escuela en la literatura y el cine en lengua inglesa* y *Cuentos infantiles en el aula de inglés de primaria*, quedando establecido que el estudiante deba cursar en el Grado en Educación Primaria seis créditos ECTS a elegir entre las asignaturas de este segundo bloque.

1.3.7 Estudios previos

El planteamiento de los objetivos de cualquier trabajo de investigación nunca debe ser tarea que se tome a la ligera siempre y cuando lo que busque el autor sea, en primera instancia, despertar el interés de aquellos a quienes se les encomienda la ardua tarea de juzgar su trabajo (de investigación) y, en segunda instancia, si se aspira a conseguir que, de algún modo, resulten lo suficientemente atractivos como para que acaben haciendo de ese trabajo un documento de recomendada referencia para futuros doctorandos o investigadores en general. Precisamente por ello resulta bastante recomendable y enormemente útil indagar en los estudios previos en torno a la temática seleccionada y apostar por un trabajo que continúe la tradición investigadora por los derroteros establecidos.

Las tesis doctorales de las que damos constancia a continuación en este apartado son la respuesta a una búsqueda de documentos hecha en función a cinco conceptos que consideramos clave en la cimentación y sustento de todo nuestro trabajo: a) *Competencia Comunicativa*; b) *Competencia Intercultural*; c) *Competencia Comunicativa Intercultural*; d) *Formación del profesorado* y e) *Aprendizaje de lenguas extranjeras*.

a) *Competencia Comunicativa*

El libro de texto como herramienta en el proceso de adquisición y desarrollo de una Competencia Comunicativa supone el eje sobre el que se vertebra la investigación de Jesús Gómez Picapeo bajo el título de '*Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la Competencia Comunicativa en la Educación Secundaria Obligatoria*' (2011) y en la que se ha utilizado un corpus de publicaciones impresas de distintas editoriales, dirigidas al alumnado de Secundaria.

La tesis '*Aspectos regresivos en la retención de la Competencia Comunicativa oral en inglés en la educación obligatoria*' (2011), de Susana Sanz Muñoz, aborda la calidad de la Competencia Comunicativa oral que poseen los estudiantes de educación obligatoria tras el largo período de vacaciones de verano, momento este en el que la autora distingue con claridad los estragos del efecto de la regresión en su capacidad de retención de los aspectos adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

Konan Hervé Koffi realiza en su tesis, *'La didáctica de la Competencia Comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: Problemas y perspectivas'* (2011), un estudio sobre la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera durante la etapa escolar en centros de Costa de Marfil con el fin de establecer la efectividad del enfoque comunicativo y de identificar y suplir las carencias de tipo material, logístico o pedagógico existentes en el sistema educativo, contribuyendo a una optimización del mismo que repercuta en una mejora de las destrezas orales del alumnado.

Eduardo Constanzo Inzunza, autor de la tesis doctoral *'Una propuesta didáctica para el desarrollo de la Competencia Comunicativa a través de la integración de destrezas. La interacción oral como base de las actividades de escritura en un aula de Español Lengua Extranjera'* (2010), se plantea como objetivo determinar el nivel de Competencia Comunicativa escrita de un grupo de estudiantes de español para extranjeros en una universidad australiana pero evaluando el grado de influencia que las actividades orales hayan podido tener sobre la misma.

Como el título indica, el *'Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la Competencia Comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la formación del profesorado'* (2009), de Carlos Luis Salvadores Merino, es un trabajo de investigación en el que se pretende establecer la relación entre los procesos de evaluación (objetivo) y de autoevaluación (subjetivo) de la Competencia Comunicativa en lengua inglesa de un grupo de profesores en formación, utilizando como instrumentos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas entre otros.

La tesis de María Lourdes De la Rosa Moreno, *'Competencia Comunicativa de los y las interlocutoras de personas con parálisis cerebral. Estudio de un caso'* (2006), gira en torno a la figura de un tipo de interlocutor concreto, estableciendo cuál es el perfil de competencias con el que se debe medir su capacidad y actuación comunicativas en su interacción con personas con parálisis cerebral.

Con el título de *'Análisis de los niveles de Competencia Comunicativa en la producción escrita de estudiantes pre-universitarios de inglés como lengua extranjera'* (2004), la tesis de Patricia Plaza Arregui investiga el nivel de

Competencia Comunicativa escrita adquirida por un grupo de estudiantes de la primera generación LOGSE al finalizar su etapa de estudios obligatorios y justo antes de su acceso a estudios superiores.

En la tesis *‘La comunicación del portavoz en las comparencias públicas interpersonales: Aspectos pragmáticos y retóricos de su Competencia Comunicativa’* (2003), su autora, María Isabel Reyes Moreno, aboga por profundizar en la figura del portavoz y trabajar con vistas a una mejora en el proceso de su formación con el fin de que este sirva para que adquiera y desarrolle las competencias necesarias que repercutan positivamente en el desempeño de su actividad profesional, lo que indirectamente va a suponer un aumento de la credibilidad de la organización empresarial a la que preste sus servicios.

En su tesis, *‘Competencia Comunicativa oral en francés: Logros del alumnado al finalizar la ESO’* (2003), de Luisa Armán Lomba identifica la necesidad de indagar y medir el grado de Competencia Comunicativa oral que alcanza el alumnado de enseñanza obligatoria al finalizar esta etapa y, más concretamente, de aquella porción de alumnado que ha estudiado el francés como lengua extranjera.

La tesis de María Amor Pérez Rodríguez, *‘La enseñanza de la lengua y la literatura con los medios de comunicación para el desarrollo de la Competencia Comunicativa’* (2002), es un estudio realizado desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura sobre un tipo de enseñanza que combine lengua y literatura y medios de comunicación con el fin de alcanzar una adquisición y un mayor desarrollo de la Competencia Comunicativa en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria.

Manuel Francisco Rabano Llamas, *‘Competencia Comunicativa e interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas’* (1999), enmarca su investigación dentro del triángulo conceptual ‘cultura, lengua y aprendizaje’ desde donde describe el proceso de adquisición de la Competencia Comunicativa y de los valores de interculturalidad y analiza las figuras del profesor, el alumnado y libros de texto como componentes de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (Inglés) en Educación Primaria, concluyendo que en el proceso son fundamentales conceptos como el de sistema de valores, aculturación o estereotipo entre otros.

b) *Competencia Intercultural*

Ante un panorama de movilidad forzada de las zonas rurales a las capitales en Colombia, Carment Tulia Ricardo Barreto, *'Formación y desarrollo de la Competencia Intercultural en ambientes virtuales de aprendizaje'* (2013), considera la necesidad de diseñar propuestas de innovación pedagógica que supongan una mejora y una garantía en la formación y el desarrollo de una Competencia Intercultural en profesores cuya actividad profesional le ponga a cargo de esa amalgama multicultural.

Establecer una relación entre los álbumes ilustrados (*Picture books*) y la Educación Intercultural supone el eje central del trabajo doctoral *'El uso de álbumes ilustrados (Picture books) para la mejora de la Competencia Intercultural en estudiantes de Educación Secundaria. Un planteamiento didáctico desde una perspectiva europea'* (2012). Su autor, Juan Varela Tembra, concluye afirmando que la utilización de los *picture books* repercute positivamente en la promoción de esta competencia clave.

La conservación y la transmisión a través del sistema educativo de un país de aquellos valores que constituyen el sistema cultural de sus ciudadanos es la base para el trabajo doctoral de Cecilia Méndez Cea, *'Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia Intercultural'* (2012).

Emma Gago Sánchez presenta un trabajo doctoral dividido en dos secciones. En la primera parte de *'El desarrollo de la Competencia Intercultural en el aula de ELE. Propuesta metodológica'* (2011), formula una propuesta metodológica para la adquisición de la Competencia Intercultural, paralelamente al desarrollo de la Competencia Comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera. En la segunda parte, propone un tipo de material didáctico para la adquisición y desarrollo de ambas competencias.

El trabajo doctoral de José Antonio Hernández Bravo, *'La Competencia Intercultural en alumnado de Educación Primaria: Diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo'* (2011), tiene como propósito identificar las necesidades interculturales que el alumnado de segundo y tercer ciclo de

primaria (8 a 12 años) pudiera presentar con el fin de diseñar y evaluar un programa de intervención para el desarrollo de su Competencia Intercultural.

Con el título de *'La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras: Teoría y didáctica para una adquisición de la Competencia Intercultural'* (2010), la tesis de Delia Fajardo Salinas propone la interculturalidad como modelo educativo e incluye una propuesta didáctica en la que el aprendizaje está orientado hacia la adquisición y el desarrollo de la Competencia Intercultural.

'La Competencia Intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión total' (2010) constituye una aproximación a esta competencia, vertebrada por su autor, Carlos González Di Pierro, en torno a dos ejes principales. El primero de ellos, un marco teórico en el que analiza y explora la Competencia Intercultural como elemento imprescindible para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El segundo es un análisis de dos programas de inmersión, uno en España y otro en México, en el que participan estudiantes universitarios norteamericanos que estudian español como lengua extranjera.

En su tesis doctoral, *'Desarrollo de la Competencia Intercultural en la clase de lenguas extranjeras: El caso del francés'* (2008), Xavier Pascual Calvo parte de una preocupación generalizada entre el profesorado por la ausencia del elemento cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en su caso el francés, en las Escuelas Oficiales de Idiomas (E.O.I) de Cataluña. Una ausencia especialmente significativa a la luz de, por un lado, una cada vez más frecuente movilidad intra-europea que ocasiona una mayor presencia en nuestra sociedad y en nuestras aulas de personas de entornos culturales diferentes y, por otro, de los objetivos en materia de unificación de propuestas didácticas y evaluación en el ámbito de la enseñanza de lenguas que pretende la política lingüística del Consejo de Europa. En la tesis también se sostiene la idea de que una enseñanza integrada de lengua y cultura conllevaría cambios en los roles del profesor y del alumno y una redefinición de cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de dimensión cultural en la tesis de María del Carmen Albert Guardiola, *'Migraciones europeas, globalización. modelos de Competencia Intercultural e interacción social'* (2005), adquiere especial relevancia al ser presentado como elemento diferenciador entre sujetos y sociedades y

generador de conflictos entre ambos al mismo tiempo. En este trabajo de investigación centrado en las migraciones intra-europeas, la autora prestará especial atención a tres aspectos como son la Competencia Intercultural, el desarrollo de estrategias de adaptación al nuevo contexto socio-cultural y los procesos internos de cambio y de ajuste cultural al nuevo entorno de los sujetos de muestra, pertenecientes estos a las cuatro nacionalidades con mayor número de ciudadanos residentes en el territorio español, a saber, alemanes, británicos, italianos y franceses.

Bajo el título de *‘Desarrollo de la Competencia Intercultural en alumnado universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales’* (2004), Francisco Javier de Santos Velasco aborda el problema de una formación que promueva el desarrollo de una Competencia Intercultural cuya aplicación esté encauzada hacia la gestión de la diversidad en las organizaciones empresariales. Plantea como primer objetivo el identificar la Competencia Intercultural como habilidad clave para la gestión de contextos empresariales multiculturales. En segundo lugar, una vez planteada y asumida la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior en el desarrollo de esa competencia, propone identificar las necesidades formativas requeridas para su desarrollo. El autor nos recuerda, además, que el grado de empleabilidad del alumnado universitario, aspecto relacionado con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, es directamente proporcional a su nivel de Competencia Comunicativa por lo que establece la adaptación y la validación de un instrumento con el que medir tanto la sensibilidad intercultural como el perfil de experiencia ante lo intercultural y/o lo multicultural de ese alumnado como tercer objetivo. A continuación se propone elaborar un modelo formativo orientado hacia el desarrollo de la competencia en cuestión dentro del ámbito académico y, por ende, la elaboración de una propuesta formativa que cubra las necesidades formativas, requerida para el desarrollo de la competencia así como su validación.

c) *Competencia Comunicativa Intercultural*

La tesis *‘La Competencia Comunicativa Intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza’* (2011) de Antonio Riutort Cánovas nos sugiere que frente a la hegemonía de los saberes teóricos,

el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y/o lenguas para fines específicos como es el caso del Español de los Negocios, debería estar basado, además de en la transmisión de conocimientos teóricos, en el desarrollo de habilidades y actitudes a través del contacto con la cultura meta, persiguiendo así que el alumnado consiga adquirir y desarrollar una sólida Competencia Comunicativa Intercultural, que en este caso concreto, ha de ser aplicable al campo de los negocios.

La tesis de Paolo Gimmelli, *'La Competencia Comunicativa Intercultural en la didáctica del italiano para extranjeros'* (2008), vuelve a incidir en la idea de cultura como elemento diferenciador y generador de conflictos. El autor investiga sobre la importancia de la Competencia Sociocultural dentro de la Competencia Comunicativa Intercultural e identifica esta última con la capacidad que requieren las personas de diferentes nacionalidades para superar los obstáculos culturales y poder comunicarse con efectividad. Se defiende además la aplicación de técnicas de dramatización en la enseñanza del italiano como lengua extranjera con el fin de formar a un alumnado competente no sólo lingüísticamente sino también intercultural comunicativamente.

En su tesis *'La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria'* (2005), Ruth Vilà Baños vuelve a indagar en la dimensión cultural humana y coincide con otros autores (ver Albert Guardiola, 2005) en que los distintos modos de pensar, sentir, hablar, interpretar, valorar e incluso actuar de los seres humanos son el resultado de un bagaje cultural propio que nos hace únicos pero que, al mismo tiempo, retan constantemente nuestra capacidad de comunicarnos los unos con los otros. La superación de ese reto, de ese conflicto comunicativo es el único modo de avanzar en el proceso de convivencia. La autora apunta al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria como momento clave para realizar una intervención educativa con vistas al desarrollo de ciertas competencias comunicativas interculturales pues coincide este con el momento en que el alumnado ha alcanzado ya un grado de madurez intelectual y física apropiado.

d) *Formación del profesorado*

En su trabajo doctoral *‘La Educación Intercultural: Supuestos antropológicos y su incidencia en la formación del profesorado’* (2010), Milagros Felisa Altarejos Martínez define la interculturalidad como la manifestación de una necesidad antropológica radical como es la de *ser y estar* con otros. Considera, por consiguiente, ineludible dotar a los programas de formación de unos principios antropológicos con los que habilitar al profesorado para la Educación Intercultural, es decir, para que sean capaces de enseñar a saber *ser y estar* con personas de entornos socioculturales diferentes.

A partir de un interés por la transmisión de valores, en *‘La percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid’* (2009), Emilio Miraflores Gómez se plantea comprobar si el alumnado de los Centros de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid constata una transmisión de valores a través de la labor docente y tutorial del profesorado universitario.

El trabajo de investigación de Carlota Pérez Sancho, *‘Una propuesta de formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior: El portafolios docente’* (2007), es un modelo de formación del nuevo profesorado que gira en torno al portafolios docente, entendido este como un instrumento que le permite evaluar y reflexionar sobre su propia actuación docente, y que mediante una autoreflexión crítica permite percibir si aquella necesita de alguna mejora que la convierta en el tipo de docencia universitaria propio del Espacio Europeo de Educación Superior emergente.

‘La formación del profesorado en educación en valores en la República Dominicana’ (2000) constituye un estudio en el que su autor, Basilio Florentino Morillo, propone un plan de formación para el profesorado en educación en valores mediante el que se provea al futuro docente con el conocimiento necesario para que sea capaz, a través de su labor docente, de favorecer una formación humana armónica y estable que permita una convivencia justa y solidaria.

‘Variables de éxito en la formación del profesorado’ (2003), de María de las Mercedes Gómez Acuña, es un trabajo que investiga el desarrollo de la

carrera de Magisterio en la Escuela de Magisterio de Badajoz desde los años 70, etapa esta que abarca los Planes de Estudio de 1967, 1971 y 1991. La autora se centra en la relación entre las *variables de éxito* en los estudios de formación inicial y el grado de *satisfacción* en el trabajo actual de ese alumnado de Magisterio, estableciendo entre otros objetivos el de poner de manifiesto la relación existente entre aspectos como la motivación personal o el estatus familiar y la situación laboral actual, el de describir la trayectoria profesional de los sujetos de muestra o, por ejemplo, el de averiguar qué opinan estos de la utilidad de los estudios de Magisterio.

En *‘Un estudio de casos sobre la evaluación del resultado del aprendizaje en la E.S.O.: Una base para la reflexión y formación del profesorado’* (2001), Ester Rafel Cufi identifica una serie de agentes externos (i.e. la diversidad, las características de los estudiantes adolescentes, etc.) que contribuyen a que se produzca un cambio lo suficientemente importante y significativo en el aula como para plantear la necesidad de revisar el programa de formación del profesorado. Su propuesta consiste en empezar a formar al futuro docente para que sea capaz de tomar conciencia y cuestionar su actuación docente mediante técnicas de autointerrogación de tal manera que, con las respuestas obtenidas, sea capaz de ofrecer soluciones ajustadas a cada problema concreto causado por aquellos agentes externos.

‘La Formación del profesorado en la Comunidad Económica Europea’ (1994), de Bienvenido Guillén Herrero es un trabajo de investigación que profundiza en aspectos tales como los principales paradigmas de la formación de los docentes, las metodologías utilizadas y las estructuras educativas de cada país europeo del nivel educativo obligatorio antes de adentrarse empíricamente en cuestiones sobre la calidad de la formación docente de los profesores de la antigua Educación General Básica en nuestro país o las condiciones sociales y laborales de los mismos.

e) *Aprendizaje de lenguas extranjeras*

En su tesis, *‘La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en formación profesional. Situación actual y perspectivas de futuro’* (2011), María Soledad Hoyos Pérez defiende la importancia de una adquisición de competencias en lenguas extranjeras en términos de competitividad empresarial y de progreso a nivel social. La autora establece dos hipótesis. La

primera plantea la posibilidad de que las competencias adquiridas por los titulados de Formación Profesional pudieran no coincidir con las que el mercado laboral actual exige y, la segunda, cuestiona la eficacia de la metodología en enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras aplicada en este ciclo formativo, lo que le lleva a apostar por una metodología que, siendo consciente de cuáles son exactamente las competencias que el alumnado de Formación Profesional necesita para desenvolverse dentro mundo empresarial, le permita alcanzarlas y consolidarlas.

Antes de dar por finalizado este apartado vamos a realizar un barrido panorámico que anticipe al lector una visión general del entramado que habrá de constituir toda nuestra investigación, permitiéndole al mismo tiempo identificar aquellas ideas o conceptos tomados de los estudios doctorales previos citados anteriormente que nos han servido de referencia o inspiración. Empezaremos pues identificando al ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como punto de partida (ver Pérez Rodríguez, 2002) de una investigación marcada por relaciones conceptuales como las que se establecen entre *cultura, lengua y aprendizaje* (ver Rabano Llamas, 1999). Defendemos la importancia que la Competencia Intercultural reviste en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (ver Di Pierro, 2010) y extrapolamos esa importancia también a los programas de formación del nuevo profesorado de Educación Primaria. Tomando como referencia el proceso de transmisión de valores del profesorado-tutor a un estudiantado perteneciente a diferentes especialidades de la carrera universitaria de Magisterio (ver Miraflores Gómez, 2009), nos cuestionamos si nuestros futuros docentes están siendo habilitados para la transmisión de los conocimientos socioculturales con los que ha de conformar la Competencia Intercultural el alumnado de Educación Primaria. Una búsqueda de soluciones a los problemas del aula que plantea una revisión de los programas de formación del nuevo profesorado (ver Rafel Cufi, 2001) nos ha llevado a pensar que quizás los problemas comunes en nuestra sociedad como la (des)integración de la población emigrante, la escasa evidencia de ciudadanía intercultural, etc., deban hallar solución en una formación *ad hoc* del profesorado.

Será precisamente el hecho de considerar la cultura como un elemento diferenciador y, al mismo tiempo, generador en potencia de conflictos (ver Albert Guardiola, 2005) entre seres humanos de diferente entorno lingüístico-

cultural lo que evidencia una imperiosa necesidad de sumar a la dimensión lingüística, la dimensión cultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (ver Pascual Calvo, 2008), lo que significaría que debería empezarse a hacer hincapié en conceptos hasta ahora ignorados como pueden ser el de sistema de valores diferentes, aculturación o el de estereotipo (ver Rabano Llamas, 1999) entre otros. El descubrimiento, el conocimiento, la comprensión, el reconocimiento, la aceptación, el aprendizaje, la incorporación y la puesta en práctica de los valores fundamentales del sistema cultural de un país por parte de personas de otros trasfondos culturales (ver Méndez Cea, 2012) supone uno de los pilares básicos de todo el entramado de nuestro trabajo doctoral. A partir de una idea de formación del profesorado en educación en valores relacionada con una convivencia humana justa y solidaria (ver Morillo, 2000), sugerimos en estas páginas relacionar conceptos como el de formación del profesorado, Competencia Intercultural, Competencia Comunicativa Intercultural, Educación Intercultural y ciudadanía intercultural europea. La idea de utilizar *picture books* para la promoción de la Competencia Intercultural (ver Varela Tembra, 2012) nos inspiró a la hora de plantearnos el uso de material auténtico en la elaboración de propuestas didácticas para la adquisición y desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa con la intención de guiar al estudiantado (futuro profesorado en formación) en la deconstrucción de falsos estereotipos propios o ajenos.

Desde estas páginas y a su debido tiempo también defenderemos una metodología que habrá de diferir de la actual en el hecho de que apunta hacia unas competencias muy concretas como, por ejemplo, la Competencia Intercultural (ver Fajardo Salinas, 2010) y en el hecho de que intentará encauzar la formación del alumnado (ver Guillén Herrero, 1994) hacia la adquisición y desarrollo de las mismas (ver Hoyos Pérez, 2011) con la esperanza de que el nuevo profesorado en formación llegue a ser capaz de despertarlas en su futuro alumnado. En un contexto de libre desplazamiento de ciudadanos europeos en el que son más que evidentes los numerosos ejemplos de ‘desencuentros interculturales’, nos resulta necesario replantearnos la formación del profesorado en Competencia Intercultural (ver Barreto, 2013) como requisito inicial en la formación de un alumnado de Educación Primaria para la ciudadanía intercultural, considerada esta la

característica de la que va a depender el buen entendimiento cultural de los ciudadanos de una Europa unida. *'El desarrollo de la Competencia Intercultural en el aula de ELE. Propuesta metodológica'* (ver Gago Sánchez, 2011) es quizás el trabajo de investigación que en mayor medida nos ha influido al tratarse de una aproximación al desarrollo de la Competencia Intercultural mediante un acercamiento del estudiante a los contenidos necesarios para que este amplíe su conocimiento sociocultural, configure o re-construya su identidad intercultural y modifique sus actitudes enculturizadas. A diferencia de autores que encuentran en la educación secundaria obligatoria el momento ideal para plantearse el desarrollo de estas competencias interculturales (ver Vilà Baños, 2005), nosotros apostaremos por una formación del nuevo profesorado que integre lengua y cultura (ver Pascual Calvo, 2008) con la esperanza de que, de este modo, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales consiga arrancar desde las etapas más tempranas de la educación primaria. El interés por identificar las necesidades interculturales en ese alumnado de Educación Primaria (ver Hernández Bravo, 2011) nos incitó a ir más allá e intentar encontrar una justificación a esas necesidades o carencias interculturales en la escasa formación en materia de competencias del profesorado. Esta integración de la dimensión intercultural en el proceso de formación no sólo va a reavivar el interés en las figuras del profesor y del alumno (ver Rabano Llamas, 1999), entendido este como nuevo profesorado en formación, sino que va a provocar una redefinición de los roles del profesor y del estudiante (ver Pascual Calvo, 2008). La figura del profesor habrá de ser entendida a partir de ahora como *portador* de conocimiento y *portavoz* (ver Reyes Moreno, 2003) de la institución de educación superior desde cuyo marco normativo y curricular se promueve la propuesta de programa de formación del nuevo profesorado mientras que la del estudiante ha de concebirse como una especie de locutor bilingüe e intercultural (ver Pascual Calvo, 2008).

En el contexto propuesto, documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, en cualquiera de sus versiones, han de considerarse como pilares básicos de referencia ya sea en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras como en los programas de formación del nuevo profesorado (ver Salvadores Merino, 2009) y como herramientas que promueven entre el nuevo profesorado en

formación valores como su autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su capacidad de autoevaluación crítica (ver Pérez Sancho, 2007), todo ello en un intento por responder a las expectativas docentes creadas en torno al Espacio Europeo de Educación Superior.

Igualmente, intentaremos demostrar la eficacia de las técnicas de dramatización (ver Gimmelli, 2008) en el proceso de formación del nuevo profesorado al que se le pide que aprenda a actuar con corrección intercultural en actividades de role-play para pasar a continuación a promover la movilidad intra-europea del estudiantado, convencidos de que será, sin lugar a dudas, el contacto con la cultura meta la mejor vía para lograr definitivamente esa adquisición y desarrollo de competencias comunicativas interculturales (ver Riutort Cánovas, 2011) y de estrategias de adaptación que van a permitir su ajuste cultural a un nuevo contexto socio-cultural (ver Albert Guardiola, 2005). La formación del nuevo profesorado desde una perspectiva antropológica (ver Altarejos Martínez, 2010) que le capacite para educar en ciudadanía intercultural, atendiendo a aspectos como la identidad personal, la coexistencia, la apertura a los demás, el reconocimiento de la otredad, etc., va a constituir un punto de referencia importante en nuestro planteamiento de un programa de formación basado en la adquisición y desarrollo de competencias clave.

Por último, nos gustaría aclarar que, aunque no constituya un elemento central en nuestra investigación, sí consideraremos un análisis del libro de texto como herramienta en la adquisición de una Competencia Comunicativa y una Competencia Intercultural (ver Gómez Picapeo, 2011) para una futura investigación en la que se intente determinar si, y en qué medida, influye este en el proceso de adquisición y desarrollo de aquellas competencias.

Primera parte
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS

CULTURAS

2.1 Didáctica de la Lengua y la Literatura como referente

Paralelo al nuevo orden mundial que describíamos en el capítulo anterior, nos encontramos un avance tecnológico sin precedentes que insta a esta era digital en la que vivimos. Esta situación va a provocar que se produzca una segregación de toda la población mundial en ‘nativos digitales’ o ‘inmigrantes digitales’. A la primera de las categorías pertenecen sin duda las generaciones más jóvenes, aquellas personas que, con toda probabilidad, han aprendido a utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación mucho antes incluso de aprender a leer o escribir y que, precisamente por haber nacido en la cresta de la ola tecno-digital, son incapaces de concebir la vida sin la posibilidad de enviar mensajes de texto o socializar en el ciberespacio. Un ejemplo claro de este ‘nativo digital’ está representado por el tipo de alumnado que llena nuestras aulas en estos momentos. A diferencia de este, el ‘inmigrante digital’ pertenece a una generación ‘menos joven’ que, al carecer de ese dominio casi instintivo de las nuevas tecnologías, lucha por mantenerse a flote en esta era digital (Humphrys, 2006: 30). A muchos de los profesionales de la educación no nos queda más remedio que aceptar la cruda realidad de vernos representados en esta segunda categoría con el agravante de que, además, se nos impone implementar el uso de las nuevas tecnologías en nuestra actividad docente diaria. Lo cierto es que, a pesar de que las diferencias son cada vez más abismales, existe un aspecto común a ambos grupos. En esta era digital, los tratados gubernamentales han conseguido hacer desaparecer las fronteras políticas entre los países y los avances tecnológicos han reducido los inconvenientes de la distancia física. Esto nos permite estar en contacto físico o digital con el resto de habitantes de la aldea global con una facilidad e inmediatez nunca antes vistas y es en esta situación en la que se muestra el gran problema de nuestra aldea global: una *incompetencia* o, en otras palabras, una ausencia de competencia, para establecer relaciones comunicativas interculturales con éxito.

No sabemos comunicarnos con el resto de los habitantes de la aldea global porque nunca antes había existido la necesidad de comunicarse con personas de entornos socio-culturales distintos al propio. Ahora, desde la perspectiva que otorga el nuevo orden mundial, comprendemos que, en ese contexto de aislamiento, el fallo de los programas de enseñanza de lenguas obcecados con el aprendizaje lingüístico consistía en haber confundido

competencia lingüística con competencia comunicativa (intercultural). Estamos convencidos de que lo que no es parte de la solución es, con bastante probabilidad, parte del problema. Paradójicamente, el problema y su solución no se hallan en otro lugar más que en la educación (como apuntaba Delors) y en las instituciones educativas que es desde donde ha de originarse una transformación social (López y Encabo, 2002: 32) encaminada hacia ese entendimiento entre culturas.

Nuestro particular granito de arena habrá de consistir en una propuesta para un modelo de programa de formación que guíe al nuevo profesorado hacia el descubrimiento y la comprensión por sí mismo de la relevancia del papel que la cultura juega tanto en el conjunto de su materia como en el logro de ese entendimiento intercultural así como la relevancia que una formación transinstitucional orientada a la recolección de experiencias interculturales personales va a tener en su actuación docente futura y, como consecuencia de esto, le capacite para llevar a cabo una enseñanza de lenguas extranjeras orientada a favorecer el entendimiento global en la que explote sistemáticamente los beneficios de la simbiosis formada por *lengua y cultura*.

Elaborar un trabajo doctoral en torno a conceptos como el ser humano, el lenguaje y la cultura y en el que se dé respuesta a todo el entramado al que pueden dar pie requiere de una aproximación realizada desde el prisma de áreas de conocimiento dispares o, afortunadamente, desde el de un área multidisciplinar capaz de dar respuesta a las cuestiones que suscitan los conceptos clave mencionados como es la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La progresiva evolución del conocimiento hizo que fuese necesario realizar una clasificación del mismo con el fin de poder abarcar la totalidad de las partes que lo componían. En concreto, la enseñanza de la lengua y la literatura quedó encasillada dentro de la rama de las Ciencias Sociales tras la división entre Ciencias y Letras. El problema aparecía cuando los programas de formación no conseguían ofrecer al nuevo profesorado, tanto de educación primaria como de secundaria, una educación lingüística y literaria con la que poder llevar a cabo una enseñanza mínimamente decente de lengua y literatura (López y Encabo, 2000: 185). Subsanan esta carencia llevará a la Didáctica de la Lengua y la Literatura a tomar prestado de otras ciencias

lindantes de su misma rama el conocimiento necesario con el que poder dotar al nuevo profesorado de las herramientas que le van a permitir y facilitar su futura labor docente, convirtiéndose así el suyo en un conocimiento multidisciplinar gracias a las aportaciones de disciplinas como: a) la *Sociología*, b) la *Filosofía*, c) la *Antropología*, d) la *Filología*, e) la *Psicología* y f) la *Pedagogía*.

- a) La *Sociología* aporta a la Didáctica de la Lengua y la Literatura los estudios realizados desde la perspectiva de la sociolingüística y de la sociología de la educación. Partiendo de la base de que la Lengua está indisolublemente unida al contexto social al que pertenece, la primera de ellas tiene por objeto de estudio aquellos condicionamientos sociales que influyen en la lengua como pueden ser factores sociales (i.e. sistemas de organización política, económica, social y geográfica) o factores individuales (i.e. edad, sexo, nivel de educación, etnia, aspectos históricos o la situación inmediata en torno a la cual se genera la interacción). Las competencias centrales a este trabajo de investigación y de las que nos ocuparemos en profundidad en los capítulos IV y V tendrán mucho que ver con la puesta en común de factores sociales e individuales específicos de dos grupos socio-culturales distintos. La segunda, la sociología de la educación, se ocupa de las relaciones o sistemas sociales que tienen lugar dentro de las instituciones educativas. La propuesta que se hace desde estas páginas de un modelo de programa de formación del profesorado que suponga una mejora del sistema educativo parte de cambios significativos que van a afectar al tipo de relaciones educativas que mantengan, a partir de ahora, los agentes involucrados en el contexto educativo (López y Encabo: 2002, 37-38).
- b) La *Filosofía* ofrece una noción clara sobre las ideas y el pensamiento que se derivan de la vida de ese sujeto/objeto humano. Se reconoce la Filosofía por su interés en los seres, los principios y las causas y efectos de las cosas naturales (López y Encabo: 2002, 40). El por qué un área dedicada al estudio del lenguaje se nutre de la disciplina de las ideas y el pensamiento hay que buscarlo en la indisoluble relación que mantienen tres elementos clave como son *ser humano*, *pensamiento* y *lenguaje*. Característicos y exclusivos del ser humano son su capacidad

para el pensamiento y el lenguaje. A través del segundo se materializan las ideas con las que se conforma el primero. Una enseñanza de lengua que tenga por objetivo el desarrollo del ser humano, como es el caso de nuestro área de conocimiento, es una enseñanza que identifica el aprendizaje de lengua con la adquisición de una capacidad que permita al ser humano cuidar la elaboración de las ideas con las que se ha de ir conformando su pensamiento.

Especial atención recibirá en nuestro trabajo de investigación la relación entre pensamiento y lenguaje, a la que está dedicada el siguiente apartado mientras que, en el capítulo III, se pondrá de especial relevancia la idea de que ni pensamiento ni lenguaje ocasionan en sí mismos el desarrollo humano pues para que este se produzca tienen que pasar antes por el filtro de los sentimientos. El ser humano puede tener infinidad de pensamientos que no le conducen a ninguna parte precisamente porque la mayoría de ellos no consiguen despertar ningún sentimiento o deseo fuerte en él (Byrne, 2010; 28). Cualquier cambio, cualquier tipo de revolución, por pequeños que estos sean, han de nacer de un sentimiento o emoción humana. El deseo como motor del cambio. El modelo de programa de formación del nuevo profesorado planteado en estas páginas sólo alcanzará su máximo potencial si se combina con ese deseo de los sujetos para los que está pensado, diseñado y destinado. De su sentimiento, de su deseo depende que se ponga en marcha. De su esfuerzo dependerá su continuación y su éxito. Y de su constancia dependerá que tanto ellos como su alumnado, de manera particular, y el sistema educativo, de manera general, saboreen los beneficios de su trabajo. La versión mejorada del sistema educativo que promulgamos desde estas páginas incluye, como veremos más adelante, un cambio en los roles de los agentes involucrados en el contexto educativo y una etapa de inmersión lingüístico-cultural como parte fundamental en la formación del nuevo profesorado.

- c) La *Antropología* es la ciencia que trata del ser humano, entendiendo este como entidad física y moral. El aporte de esta disciplina va a permitir configurar desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura modelos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje que, como en nuestro caso, van a apoyarse en los estudios de la antropología social y cultural

y en la comparación que esta hace de la evolución, desarrollo, situación actual y prospectiva pertenecientes a todas y cada una de las distintas sociedades que conforman nuestro planeta (López y Encabo, 2002: 41) sin olvidarse de estudiar el lenguaje, hecho cultural por excelencia y medio a través del cual se asimila la cultura, enmarcado en los diferentes contextos culturales a los que este está asociado (López y Encabo, 2000: 187).

d) La *Filología* contribuye a la expansión del conocimiento de nuestra área aportando los cuatro ejes en torno a los cuales se incardina y que son los siguientes:

- La *fonética*, entendida como el estudio de los sonidos y las articulaciones del lenguaje hablado. Se relaciona con las habilidades del *habla* y la *escucha*.
- La *morfosintaxis*, entendida como el estudio de las reglas mediante las cuales las distintas unidades lingüísticas se articulan entre sí dando lugar al discurso hablado o escrito. Se relaciona con las habilidades de *lectura* y *escritura*.
- La *semántica*, entendida como el estudio del *designatum* de las cosas. Se relaciona con cualquiera de las cuatro habilidades.
- La *pragmática*, entendida como el lazo de unión entre *lengua* (normativa lingüística de una comunidad social) y *habla* (uso particular que la persona hace de la lengua). Se relaciona con cualquiera de las cuatro habilidades.

Además de estos tres ejes, la Didáctica de la Lengua y la Literatura encuentra interesantes las teorías de Saussure (i.e. lenguaje como sistema de signos interrelacionados, distinción entre *Lengua* y *Habla*), de Chomsky (i.e. teoría del hablante oyente ideal), de Whorf (i.e. relación entre el nivel de cognición y lenguaje, estructura del lenguaje y contexto sociocultural) y de Sapir (i.e. teoría Sapir-Whorf: determinismo y relatividad lingüísticos) (López y Encabo, 2000: 188), aspectos estos de los que nos ocuparemos en sucesivos apartados.

Consciente del carácter abstracto y normativo que reviste el conocimiento filológico, la Didáctica de la Lengua y la Literatura decide adoptarlo pero apuesta por conferirle un carácter más funcional al mismo, es decir, más adaptado a la vida real y de mayor utilidad para quienes tienen puestas sus miras en el proceso comunicativo (López y Encabo, 2002: 43-44). Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura se nos advierte también de que ese conocimiento abstracto de estructuras lingüísticas y literarias no equivale en modo alguno a la adquisición de una capacidad para generar actuaciones comunicativas aceptables. El análisis de los datos obtenidos a través del instrumento de medida nos permitirá descubrir en el capítulo VI de nuestro trabajo de investigación si, y en qué grado, un conocimiento poco sólido de ese corpus lingüístico puede llegar a interferir en el éxito del discurso escrito de los sujetos de muestra.

- e) La *Psicología* es la disciplina que se ocupa de la *psique* o, dicho de otro modo, de los procesos cognitivos que tienen lugar en el ser humano cuando este realiza actividades individuales o cuando interactúa de una manera social (López y Encabo, 2002: 45). Dos de esos procesos revisten considerable importancia debido al modo en que van a repercutir en la formación del estudiante y en su crecimiento personal. Nos referimos a los procesos del *self* y al de la *metacognición*. El primero de ellos hace referencia al proceso mediante el cual el individuo toma conciencia de sí mismo. Los seres humanos viven en un ambiente físico que es, al mismo tiempo, un ambiente simbólico. La toma de conciencia se produce como consecuencia de la interacción del individuo en ese entramado en el que desempeña el papel de actor (actuación voluntaria) y como reactor (actuación como reacción). Este proceso está relacionado con toda la teoría del psicólogo Lev Vygotsky quien afirmaba que son las estructuras sociales las que, al preceder al individuo, ejercen una mayor y decisiva influencia en la formación de su pensamiento y, por tanto, de su conciencia de sí mismo. El segundo de los procesos, el de metacognición, es aquel mediante el cual el individuo es capaz de pensar sobre su actividad intelectual y tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento, descubrir y controlar su capacidad cognitiva. Para un trabajo de investigación centrado en las competencias, este

proceso resulta especialmente significativo pues el desarrollo de las mismas pasa por la toma de conciencia de la metacognición y del aprendizaje autorregulado (López y Encabo, 2000: 192).

La Didáctica de la Lengua, de tendencia claramente cognitiva, encuentra en el constructivismo su mejor aliado a la hora de formular una modalidad de enseñanza cuyos aspectos más revolucionarios se describen a continuación y que han inspirado el modelo de programa de formación del profesorado del que nos ocuparemos con más detenimiento a su debido tiempo:

- Se reinventan los roles de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado se convierte en una especie de guía en un segundo plano para un estudiantado que va a tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje, lo que, desde nuestro punto de vista, significa que la elaboración del conocimiento va a recaer en el tratamiento tanto de la información aportada por el profesor-tutor como de la información que sea capaz de aportar el estudiante (i.e. experiencias personales previas, conocimiento del mundo, etc.).
- Se concede importancia a todo conocimiento previo. No existe el vacío cognitivo absoluto puesto que el individuo ha ido adquiriendo un conocimiento durante su interacción en el entramado físico-simbólico que viene a representar su *nivel de desarrollo* o su punto de partida cognitivo. Se empieza a hablar de un *aprendizaje significativo*. Con la reinvención de los roles, el alumnado se ve involucrado en un proceso cooperativo de reconstrucción del conocimiento vertebrado por la discusión, la reflexión y la consensuación del nuevo conocimiento. Este aprendizaje se produce cuando el estudiantado, partiendo de su particular nivel de desarrollo, es capaz, de manera autónoma, de modificar sus conocimientos previos y establecer relaciones entre aquellos y los nuevos conocimientos adquiridos a lo largo del proceso, lo que modifica su nivel de desarrollo (López y Encabo, 2000: 191).

f) La *Pedagogía* es el arte de enseñar, la educación entendida como una ciencia objeto de estudio (López y Encabo, 2002: 48). A través de la Pedagogía, adquiere nuestra área de conocimiento la visión de un paralelismo entre los actos educativos y los actos comunicativos y se empieza a entender la comunicación como una forma de enseñanza entre dos personas que comparten el mismo espacio comunicativo. Términos como profesorado o alumnado, entre otros muchos, son aportaciones hechas desde el campo de la Pedagogía. En concreto, de estos dos ejemplos podemos indicar que se trata de los agentes implicados en los procesos educativos. La labor del profesorado ha de tener como objetivo la mejora de las destrezas lingüístico-comunicativas del alumnado a través de un proceso comunicativo productivo que sustente el intercambio de mensajes lingüístico-literarios y códigos cuya complejidad sea progresiva y que le permita alcanzar un nivel razonable en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas básicas dentro siempre de los cánones establecidos por el currículum oficial (López y Encabo, 2002: 49-50). Con este fin se aboga, desde la Pedagogía crítica, por un cambio radical en los roles de ambos agentes de tal forma que, por ejemplo, el profesorado deje de ser una figura estática para convertirse en un transgresor capaz de transformar la sociedad mediando y facilitando la formación crítica del estudiantado y que este último empiece a adoptar una actitud más participativa en las actividades de una metodología con vistas a un aprendizaje funcional y significativo (López y Encabo, 2000: 190). Estas ideas van a servirnos de inspiración a la hora de definir el papel que, a partir de ahora, debe adoptar cada uno de los agentes implicados en el proceso de adquisición de competencias, aspecto este que veremos con mayor detenimiento en los capítulos IV y V.

2.1.1 El papel del lenguaje en la formación de los procesos mentales

De entre el aluvión de cuestiones que suscitaba para nosotros un proyecto de trabajo como el nuestro, había dos que nos llamaban especialmente la atención como era la de cuál sería el punto de partida desde el que arrancaría toda nuestra investigación y la de cuáles serían las directrices que habrían de regir el desarrollo de la misma. La primera de las dudas quedó despejada al descubrir, como hemos descrito en el apartado

anterior, que la riqueza del conocimiento de un área multidisciplinar como la Didáctica de la Lengua y la Literatura permitía acceso ilimitado a múltiples áreas interrelacionadas entre sí, permitiéndonos elaborar un trabajo como el nuestro, basado en el lenguaje o en el dominio de este, a la luz de las aportaciones de conocimiento tomadas de las mismas.

La segunda de las dudas venía precedida de la agitación ocasionada por el huracán de la integración de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se podía hablar de cambios aunque nos parecía más adecuado hablar de una revolución no exenta de mucho esfuerzo y sacrificio por parte de un profesorado que ve afectadas sus metodologías y su docencia así como su rol y el de sus *partenaires* en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, desde nuestro punto de vista, para adaptar las instituciones educativas a las necesidades de la aldea global del siglo XXI con el fin de que pasemos, como propugnaba el filósofo, escritor, humanista, moralista y político francés del Renacimiento Miguel Eyquem de Montaigne (1533-1592), “de una escuela para saber a una escuela para pensar” (Gallego Codes, 2001: 24). En estos últimos años parece que hubiéramos llegado por fin a entender que un aprendizaje basado en la memorización automática que no conlleve un razonamiento, una metodología en la enseñanza de corte dictatorial y una evaluación del efímero y caduco conocimiento adquirido por el individuo a través de pruebas escritas ya no son indicadores apropiados de lo que debe ser una buena educación.

Estamos convencidos de que si, en estos tiempos de crisis, realizásemos una encuesta entre los padres y les preguntásemos qué beneficios desearían que la educación les reportase a sus hijos, un elevado porcentaje de respuestas apuntarían hacia el logro de un puesto de trabajo que les brindase beneficios económicos y, posiblemente, cierta posición social (i.e. búsqueda de la empleabilidad). De confirmarse nuestras sospechas, estos resultados demostrarían cómo aún hoy en día la sociedad no está concienciada de que los beneficios de una buena educación deben trascender esos barómetros tradicionales de una vida materialista (y sin sentido) y, en su lugar, ayudar a los niños y adolescentes en edad escolar a desarrollar unas capacidades que les permitan afrontar en cualquier momento las inevitables adversidades de la vida y salir airosos y, sobre todo, beneficiados de la oportunidad que aquellas encierran. Nuestra inclinación natural hacia el logro de esa mejora nos

permitió tener siempre claro que no debíamos dejar escapar la oportunidad de dirigir todos nuestros esfuerzos hacia una investigación que pudiera llegar a ser considerada como una experiencia innovadora con aplicaciones futuras dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Lenguaje y pensamiento se habían convertido de este modo, antes incluso de empezar a investigar, en el *alpha* y el *omega* de todo nuestro trabajo por lo que decidimos realizar una revisión de toda la teoría en torno a ambos términos, centrándonos, por razones obvias de espacio y tiempo, en aquellos aspectos que afectasen de lleno a nuestra tesis como pueden ser, por ejemplo, la relación entre lenguaje y pensamiento o la relación entre lenguaje y realidad. Al primero de los aspectos trataremos de encontrarle respuesta desde un enfoque psicológico y, al segundo, desde un enfoque etnolingüístico.

2.1.1.1 Lenguaje y pensamiento. Un enfoque psicológico

Englobados dentro de este enfoque psicológico se encuentran los trabajos del epistemólogo, filósofo, psicólogo y biólogo suizo Jean William Fritz Piaget (1896-1980) y del psicólogo y semiótico soviético Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Los estudios del primero marcan el origen del estudio del desarrollo cognitivo infantil y, aunque coinciden en afirmar que el ser humano posee un potencial que debe desarrollar (Gallego Codes, 2001: 23) y en elaborar, consecuentemente, teorías desde una perspectiva ontogenética, es decir, que ofrecen una visión de la relación entre pensamiento y lenguaje pero asociada esta a la evolución y desarrollo del individuo, el enfoque teórico de ambos autores difiere en dos aspectos claramente identificables como son el tipo de principio que rige supuestamente el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en el niño y en el curso que ha de seguir ese desarrollo.

Sigmund Freud planteó dos principios que recogían las dos funciones en potencia del pensamiento primario del niño y a los que denominó *Principio de placer* y *Principio de realidad*. El primero de ellos describe el proceso de satisfacción inmediata e ilimitada de los deseos e intereses del niño mediante formas de pensamiento alucinatorias (Vygotsky, 1995: 75-76). El segundo, basado en la premisa de que *necesidad* y *adaptación* conforman una unidad, hace referencia a un proceso de satisfacción de las necesidades físicas (i.e. alimenticias, etc.) mediante una adaptación a la realidad física en la que tiene lugar su desarrollo (Vygotsky, 1995: 75).

El *curso* del desarrollo del pensamiento y del lenguaje infantil cuenta con dos posibles puntos de partida (i.e. el individuo y el contexto social) y dos direcciones opuestas (i.e. de lo individual a lo social y viceversa). Inspirado por la idea de Freud de que el *Principio de placer* precede al *de realidad*, Piaget defiende un desarrollo cognitivo de origen individual con tendencia hacia lo social, es decir, del autismo extremo a la lógica de la razón (Vygotsky, 1995: 61). Vygotsky, por el contrario, defiende la idea de un desarrollo que parte de lo social y culmina en lo individual, otorgando de este modo mayor importancia al contexto social, a las necesidades físicas que este origina en el niño y al proceso de adaptación con el que se satisfacen las mismas (*Principio de realidad*). Este proceso describe, asimismo, la historia de los orígenes sociales de las funciones psicológicas del niño (Wertsch, 1988: 77).

Sería en los últimos años de su vida cuando Vygotsky, encargado de realizar la introducción para la traducción al ruso de la obra de Piaget '*El lenguaje y el pensamiento del niño*', revisitaría la figura y el trabajo del psicólogo suizo. En este material, que vería también la luz años más tarde como el segundo capítulo de su obra '*Pensamiento y lenguaje*' (Wertsch, 1988: 30), Vygotsky calificaría de revolucionaria la contribución de Piaget a la psicología (Vygotsky, 1995: 57) para, a continuación, realizar una valoración crítica de su trabajo. Piaget había plantado un desarrollo cognitivo cuyo punto de partida cronológico, estructural y funcional era una forma de pensamiento autista denominado *Pensamiento 'no dirigido'*. Apoyándose en argumentos evolutivos del psicólogo suizo Eugen Bleuler (1857-1940), Vygotsky desestima la idea de que ese pensamiento autista sea la forma de pensamiento original sobre la que puedan construirse los estadios ulteriores del desarrollo (Vygotsky, 1995: 63) sencillamente porque, desde un punto de vista biológico, el desarrollo ontogenético del niño depende exclusivamente de la satisfacción de sus necesidades, llevada a cabo esta mediante una adaptación a la realidad (i.e. ingestión real de comida) (*Principio de realidad*) y, en ningún caso, de la satisfacción producida por una alucinación placentera (*Principio de placer*) (Vygotsky, 1995: 65). Coincide, además, con Bleuler en afirmar que ese pensamiento autista, ese deseo de obtener una satisfacción imaginaria de los deseos que no son satisfechos en la vida real, no aparece hasta el cuarto estadio del desarrollo mental infantil (Vygotsky, 1995: 65, 75). Aunque no es nuestra intención profundizar más en la idea de los distintos estadios del

desarrollo intelectual, sí consideramos necesario aclarar que el que acabamos de mencionar, conocido también como *estadio de crecimiento interno*, se caracteriza, como su nombre indica, por la *internalización* de todas las operaciones y signos externos del niño (i.e. contar con los dedos, apoyos mnemotécnicos) con los que, hasta ese momento, había resuelto sus problemas internos (Vygotsky, 1995: 110) lo que significa que, a partir de ahora, va a ser capaz de operar sin la estimulación directa del mundo exterior, simplemente, mediante el manejo de un pensamiento basado en la experiencia de la memoria (Vygotsky, 1995: 65). Son, precisamente, ese *pensamiento* y esa *memoria* los que, junto con la atención y la percepción, conforman el conjunto de funciones psicológicas del niño, enmarcadas dentro de un contexto social al que pertenece por nacimiento (Wertsch, 1988: 41) y en el que tiene lugar la comunicación humana, función primaria del lenguaje (Vygotsky, 1995: 73). A partir de esta asociación de ideas resulta fácil comprender que, para Vygotsky, la forma original de pensamiento sea puramente social.

Otra de las cuestiones que preocupan a Vygotsky es aquella que está relacionada con el desarrollo de pensamiento y lenguaje. Su postura difiere de la de Piaget al negar la posibilidad de un desarrollo paralelo (Vygotsky, 1995: 74) o de un vínculo primario entre ambas funciones (Vygotsky, 1995: 197). La prueba de un desarrollo independiente habría de encontrarla Vygotsky en la existencia de una etapa preintelectual y preverbal en el niño que coincide con el primer estadio de su desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1995: 110). Es en un momento determinado de sus respectivos desarrollos individuales cuando pensamiento y lenguaje conectan y lo hacen como si de la superposición de dos círculos se tratase. La colisión entre pensamiento y lenguaje da origen, en el segundo estadio de su desarrollo, a un ‘pensamiento verbal’ (Vygotsky, 1995: 110) y un ‘habla significativa’ en el niño (Vygotsky, 1995: 198, 224). A pesar de su origen social común, la evolución del pensamiento y el habla no es la historia de un desarrollo paralelo. El primero surge originariamente en forma de pensamiento social, a continuación aparece el pensamiento egocéntrico y culmina su desarrollo con un pensamiento lógico/realista. Por su parte, el curso del desarrollo del habla se estructura en tres etapas: externa, egocéntrica e interna (Vygotsky, 1995: 109). El *habla social* externa original se dividiría, en un momento determinado, en dos tipos de habla social: el *habla social común* o *habla comunicativa* y el *habla egocéntrica*. Ambos tipos

son ejemplos de habla social pero el primero de ellos es un habla para los demás y se corresponde con lo que Piaget denominaba ‘habla socializada’, mientras que el segundo es un tipo de habla para uno mismo (Vygotsky, 1995: 209). La función primaria de ese ‘habla con nosotros mismos’ es la de permitirnos absorber ideas e información de nuestra cultura y comprobar y desarrollar nuestros conocimientos expresándolos a los demás, lo que la convierte en una herramienta de aprendizaje muy útil (Claxton, 2001: 143). Vygotsky describe este *habla egocéntrica* como un fenómeno de la transición de la actividad social y colectiva del niño a su actividad más individualizada (Vygotsky, 1995: 209) que surge cuando el niño transfiere, como hemos señalado anteriormente, formas de pensamiento social y colaborativo a la esfera de sus funciones psicológicas.

Los esfuerzos de Vygotsky por demostrar la importancia y la influencia del *habla egocéntrica* en el desarrollo del niño le llevaron a organizar actividades para niños de un modo similar a como lo había hecho Piaget pero añadiendo esta vez una serie de dificultades que obstruían el devenir normal de la actividad y obligaban al niño a enfrentarse a un problema. El hecho de que el niño se hablara a sí mismo a la hora de superar el obstáculo indicaba, sin lugar a dudas, que la perturbación del curso normal de la actividad suponía un estímulo para el *habla egocéntrica* (Vygotsky, 1995: 70) y que esta, contrariamente a la idea de Piaget, formaba parte integral de la actividad del niño (Vygotsky, 1995: 77). Sucesivos experimentos demostraron cambios entre la actividad y el habla egocéntrica. Se observó cómo el habla egocéntrica, que aparecía al final de la actividad marcando un momento decisivo o el resultado final de la misma, se desplazaba gradualmente a un punto medio y, finalmente, aparecía al inicio de la actividad (Vygotsky, 1995: 71). La explicación que ofrece Vygotsky a estos cambios es que el habla egocéntrica no se limita a ser *un mero acompañamiento de la actividad del niño* sino que va adquiriendo gradualmente distintas funciones que van desde la comprensión del resultado final (posición final), pasando por la búsqueda y planificación de la solución a un problema determinado o la descarga de tensión (posición media), hasta la planificación de la actividad (posición inicial) (Vygotsky, 1995: 71) entre otras.

Comprobada la sólida relación entre la actividad y el *habla egocéntrica* así como la enorme utilidad de esta última en la planificación y desarrollo de

la primera, Vygotsky se aleja de Piaget al plantear una hipótesis en la que se atreve a afirmar que el *habla egocéntrica*, que procede de la insuficiente individualización del habla social, evoluciona y acaba por transformarse en *habla interna* (Vygotsky, 1995: 211). El *habla egocéntrica* sería, por lo tanto, el estadio central en la transición del *habla externa* a la *interna* (Vygotsky, 1995: 74). La primera prueba del paso trascendental del *habla egocéntrica* al *habla interna* la encuentra al comienzo de la edad escolar cuando, sobre los siete u ocho años de edad, aprecia en el niño una rápida disminución del *habla egocéntrica* y un uso cada vez más frecuente del *habla interna* (Vygotsky, 1995: 208). La segunda, la halla en la *notable semejanza* que aprecia entre el *habla egocéntrica infantil* y el *habla interna adulta*. Las dos comparten ese carácter de ‘habla para uno mismo’ (Vygotsky, 1995: 207), una estructura idéntica que les confiere un carácter incomprensible para los demás (Vygotsky, 1995: 72) y funciones semejantes como la de orientación mental y apoyo en la superación de problemas inesperados surgidos durante el desarrollo de la actividad (Vygotsky, 1995, 209).

Otro aspecto del enfoque teórico de Vygotsky en el que se puede apreciar la influencia de su idea del curso del desarrollo de lo social a lo individual es su definición del *habla interna* como un proceso de *conversión* a través del cual el habla (carácter social) se torna en pensamientos (carácter individual) (Vygotsky, 1995: 208). Es de este modo que las estructuras del habla dominada por el niño acaban por convertirse en las estructuras de su pensamiento (Vygotsky, 1995: 115) y este hecho le permite afirmar con rotundidad que el desarrollo del pensamiento está absolutamente determinado por el lenguaje, o en otras palabras, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural adquiridos por el niño (Vygotsky, 1995: 115). Para Vygotsky, este *habla interna* va a permitir al individuo tomar el control sobre sus propios procesos mentales: la habilidad de dirigir su atención, elegir el curso del pensamiento y formular planes mentales (Gentner, 2003: 223).

En definitiva, al tratarse de un habla que sirve tanto al *pensamiento ‘no dirigido’* (en la satisfacción imaginaria de los deseos) como al *lógico/realista* (en la adaptación a la realidad) (Vygotsky, 1995: 74), su grado de relevancia en el conjunto del pensamiento es tan elevado que ha llegado a ser identificada con el pensamiento mismo, al que se considera como un habla inhibida y

silenciosa (Vygotsky, 1995: 108). En relación a esta asociación de *Habla Interna* y pensamiento, hemos de mencionar la teoría sobre el origen de las emociones. Según esta teoría, la percepción que tenemos de que hay una relación lineal (de causa y efecto) entre los hechos externos y nuestras emociones es errónea. Desde el área de la psicología cognitiva, se establece que entre los hechos externos y los efectos emocionales existe una instancia intermedia y que esta la constituye el pensamiento, es decir, ese *habla interna* del individuo (Santandreu, 2011: 23). Ilustremos este punto con el siguiente ejemplo:

*Centro de Educación Secundaria. Hove (Inglaterra). En clase de español como lengua extranjera para un grupo de alumnos del 'Year 10' (14-15 años de edad) el profesor, hablante nativo de la lengua objeto de estudio, se dispone a explicar a los alumnos el plan de trabajo para esa clase y lo hace numerando las actividades a realizar apoyándose de sus dedos de tal manera que cuenta 'uno' con el dedo índice y 'dos', con el corazón. Antes de que pueda contar hasta tres, es testigo del gran revuelo que se organiza en clase y no comprende la reacción de 'ofensa' que descubre en los rostros de los alumnos. Suponiendo que se trata de alguna chiquillería sin importancia, consigue por fin, tras unos instantes, calmarles, retomar el control y continuar con la clase. Horas más tarde, durante esa misma jornada laboral, la jefa de departamento manda llamar al profesor a su despacho donde le pregunta si es verdad que ha hecho 'gestos ofensivos' delante de los alumnos. El profesor desconcertado niega haber hecho nada ofensivo en ninguna de sus clases. La jefa de departamento le vuelve a preguntar, esta vez mostrando un símbolo de victoria con sus dedos índice y corazón pero invertido. En esta ocasión, el profesor reconoce el gesto y expone su desconcierto ante el revuelo ocasionado en clase por sus alumnos. La jefa de departamento le explica, con una actitud a medio camino entre la seriedad y la comprensión, que ese gesto resulta muy ofensivo en Inglaterra ya que se corresponde con la expresión oral 'fuck off' ('Que te f***en'). En ese momento, el profesor se siente muy avergonzado por su actuación y desanimado a continuar ante el peligro potencial de su desconocimiento cultural.*

No es el hecho de haber contado hasta dos utilizando sus de los lo que avergüenza y desanima al futuro docente de la historia anterior sino su discurso interno negativo o, dicho de otro modo, el tono negativo de su *habla interna*. Este habla suele presentarse a través de cuatro formas fundamentales (Labrador, 1996: 222) que exponemos a continuación:

- 1) Autodiálogo y autoafirmaciones terroríficas (i.e. “Es terrible...”, “Es irreparable..”, etc.).
- 2) Afirmaciones en términos de las cosas o las personas (i.e. “Deberían ser...”, “Es necesario que...”, etc.).
- 3) Afirmaciones en términos extremistas (i.e. “No poder aguantar, soportar, tolerar, etc., algo”).
- 4) Evaluación de la valía personal. Cuando esta se realiza mediante la comparación con otras personas, se deriva en la autocondena, la autodevaluación y el autodesprecio.

Como señalaremos más adelante, la modificación de ese *habla interna* será un aspecto clave en el control de emociones negativas como la incertidumbre o la ansiedad y un paso esencial en el proceso de desarrollo personal del ser humano.

Curiosamente, algunos autores se han atrevido incluso a ir un poco más allá al afirmar que *llegamos a ser lo que pensamos*, en otras palabras, que nuestro pensamiento determina nuestra propia imagen y esta a su vez condiciona nuestros sentimientos y nuestra forma de comportarnos (Dyer, 1986: 52). Vygotsky, por su parte, está convencido de que el secreto del verdadero entendimiento entre los seres humanos no radica en la comprensión de las palabras sino más bien en el entendimiento del pensamiento de los demás (Vygotsky, 1995: 227), en cuanto que, como hemos visto, actúa de motor del comportamiento humano.

Nuestro conciso repaso a la figura y el trabajo de Vygotsky nos ha permitido descubrir en su enfoque teórico y sus hallazgos empíricos un amplio repertorio de sugerentes conceptos, teorías e hipótesis que funcionan perfectamente como directrices que han de regir el desarrollo del presente trabajo de investigación y que exponemos brevemente a continuación:

- *Pensamiento social.* La idea del origen social del pensamiento nos parece de un valor incalculable para otorgar la importancia que el contexto social posee (pero que parece no haberle sido reconocida aún en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras) en el desarrollo cognitivo humano. Hemos visto cómo en este apartado se afirma que el lenguaje es una herramienta de origen social y cómo este influye en el pensamiento. Por tanto, Vygotsky no se equivoca al afirmar que el pensamiento es social. Ahora bien, si aceptamos esta idea, debemos concluir también que para pensar como los demás, para *comprender su pensamiento* no basta con aprender la lengua extranjera en el contexto aislado de un aula situada fuera del país, sino que es necesario incluir una estancia en el país donde esa lengua extranjera funciona como L1 como requisito para completar la formación del nuevo profesorado. El propósito que perseguimos no es otro que el de enfrentar al estudiantado a un contexto social desconocido que va a suscitar en él nuevas necesidades físicas ante las que, la opción más inteligente será, adaptarse, produciéndose de este modo un desarrollo cognitivo.
- *El lenguaje condiciona el pensamiento y este, a su vez, condiciona nuestro comportamiento.* Estamos de acuerdo con esta afirmación pero creemos necesario matizar su validez en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Si una lengua equivale a un tipo de pensamiento, sería igualmente válido sostener que una lengua extranjera debe equivaler a un tipo de pensamiento distinto. Estableceremos de este modo una diferenciación entre los conceptos de *lengua y pensamiento maternos*, asociados a la L1 y los de *lengua y pensamiento*, asociados a la lengua extranjera. Algunos de los cuestionarios completados por el grupo de muestra seleccionado, pondrán de manifiesto como veremos más adelante, un uso de la lengua extranjera asociado a un tipo de pensamiento materno.
- *Pensamiento y lenguaje, independientes.* Es evidente, por los resultados que se obtienen en los cursos de lenguas extranjeras, que ambas funciones tienen orígenes independientes: un dominio de la gramática y del vocabulario de la lengua extranjera no va

unido a *otro* modo de pensar. Por otro lado, nuestras observaciones durante nuestra etapa de estudiantes Erasmus nos permiten afirmar con rotundidad que el comportamiento de los estudiantes de intercambio durante su estancia en el extranjero tampoco da muestras de que se haya generado en su mente *otra visión del mundo*. Es cierto que el lenguaje necesita del contexto social para originar ese ‘pensamiento en lengua extranjera’ del que hablábamos antes pero resulta igualmente innegable que ese tipo de pensamiento debe ir precedido de un esfuerzo consciente por parte del individuo. Concienciar al nuevo profesorado de esta realidad es uno de los propósitos que perseguimos con nuestra propuesta de programa de formación. De este modo conseguiríamos también que la enseñanza de lenguas extranjeras contemplase las repercusiones de su puesta en práctica en el contexto donde estas rigen el comportamiento de sus hablantes nativos.

- *El Principio de realidad*. Esa estancia en el extranjero va a generar unas ‘necesidades físicas’ que sólo pueden ser cubiertas mediante una ‘adaptación a la realidad social’. Esta ‘adaptación’, sin embargo, no es un proceso natural sino que implica un esfuerzo consciente e incluso costoso por parte del estudiante pero que va a repercutir positivamente en la adquisición y desarrollo de su *Competencia Comunicativa Intercultural*. La aplicación del *Principio de realidad* a las experiencias formativas del nuevo profesorado va a arrojar luz sobre los beneficios de la *integración* y las repercusiones de los *ghetos*.
- *El desarrollo del habla culmina con la aparición del habla interna*. De esta se ha señalado que es el pensamiento mismo y que, entre sus funciones, se encuentran las de planificación de la actividad y la de resolución de problemas. Ahora bien, del mismo modo que diferenciamos entre *lengua y pensamiento maternos* y *lengua extranjera y pensamiento en lengua extranjera*, debemos empezar a hablar, valga la redundancia, de un *habla interna materna*, asociada a la L1, y un *habla interna en lengua extranjera* que constituiría el punto culminante de la formación del nuevo profesorado pues significaría, en primer lugar, que es capaz de equilibrar en su mente

la existencia y la fuerza de ambas, en segundo lugar, que es capaz de recurrir a la que exija el contexto social en el que se encuentre y, en tercer lugar, que ha sido capaz de llegar a *pensar como los demás* y de entenderles, por tanto, en profundidad.

2.1.1.2 Lenguaje y realidad. Un enfoque etnolingüístico

Las teorías reunidas por el enfoque etnolingüístico coinciden en afirmar que el lenguaje es el agente que configura la mentalidad particular de cada grupo humano, es decir, su particular visión del mundo, el tipo de pensamiento y el patrón de conducta cultural al que se amoldan los miembros de ese grupo. Dentro de este enfoque etnolingüístico se distinguen una vertiente europea y de otra estadounidense. Una de las figuras más representativas del etnolingüismo europeo es el filósofo y lingüista alemán Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Tras la disolución del Sacro Imperio Romano Germánico en 1806 por Napoleón I, Alemania había quedado dividida en treinta y nueve estados. A finales del siglo XVIII arranca un movimiento imparable que buscaba la reunificación alemana y en el que las ideas de Humboldt y su teoría de la imagen del mundo jugarían un papel importante durante el siglo XIX al atribuírsele a la lengua el papel de nexo común de unión entre los distintos estados y hasta incluso razón misma de la existencia de un pueblo. De su investigación en torno a la influencia de las lenguas sobre las naciones, Humboldt concluye que la lengua interna, en su identidad con el pensamiento, el cual se materializa gracias a ella, es en el fondo la nación misma (Humboldt, 1991: 63). Nación y lengua son los elementos que con mayor fuerza marcan, generación tras generación, a las personas, concienciándolas al mismo tiempo de que se trata, sin lugar a dudas, de entidades fuertes y poderosas que están muy por encima de la individualidad humana (Humboldt, 1991: 62). La lengua es la manifestación de la mente humana, el alma de las personas (Humboldt, 1991: 24) o, dicho de otro modo, la lengua es el órgano de los modos peculiares de pensar y sentir de las naciones (Humboldt, 1991: 61).

Centrémonos a continuación en la vertiente etnolingüista estadounidense en la que destaca la figura del lingüista Edward Sapir (1884-1935). Intrigado por la tendencia natural de la Antropología a enmarcar el estudio del hombre dentro de una perspectiva tríptica conformada por los conceptos de *raza*,

lenguaje y cultura (Sapir, 1971: 207), Sapir observa que la solidez de la unión entre estos tres conceptos radica únicamente en el hecho de que se trata de una asociación histórica, lo que le empuja a cuestionar y a demostrar la verdadera relación que existe entre los mismos (Sapir, 1971: 216).

El lenguaje es al nacer, como otros mecanismos motores, nada más que una posibilidad (Allport, 1984: 21). Para Sapir consiste en un método *puramente humano y no instintivo* de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema auditorio de símbolos. *Puramente humano* porque esa “comunicación de ideas y deseos” (exclusivamente humanos ya de por sí) ha de realizarse obligatoriamente mediante el uso voluntario pero combinado de los, cuestionablemente según él, “órganos del habla” (i.e. pulmones, laringe, paladar, nariz, lengua, dientes y labios) (Sapir, 1971: 8-17) y *no instintivo* porque, a diferencia, por ejemplo, de la capacidad de *andar* que es una función biológica inherente al ser humano, el *habla*, el resultado de la fusión de lenguaje y pensamiento según Vygotsky, es una función culturalmente adquirida en el seno de un ambiente social. Como él mismo explica, si se elimina la sociedad hay razones para pensar que el individuo aprendería igualmente a andar pero no cabría duda de que jamás podría llegar a hablar (Sapir, 1971: 3-4).

Aclarada la naturaleza del lenguaje, Sapir se ocuparía a continuación de sacar a la luz la verdadera relación que este mantiene con los conceptos de *raza*, *cultura* e incluso, con otra función exclusivamente humana como es la del *pensamiento*.

Sapir no es partidario de identificar al conjunto de personas que hablan una misma lengua con una *raza*, o lo que es lo mismo, con un grupo humano que se distingue de otros grupos por sus características físicas (Sapir, 1971: 207). Reconoce que cada individuo de ese grupo humano quizás no piense en términos de ‘raza’ pero sí es consciente de que en esencia es representativo de un extenso grupo humano que representa a su vez una porción del inmenso conjunto de la humanidad (Sapir, 1971: 208) por lo que califica de error establecer una rígida correlación entre lenguaje y grupo racial. Para ilustrar su postura recurre al idioma inglés que solamente en los Estados Unidos comparten como lengua materna tanto los millones de ‘negroes’ como los blancos anglo-parlantes (Sapir, 1971: 209).

Tan sencillo como demostrar la falta de correlación entre lenguaje y raza le resulta explicar que lenguaje y cultura tampoco están forzosamente asociados. Para ilustrar este punto, además de recurrir a varios ejemplos de la América aborígen, hace uso nuevamente del idioma inglés y explica cómo un mismo idioma puede estar asociado a dos comunidades culturales tan distintas y tan distantes como, por ejemplo, las de Estados Unidos y el Reino Unido. El idioma puede ser el mismo pero la herencia cultural de ambos países es claramente diferente, ni mejor ni peor, simplemente diferente (Sapir, 1971: 214). En donde sí se puede apreciar una estrecha e íntima relación es entre la cultura y el contenido del lenguaje, o dicho de otro modo, entre la cultura y el vocabulario. Si la cultura no incluyese un conocimiento de conceptos tan elaborados como la teosofía o de algo tan sencillo como un caballo, el lenguaje no necesitaría tener un nombre para designar ese concepto o ese animal. Lo curioso es que, de tener constancia de la existencia de alguno de ellos, se verían obligados a inventar o a tomar prestado un nombre para designarlos (Sapir, 1971: 219) como parece ilustrar la siguiente anécdota personal:

University of Sussex. Brighton (Inglaterra). Justo antes de las vacaciones de navidad, el profesor de español (como lengua extranjera) decide sorprender a sus estudiantes dándoles a probar un producto típico: el turrón de almendra. Resultaba evidente, a juzgar por su reacción, que desconocían la existencia de ese producto y que jamás lo habían probado antes. Su primer instinto fue, inmediatamente, buscar un producto similar de su cultura para poder designar el nuevo producto que estaban degustando.

El interés de Sapir por la relación entre el lenguaje y el pensamiento le llevó a definir el primero como un *cómo* peculiar del pensamiento (Sapir, 1971: 218) y a afirmar que, en cierto sentido, ambas funciones son una misma cosa y añade que si existe un tipo de relación entre ambas, este sería de paralelismo porque el lenguaje, como hemos señalado más arriba, proporciona el vocabulario apropiado para la comunicación de los hechos culturales (Sapir, 1971: 217-218).

Desde la teoría lingüística han surgido tres posturas diferentes con las que se ha intentado ofrecer una explicación convincente del tipo de relación

que mantienen estas dos funciones humanas y que agrupan las denominadas ‘teorías de la capa’, ‘teorías de la igualdad’ y ‘teorías del molde’. El primer grupo de teorías, las ‘teorías de la capa’, representa una visión del lenguaje como una *capa* que se ajusta a las categorías del pensamiento del hablante, el *lenguaje es el vestido del pensamiento* (Chandler, 1995: 16). Vygotsky critica esta visión ‘*pret-à-porter*’ del lenguaje argumentando que la estructura del habla no refleja simplemente la estructura del pensamiento y, precisamente por ello, el pensamiento no puede revestirse de las palabras como si estas fueran una *prenda hecha a medida* ya que este experimenta muchos cambios antes de convertirse en habla (Vygotsky, 1995: 203). Sapir por su parte critica esta postura argumentando que un flujo de lenguaje no siempre recubre un pensamiento y pone como ejemplo la frase: ‘*Tomé un buen desayuno esta mañana*’ pues, desde su punto de vista, en ella el lenguaje no ha servido para materializar un laborioso pensamiento sino como medio de expresión de un simple recuerdo (Sapir, 1971: 14).

El segundo grupo de teorías, denominado como ‘teorías de la igualdad’, supone una visión intermedia en la trilogía de teorías que intentan explicar el tipo de relación que se establece entre pensamiento y lenguaje y según la cual ambas funciones deben ser consideradas *idénticas* (Chandler, 1995: 16). Esto significaría que el pensamiento está completamente determinado por el lenguaje de tal manera que sólo puede concebirse la existencia de *pensamiento verbal* y descartarse la remota posibilidad de un ‘pensamiento no-verbal’ (Chandler, 1995: 16). El enfoque teórico de Vygotsky se opondría a esta visión *igualitaria* del lenguaje al proponer el esquema descrito anteriormente de pensamiento y lenguaje como *dos círculos que se tocan* originándose de este modo el pensamiento verbal. Todo lo que se escapa a ese área superpuesta es o bien pensamiento no verbal (i.e. pensamiento manifestado en el uso de instrumentos) o bien habla no intelectual (Vygotsky, 1995: 110-111).

Para Sapir, el origen del lenguaje es pre-racional pero no le cabe duda de que el desarrollo del habla depende enteramente del desarrollo del pensamiento y apuesta por hablar de una relación de dependencia entre ambos más que de igualdad ya que, como él mismo explica, el instrumento (lenguaje) hace posible el producto (pensamiento) del mismo modo que el producto afina el instrumento (Sapir, 1971: 17).

La tercera postura, las 'teorías del molde', defiende la idea de que las categorías del pensamiento han de adaptarse al *molde* que supone el lenguaje (Chandler, 1995: 16). Los autores escudados tras esta postura, entre los que se encuentra el propio Sapir (Sapir, 1971: 22), promulgan que el poder del lenguaje va más allá de la mera comunicación del conocimiento, siendo capaz de cambiar el modo en que pensamos, bien restringiendo el número de conceptos que pueden ser expresados, bien moldeando la forma y/o el contenido de nuestro conocimiento (Munnich y Landau, 2003: 113).

La teoría de Sapir contiene aspectos muy llamativos para un trabajo de investigación como el nuestro, basado en el lenguaje, la cultura o la sociedad y que pasamos a resumir a continuación:

- *El habla y el contexto social.* Sapir coincide con Vygotsky al afirmar que el habla es adquirida culturalmente en el seno de un contexto social. Esta idea nos sirve, de nuevo, para insistir en nuestra propuesta de un programa de formación del nuevo profesorado que descarte la insularidad del aula de idiomas como entorno idóneo para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la sustituya por el reto de un contexto social real.
- *Lengua y raza, no asociadas.* Hablar de *Spanglish*, *Chinglish*, *Japlish* o *Hinglish* demuestra un empeño del hombre por unir a la fuerza dos conceptos entre los que no existe un vínculo primario, a saber, la lengua inglesa con los latino-americanos, con los chinos, con los japoneses o con los hindúes, respectivamente. Es nuestra intención desde estas páginas apostar por la asociación entre ser humano y modo de pensar. De este modo podríamos afirmar que aprender una lengua extranjera significa, por un lado, adscribirse a un modo de pensar y de ver el mundo propios de esa lengua concreta, una visión del mundo particular y, al mismo tiempo, contribuir a promover y perpetuar la lengua en cuestión, el modo de pensar y la visión del mundo asociados a la misma.
- *Lenguaje y cultura, no asociados.* La falta de nexo entre ambos conceptos nos resultará de especial interés cuando abordemos las competencias clave y en concreto el capítulo dedicado a la

Competencia Intercultural en donde aclararemos que ‘*ser intercultural*’ requiere *conocimiento y experiencia*. En lo que al *conocimiento* se refiere, ‘*ser intercultural en cultura británica*’ requeriría un tipo de conocimiento de un sistema de valores y creencias específico pero diferente al que requeriría el ‘*ser intercultural en cultura americana*’, por ejemplo. En cuanto a la *experiencia*, podríamos hablar en términos de ‘grados de interculturalidad’. Un *Primer Grado de Experiencia* que implicaría una adquisición del conocimiento requerido en el contexto del aula, encontrándose esta, posiblemente, fuera del país donde ese sistema de valores y creencias aprendido son la norma y un *Segundo Grado de Experiencia* basado en la adquisición del conocimiento requerido pero teniendo lugar esta fuera del contexto del aula, en concreto, en el contexto social donde ese sistema de valores y creencias está en vigor. Este grado posiblemente podría corresponder al de una persona bilingüe. Ambos grados de experiencia se corresponderían con las dos etapas en que pretendemos dividir el programa de formación del nuevo profesorado y que tendrían lugar en el aula y en el país de la lengua extranjera, respectivamente. Cuando elaboremos el perfil del nuevo profesorado, será de obligado cumplimiento el ‘*ser intercultural en cultura inglesa (británica)*’ y el haber alcanzado, al menos, un primer grado de experiencia en interculturalidad.

Benjamin Lee Whorf (1897-1941) se formó como ingeniero químico en el *Massachusetts Institute of Technology* y dedicó toda su carrera profesional a trabajar como ingeniero de prevención de fuegos para la *Hartford Insurance Company*. Sus conocimientos en lingüística serían el resultado de su interés personal en la materia, el autoaprendizaje y su interacción con Sapir y su círculo de estudiantes en Yale (Lucy, 1992: 25). Influidado por ese contacto, Whorf retomaría las ideas de su maestro y acabaría redactando la versión final de la *Hipótesis de la Relatividad Lingüística*, enmarcada dentro de las denominadas ‘teorías del molde’ y más popularmente conocida como *Hipótesis de Sapir-Whorf* (Trask, 1999: 63). Existen de la misma dos versiones en función del grado de influencia que, supuestamente, el lenguaje pueda llegar a tener sobre el pensamiento. Por un lado, la *versión extrema*, compuesta de dos

principios como son el del *determinismo lingüístico*, según el cual nuestro pensamiento está determinado por el lenguaje, y el de la *relatividad lingüística*, según el cual las personas que hablan lenguas diferentes perciben y piensan sobre el mundo de manera significativamente diferente (Chandler, 1995: 17) (Gentner y Goldin-Meadow, 2003: 3) (Gentner, 2003: 222) (Imai y Mazuka, 2003: 431).

Las personas que utilizan acusadamente gramáticas diferentes se ven dirigidas por sus respectivas gramáticas hacia tipos diferentes de observación y hacia evaluaciones diferentes de actos de observación, externamente similares; por lo tanto, no son diferentes sobre el mundo. (Whorf, 1971: 249-262).

El lenguaje se convierte en una especie de *lente* a través de la cual vemos el mundo. Un nuevo lenguaje debería propiciar una nueva visión del mundo tras la adquisición de las herramientas que amplían nuestra *capacidad de visión*, permitiéndonos apreciar aspectos del mundo que de otro modo hubiésemos sido incapaces de apreciar (Gentner y Goldin-Meadow, 2003: 12). La esencia de esta versión equivale a decir que *la estructura de nuestro lenguaje afecta en gran medida la manera en que percibimos el mundo* (Trask, 1999: 63) (Goldin-Meadow, 2003: 493) y, según qué autores, incluso a la manera en que actuamos en el mundo (Boroditsky, Schmidt y Phillips, 2003: 61). Desde esta perspectiva, la traducción de una lengua a otra debe considerarse como un proceso problemático y dificultoso (Chandler, 1995: 17), tanto como puede serlo el proceso mismo de la verbalización del pensamiento para escritores y pensadores (Vygotsky, 1995: 225). Esta postura extrema según la cual pensamiento y acción están absolutamente determinados por el lenguaje es una visión conflictiva. No ha sido en ningún momento nuestra intención en este trabajo de investigación ni citar ejemplos aislados que ilustren posturas a favor o en contra ni tampoco casos de estudio que profundicen en la cuestión, simplemente, nos gustaría señalar que, a pesar de haber sido abandonada por la comunidad lingüística (Boroditsky, Schmidt y Phillips, 2003: 61), a la aportación de Whorf a la lingüística se le reconoce, todavía hoy en día, su excelente cualidad profesional (Lucy, 1992: 25).

Por otro lado, la *versión moderada* y la más aceptada actualmente por la mayoría de los lingüistas de la *Hipótesis de Sapir-Whorf* sostiene que el tipo de

lenguaje del que hagamos uso *podría* influir en la manera en que percibimos y pensamos sobre el mundo (Chandler, 1995: 19), es decir, más que determinado, el pensamiento es simplemente influenciado por el lenguaje o, más específicamente, por el uso, dentro del lenguaje, de una variedad del mismo, basada en convenciones culturales o estilos de uso individuales, frente a otra (Chandler, 1995: 20). Este hecho confiere una mayor importancia al contexto social, lo que permite concebir la relación pensamiento-lenguaje como un *proceso de dirección doble*: el lenguaje influye en el pensamiento y, a su vez, esa forma en que percibimos y pensamos sobre el mundo influye en el tipo de lenguaje del que hacemos uso (i.e. no se utiliza la misma variedad del lenguaje cuando hablamos a nuestro jefe que cuando nos dirigimos a un amigo, por ejemplo) (Chandler, 1995: 19).

Una vez hecho el repaso a la contribución de Whorf, vamos a ir cerrando el presente apartado dedicado a la corriente etnolingüística estadounidense no sin antes poner de relieve las implicaciones que para nuestro trabajo tienen los siguientes dos aspectos de la teoría whorfiana:

El problema de la traducción. Cuando se alcanza cierto dominio de la lengua extranjera pero el aprendizaje de la misma no ha servido para generar el tipo de pensamiento asociado a la misma, nos llama poderosamente la atención la técnica utilizada por los estudiantes de ‘traducir’ su pensamiento materno por medio de la lengua extranjera. El instrumento de medida recogerá numerosos ejemplos de este tipo de ‘traducción’ en los discursos escritos de los sujetos de muestra.

La influencia de la variedad social del lenguaje. Como hemos visto en la versión moderada de la hipótesis de Sapir-Whorf, no es el lenguaje como conjunto sino una variedad social del mismo la que influye en nuestra visión del mundo y, quizás, también en nuestro modo de pensar. Por eso, podríamos decir que el *Spanglish* es un modo de comunicarse con la lengua extranjera así como un modo de pensar y un modo de ver el mundo únicos, irrepetibles y diferentes a los de, por ejemplo, el Hindish o el inglés británico. Este hecho condiciona al estudiante a la hora de adquirir el conocimiento de un sistema cultural concreto con el que desarrollará su *Competencia Intercultural* así como el destino en el que desea alcanzar un *Segundo Grado de Experiencia en interculturalidad* pues este facilitará o entorpecerá la adquisición y desarrollo

de su *Competencia Comunicativa Intercultural*, fin último de su proceso de formación.

2.2 El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras

El proceso de formación del futuro profesorado de primaria debe mucho al enfoque o método didáctico a cuyo amparo se organiza el currículo de aprendizaje de lenguas extranjeras. Si tenemos en cuenta que uno de nuestros objetivos en el presente trabajo doctoral va a ser el de justificar la necesidad de elaborar e implantar un modelo alternativo de proceso de formación del nuevo profesorado (Capítulo VII), no debemos olvidarnos de analizar cuidadosamente el método de enseñanza de lenguas extranjeras vigente actualmente con el fin de poner al descubierto sus características y lo haremos tras un breve repaso por los distintos métodos didácticos que le precedieron.

Los dos primeros métodos, el *método gramática-traducción* y el *método directo*, introducido este último por el lingüista alemán Maximilian Delphinus Berlitz (1852-1921) en los Estados Unidos en 1878 (Vez Jeremías, 1984: 40), compartían como fin último el que el alumnado fuese capaz de entender un número infinito de enunciados lingüísticos en la lengua extranjera a través de la adquisición de una competencia lingüística, compuesta únicamente por las subcompetencias morfológica y semántica. Su profundo interés por la gramática impide a estos enfoques a contribuir decisivamente a la formación de hablantes competentes en el idioma extranjero en cuestión (Vez Jeremías, 1984: 40) lo que supone una de las razones de su debilitamiento.

La siguiente metodología didáctica, *el método audiolingüe*, surgiría durante la Segunda Guerra Mundial al plantearse la necesidad de adquirir con el aprendizaje un dominio oral y auditivo de la lengua extranjera. Durante los años cincuenta y sesenta, la innovación que aportaba esta metodología consistía, en primer lugar, en una descripción rigurosa de las estructuras gramaticales y, en segundo lugar, en una teoría de aprendizaje según la cual, gracias a una práctica repetitiva de las estructuras de la lengua y a un refuerzo mediante experiencias positivas para el alumno se desencadenaría una serie de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, alcanzándose supuestamente un uso automático y correcto de la lengua meta (Llobera, 1995: 8). En este caso concreto, la competencia lingüística supondría

el conocimiento que permitiría al estudiante entender y emitir un número finito de enunciados lingüísticos pero, aunque la repetición exhaustiva de aquellas estructuras gramaticales posibilitase la adquisición de una habilidad lingüística, esta no derivaría en ningún caso en la adquisición de una sólida Competencia Comunicativa en la lengua extranjera.

Sería a finales de los años 60 del siglo XX cuando algunos lingüistas británicos, movidos por la necesidad de buscar una alternativa a las metodologías anteriores, plantearon que el aprendizaje de lenguas extranjeras debía trascender la competencia lingüística y estar orientado hacia la adquisición de una competencia comunicativa con la que capacitar al estudiante para una comunicación oral y escrita real con otros hablantes de la lengua extranjera. Dos décadas más tarde se establecería que el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras debía ser el de aumentar el abanico de situaciones comunicativas en las que el estudiante pudiera actuar desde un interés en el *significado* en detrimento de una excesiva atención a la *forma* de su discurso (Littlewood, 1981: 89). En una búsqueda de una alternativa metodológica acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna promovida por el Consejo de Europa, los académicos europeos concebían el que habría de llegar a ser el enfoque predominante durante los últimos veinte años del siglo XX en la enseñanza de lenguas extranjeras y lenguas segundas en Europa, el *enfoque comunicativo* (del inglés *Communicative Approach*) (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999: 65) (Paricio, 2004), también conocido como *enfoque nocional-funcional*¹. Desde este enfoque, la lengua deja de ser concebida como una serie de reglas y estructuras que hay que aprender para ser entendida como el instrumento necesario en la comprensión y comunicación de significados (Arnau, 2001: 90), en otras palabras, un medio para alcanzar un fin (i.e. realización de tareas, aclaraciones y explicaciones, etc.) y no un fin en sí misma, lo que justifica la importancia concedida a esa lengua meta como medio de interacción en el aula y como objetivo final en el aprendizaje². La adquisición de una Competencia lingüística como objetivo de métodos didácticos

¹ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

² Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

anteriores sería sustituida en este nuevo enfoque comunicativo por el de la adquisición de una Competencia Comunicativa, convertida en marco firme en el que se iban a integrar teoría lingüística, investigación y práctica de la enseñanza (Valcárcel y Verdú, 1995: 24) y de la que nos ocuparemos con mayor detenimiento en próximos apartados dentro de este capítulo.

Tras este tímido repaso por la sucesión de los distintos métodos didácticos conocidos y el análisis de la naturaleza del enfoque comunicativo, nos gustaría ahora examinar el área de la enseñanza-aprendizaje de inglés en primaria (8-12 años), resaltando los reflejos que se pueden apreciar de este enfoque y del concepto de competencia comunicativa en documentos oficiales, en particular, en el Decreto número 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en el que se aprecia la sombra de las ideas de Marshall McLuhan y Jacques Delors sobre la aldea planetaria al hacer referencia, por ejemplo, a las posibilidades que se abren a una comunicación en tiempo real y a un acceso sencillo e inmediato a un flujo de información que aumenta día a día y desde el que se justifica el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en esta etapa de las enseñanzas mínimas argumentando que la sociedad en la que vivimos es parte integrante de un contexto europeo mayor en el que la comunicación, el entendimiento y el respeto entre las distintas culturas y sus hablantes dependen en gran medida de la adquisición de un conocimiento lingüístico mínimo (BORM, 2007: 26387). De ahí se desprende, por tanto, que uno de los objetivos generales que el presente Decreto establece para la etapa de Educación Primaria sea el de contribuir a desarrollar en los alumnos la capacidad, entre otras muchas, de *adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa (oral y escrita) básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas* (BORM, 2007: 26389).

De entre los objetivos específicos que el presente decreto establece para la enseñanza del inglés como lengua extranjera nos gustaría destacar aquel que insta a *valorar la lengua extranjera, y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas* (BORM, 2007: 26431), precisamente porque, al poner de relieve la influencia del enfoque comunicativo sobre el currículo, nos incita a buscar muestras de esa influencia sobre cada uno de los tres ciclos en que se

encuentra dividida la Educación Primaria. Cada ciclo está integrado por unos *criterios de evaluación* y unos *contenidos*. Estos últimos se subdividen en cuatro bloques, *comprender, hablar y conversar, leer y escribir, conocimiento de la lengua y aspectos socio-culturales y conciencia intercultural*, respectivamente.

Los contenidos del primer bloque adquieren una especial relevancia gracias a los objetivos generales y específicos mencionados anteriormente. Los del segundo giran en torno a la *animación a la lectura* y a la *iniciación, desarrollo e importancia de la escritura*. En el tercer bloque están relacionados con el *conocimiento de* y con la *reflexión sobre la lengua* y se busca que el alumnado pueda establecer *qué elementos de la lengua extranjera se comportan como en las lenguas que conoce* (BORM, 2007: 26430). Desde este punto de vista, el aprendizaje no se limita a una mera acumulación de nuevos conocimientos sino que se trata más bien de un proceso de reestructuración de los esquemas mentales del alumno que conlleva la incorporación del nuevo contenido a aprender a los conocimientos que ya posee, proceso que ha recibido el nombre de *aprendizaje significativo* (López y Encabo, 2000: 191), (Verdú y Coyle, 2002: 30-31). Finalmente, los contenidos del cuarto bloque se centran en un tipo de conocimiento referente a formas de vida diferentes a las del alumnado con el que se pretende promover el respeto y el interés por el conocimiento de otras realidades sociales y culturales (BORM, 2007: 26430). Para poner de relieve la influencia del enfoque comunicativo en el currículo de la Educación Primaria, seleccionaremos de entre todos los contenidos aquellos que están directamente relacionados con el desarrollo de capacidades comunicativas en el alumnado.

En el primer ciclo de Primaria, los contenidos del Bloque 1 están orientados a que los alumnos sean capaces de dar *respuestas verbales y no verbales en relación a una serie de rutinas comunicativas* y a *necesidades básicas dentro del aula* y también *valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse oralmente* (BORM, 2007: 26431). Dentro del Bloque 2, los contenidos en relación a la animación a la lectura y a la iniciación a la escritura están orientados hacia una *lectura y escritura dirigida con un fin lúdico y comunicativo* (BORM, 2007: 26431). En el Bloque 3, con los conocimientos lingüísticos, se busca que el alumnado sea capaz de *responder a preguntas para dar información sobre localización de objetos, personas y*

animales así como sobre *gustos, sentimientos y habilidades básicas* (BORM, 2007: 26431). En relación a la reflexión sobre la lengua, destaca la búsqueda de un interés en el alumnado por *utilizar la lengua extranjera en situaciones variadas* (BORM, 2007: 26431). En este primer ciclo, los criterios de evaluación en relación a la habilidad comunicativa se centran en la participación del alumnado en interacciones orales muy dirigidas (BORM, 2007: 26432).

En el segundo ciclo de Primaria, los contenidos del Bloque 1 están orientados a que los alumnos sean capaces de dar *respuestas verbales o no verbales en contextos menos dirigidos, mostrar interés por expresarse oralmente en actividades individuales y grupales* así como *valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse oralmente* (BORM, 2007: 26432). Dentro del Bloque 2, los contenidos están orientados hacia una animación a la lectura y un desarrollo de la escritura *dirigidos y más elaborados* que comparten un *fin lúdico y comunicativo* y que, en el caso del desarrollo de la escritura, valoran *la utilización de las tecnologías de la información* (BORM, 2007: 26433). En el Bloque 3, dentro de los conocimientos lingüísticos, se busca que el alumnado sea capaz de dar y solicitar información personal, de la rutina diaria, sobre la posesión y la localización en relación a personas, animales y objetos, sobre temas habituales (i.e. el tiempo, etc.) y hablar sobre sentimientos, gustos y habilidades propias y de los demás (BORM, 2007: 26433). En relación a la reflexión sobre la lengua, se persigue un interés por la utilización *concreta y correcta* de la lengua en situaciones variadas (BORM, 2007: 26433). En este segundo ciclo, los criterios de evaluación en relación a la habilidad comunicativa se centran en la participación del alumnado en *interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos, cotidianos y predecibles* y en la valoración de la *lengua como instrumento de comunicación con otras personas* (BORM, 2007: 26433-34).

En el tercer ciclo de Primaria, los contenidos del Bloque 1 están orientados a que los alumnos sean capaces de participar en *intercambios orales para expresar necesidades básicas* produciendo *mensajes correctos con progresiva autonomía, eficacia y complejidad* así como *valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse oralmente* (BORM, 2007: 26434). Dentro del Bloque 2, encontramos contenidos que promueven la importancia de la escritura y contenidos que, de nuevo, se orientan hacia una

animación a la lectura. Los primeros buscan que se valore la *escritura en un idioma extranjero como instrumento de comunicación* y los segundos, la *lectura de textos elaborados por el propio alumno para comunicarse* (BORM, 2007: 26434). En el Bloque 3, dentro de los conocimientos lingüísticos, se busca que el alumnado sea capaz de *dar información personal y hablar sobre la procedencia de las personas, profesiones y lugares de trabajo*. Además de eso, preguntar y hablar sobre *cantidades, direcciones y localizaciones, rutinas, pertenencias, planes en un futuro inmediato y sugerencias* así como hablar *sobre gustos y habilidades propias y de los demás, temas habituales (i.e. rutina de aula, etc.) y sobre lo que se ha hecho en el pasado así como de personas y acontecimientos relevantes* (BORM, 2007: 26434). En relación a la reflexión sobre la lengua, se persigue un *interés por la utilización de la lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas* (BORM, 2007: 26435). En este tercer ciclo, los criterios de evaluación en relación a la habilidad comunicativa se centran *en mantener conversaciones (...) sobre temas conocidos en situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas básicas de intercambio y valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación (...) y mostrar curiosidad por establecer relaciones personales con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación* (BORM, 2007: 26435).

Este repaso por los contenidos directamente relacionados con el desarrollo de capacidades comunicativas debe servir, además, para resaltar la gradación en forma creciente de la influencia del enfoque comunicativo en cada uno de los ciclos en que se divide la etapa de Educación Primaria y sobre aspectos como, por ejemplo, la escritura que debe ser dirigida y elaborada a partir de un vocabulario básico al principio hasta llegar a la elaboración autónoma de textos extensos y ricos en léxico y estructuras.

Una vez descubierta la influencia del enfoque comunicativo en el currículo, vamos a ocuparnos a continuación de otro aspecto que reviste la misma o incluso más importancia que el propio método como son los *requisitos* que conlleva la aplicación del mismo a la Educación Primaria. Estos han sido clasificados en tres bloques dependiendo de si son aplicables al material, al profesorado, a las actividades con las que se pretende establecer la *comunicación real* dentro del aula o a la evaluación del alumnado.

Los *requisitos de tipo material* pueden ser diversos y de naturaleza variada pero en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se alude con mayor frecuencia a materiales auténticos (i.e. revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.), objetos de uso corriente (i.e. una cámara de fotos y su manual de instrucciones, etc.) o materiales didácticos tradicionales de entre los que destaca el libro de texto del que se aclara debe seguir siendo considerado un valioso material de apoyo pero no el eje de la instrucción formal en el aula³. Si recordamos lo que la teoría de Sapir indicaba sobre la relación entre cultura y el lenguaje (ver apdo. 2.1.1.2, p.95), nosotros añadiríamos como otra característica al libro de texto el incluir el vocabulario específico de la cultura a la que esté orientado, ya sea esta, como vimos en su momento, la británica o la americana. Hemos decidido incluir el aula de idiomas dentro de los requisitos de tipo material puesto que también juega un papel importante en el desarrollo de la habilidad comunicativa al convertirse en el contexto en que se provee al alumnado del *estímulo* y la *experiencia* necesarios para tal fin (Littlewood, 1981: 92) o como el currículo de la Educación Primaria indica, el *único lugar en el que la comunicación en dichas lenguas puede llevarse a cabo en estos niveles* (BORM, 2007: 26430). Esto significa que el aula va a ser el único contexto real, auténtico y común en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y lo que en ella se haga debe constituir una fuente de oportunidades para establecer relaciones sociales y de comunicación interpersonal (Verdú y Coyle, 2002: 33).

Seguimos avanzando en este repaso por los requisitos que conlleva la aplicación de un enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras y comprobamos como los requisitos aplicables al profesorado se encuentran estrechamente relacionados con el papel que este va a desempeñar. Desde este enfoque se promulga una enseñanza centrada en las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno, lo que va a ocasionar un cambio en los roles del profesorado y alumnado. Al haberse demostrado que el profesorado no ejerce ningún control directo sobre el proceso interno de aprendizaje, su papel ha de consistir, a partir de ahora, en facilitar ese aprendizaje y fomentar la cooperación entre los alumnos (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999: 67). Para ello se espera que analice las necesidades de sus

³ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

alumnos, que cree situaciones de comunicación, que organice actividades que estimulen en el alumnado el deseo o la necesidad real de comunicarse, que les asesore, que participe incluso como un compañero más, que observe el desarrollo de las tareas en el aula, que elabore los materiales, etc⁴. La naturaleza del aula de idiomas también influye en el papel del profesorado ya que, al tratarse de un contexto ‘no natural’ pero el único en el que, como señalábamos arriba, el alumnado de primaria puede comunicarse en la lengua extranjera, el profesorado debe proveer a los alumnos de la adecuada exposición a la lengua y de la motivación necesaria para que, como requiere el enfoque comunicativo, la interacción en esa lengua sea el medio principal de interacción en el aula (Littlewood, 1981: 92), aspecto este sobre el que ahondaremos más adelante. Aunque nos ocuparemos de explicar con mayor detenimiento lo que supone para el maestro de primaria alcanzar la habilidad de ‘proveer al alumnado de una adecuada exposición a la lengua’ dentro del apartado dedicado al perfil del nuevo profesorado (ver apdo. 7.1.1.3, p.381), nos gustaría adelantar aquí que se va a hablar mucho de la adquisición de una auténtica Competencia Comunicativa y un sólido conocimiento de la cultura de la lengua extranjera. Continuando con la idea de *motivación*, nos gustaría añadir que otra de las actuaciones del profesorado es la de motivar al alumnado hasta el extremo de que este llegue a sentir el *deseo*, como veremos, de poner en práctica sus habilidades comunicativas fuera incluso del contexto ‘no natural’ y exclusivo del aula de idiomas, mediante la búsqueda de oportunidades para el aprendizaje fuera del entorno escolar.

Por otra parte, el requisito que deben cumplir las actividades aplicables a un enfoque comunicativo de las lenguas extranjeras no es otro que el de *garantizar una comunicación real* y para ello deben necesariamente responder a estos tres principios: *vacío de información*, *libertad de expresión* y *retroalimentación*. El primero de ellos, el *vacío de información*, promueve la necesidad real de comunicación entre los interlocutores con el fin de averiguar la información que cada uno desconoce pero que el otro posee. El segundo principio, la *libertad de expresión*, permite al interlocutor decidir el contenido (el qué), la forma (el cómo), el tono, el momento, etc., de su actuación comunicativa. Por último, el tercer principio, la *retroalimentación*, está

⁴ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

constituido por aquellas reacciones verbales y no verbales de un interlocutor que indican al otro en qué medida está siendo alcanzado su objetivo en la conversación. Entre las actividades que responden a estos principios se encuentran los *juegos teatrales o de rol* (del inglés, *role play*) que imitan la comunicación real y en los que los participantes cuentan con las ventajas de una retroalimentación verbal o física inmediata y que, en nuestro caso, se trata de un contexto sociocultural recreado artificialmente para la ocasión en el aula. En este tipo de actividades se confiere gran valor al contexto cultural puesto que, según el presupuesto básico derivado de la teoría de los actos de habla (en la que no vamos a adentrarnos aquí), el valor preciso de una frase le viene dado por la interacción de su significado estructural y léxico y la situación en la cual se utiliza, por lo que, aplicado a la didáctica del inglés, significa que el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita únicamente al conocimiento de unas reglas sino también el conocimiento del uso de las mismas dentro de un contexto comunicativo determinado (Verdú y Coyle, 2002: 10-11). En los *proyectos*, otro tipo de actividades, el alumnado debe buscar información sobre el tema elegido y con ella o bien redactar un informe final o bien realizar una exposición en clase. Con el *sílabo* se trabaja la lengua meta en su vertiente oral –siendo la unidad básica el enunciado- y escrita –siendo la unidad básica el párrafo- y se deben cuidar, por tanto, la cohesión y la coherencia⁵.

Desde el punto de vista metodológico, las actividades pueden ser clasificadas en dos categorías: *pre-comunicativas* y *comunicativas*. Las *actividades pre-comunicativas* prestan especial atención a las formas lingüísticas que constituyen la habilidad comunicativa y propician la práctica de las mismas. Las *actividades comunicativas* se centran, previa activación e integración de todas las formas lingüísticas, en la práctica de una comunicación basada en el intercambio de significados. Estas, a su vez, se dividen en otras dos subcategorías, a saber, las *actividades de comunicación funcional* y las *de interacción social*. En las primeras, se coloca al alumno en una situación en la que debe realizar una tarea comunicándose lo mejor que pueda con aquellos recursos de que disponga. En las segundas, el alumno también debe cuidar la precisión gramatical pero debe producir un discurso

⁵ Adaptado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

que sea socialmente apropiado al contexto sociocultural recreado en el aula (Littlewood, 1981: 85-86).

Finalmente, el requisito del que dependen la efectividad y el éxito de la *evaluación* de un alumnado cuya formación en lengua extranjera ha sido hecha desde un enfoque comunicativo de las lenguas extranjeras consiste en que esa evaluación atienda tanto a la corrección lingüística como a la fluidez y en que sea aplicable tanto al producto final como al proceso instructivo mismo⁶.

Un análisis en torno al concepto de enfoque comunicativo, su influencia en el currículo de la educación primaria y los requisitos de los que depende en gran medida el éxito de su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras no podría darse por concluido sin hacer mención a lo que diversos autores han coincidido en denominar como *sombras en el enfoque comunicativo* en relación a una serie de factores como son la naturaleza del tipo de comunicación que tiene lugar en el aula de idiomas, la formación lingüística del profesorado, el componente cultural, la relevancia de un aprendizaje lúdico, el énfasis desmesurado en la adquisición de conocimientos y la eficacia del tipo de evaluación al que se somete al alumnado.

El objetivo del enfoque comunicativo, como hemos visto, consiste en capacitar al alumnado para una comunicación real oral y escrita con otros hablantes de la lengua extranjera y para ello se espera que el maestro prepare actividades basadas *en el ilusionismo y la simulación teatral* (i.e. role play) (*actividad comunicativa de interacción social*) que promuevan esa interacción en la lengua meta dentro del aula. El problema no es tanto que esta situación acarree un cambio en el rol del profesorado que de ‘facilitador del aprendizaje’ pasa a ser un *conductor del juego* sino el hecho de que resulta muy difícil reproducir en el aula las mismas condiciones en que esa comunicación tendría lugar en el país de la lengua extranjera (De Castro Castro, 2006: 41). Además, parece olvidarse un detalle aparentemente insignificante como es el hecho de que esa comunicación en el aula no se entabla con hablantes nativos de la lengua extranjera sino entre individuos que pertenecen a un mismo grupo sociocultural y que responden a un mismo sistema de normas y valores

⁶ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

culturales y entre los que la posibilidad de un choque cultural no es ya ni siquiera remota sino imposible. En este sentido podríamos hacer un avance de lo que ha de venir en capítulos posteriores y señalar que el análisis de los datos recogidos con el instrumento de medida va a demostrar que, en situaciones de simulación teatral y de ilusionismo comunicativo, el profesorado en formación fracasaría estrepitosamente al carecer de las competencias mencionadas, lo que demuestra a su vez que no han alcanzado todavía la graduación que el modelo de profesorado que la educación para el siglo XXI exige dentro del contexto aislado y controlado del aula de lenguas extranjeras. Precisamente por ello es por lo que en nuestro trabajo de investigación nos arriesgaremos a dar un paso más allá al proponer un prototipo de programa de formación del nuevo profesorado en el que, sin negar la importancia de la Competencia Comunicativa, el éxito del mismo recaiga en la adquisición y desarrollo de una Competencia Intercultural y que la fusión de ambas le permita adquirir y desarrollar, finalmente, una Competencia Comunicativa Intercultural, competencias estas a las que dedicaremos toda nuestra atención en capítulos venideros.

A pesar de la presencia en nuestro país de ciudadanos hablantes nativos de la lengua extranjera en cuestión, el aula de idiomas es el único lugar donde los alumnos de primaria pueden comunicarse en la lengua extranjera. Para facilitar el aprendizaje, el profesorado debe ser capaz de conseguir que su Competencia Comunicativa sirva como principal modelo sobre el que el alumnado referencie su propia construcción personal y a la que aspire para que, como requiere el enfoque comunicativo, el medio principal de interacción dentro del aula de idiomas sea la interacción en la lengua extranjera. Desafortunadamente, como desvelará el análisis de los discursos escritos de nuestro grupo de muestra recogidos con el instrumento de medida, el profesorado en formación no es *capaz* (por el momento) *de manejar el idioma con seguridad* (De Castro Castro, 2006: 39) quizás por tratarse de hablantes no nativos que nunca han residido en el país de la lengua extranjera, o a los que, simplemente, nunca se les ha enseñado ni animado a buscar oportunidades para el aprendizaje de lengua extranjera fuera del entorno escolar o que nunca han sentido el deseo de tomar al profesor-tutor nativo como referente para una mejora de su Competencia Comunicativa.

Aunque estudiaremos el componente cultural con mayor detenimiento en futuros apartados, nos gustaría adelantar que existen estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en entornos escolares en Europa que ponen de manifiesto que la mayor parte de programas oficiales que optan por el enfoque comunicativo consideran ese componente cultural como una dimensión importante. Aun así, algunos de los detractores de este enfoque le reprochan *el haber privilegiado una concepción instrumental de la lengua en detrimento de la dimensión cultural* que no es considerada como un objetivo sino un simple conocimiento anecdótico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Paricio, 2004). Del mismo modo que señalábamos como una inhabilidad por parte del profesorado de manejar la lengua extranjera con seguridad repercutía negativamente en el objetivo de conseguir que el medio de interacción en el aula fuese la interacción en la lengua extranjera, un desconocimiento de la cultura que se asocie a ella va a contribuir a que la dimensión cultural se convierta en ese conocimiento en el aula que no supera los límites de lo puramente anecdótico. Insistiremos, por tanto, en estas páginas en la necesidad de formar al nuevo profesorado bajo el prisma de lo que podríamos denominar un *enfoque comunicativo-intercultural*.

Otra de las ideas que se propagan en los programas de formación del profesorado actuales es la de la necesidad de hacer lúdico el aprendizaje. Este hecho podría interpretarse como un intento por evitar que el alumnado sea consciente de la seriedad y la dificultad de aprender una lengua extranjera (De Castro Castro, 2006: 46) o un intento por conseguir que se centre en el uso de la lengua y no en la forma (Valcárcel y Verdú, 1995: 45). Los libros de texto parecen estar diseñados con este fin y quizás por ello rebosan entre sus páginas actividades como las sopas de letras, los crucigramas, los juegos de emparejamiento mediante flechas o los de palabras cruzadas entre otras muchas con las que las editoriales consiguen hacerlos más atractivos a los *consumidores* con el objetivo principal de que ello repercuta en una mayor venta de los mismos (De Castro Castro, 2006: 46) como ilustra la siguiente historia:

University of Sussex. Brighton (Inglaterra). Mientras trabajábamos en la preparación de un libro de texto para la enseñanza de español como lengua extranjera, se nos ocurrió la idea de dedicar una unidad al concepto de la 'telenovela' ya que se trataba de un fenómeno de gran

impacto social en España y que los estudiantes ingleses podían entender fácilmente por existir en su propia Cultura (i.e. las ‘soap operas’ como Eastenders, Coronation Street, etc). Tras trabajar con cuidadoso esmero, todas las piezas (i.e. los ejercicios de gramática, las referencias culturales, las actividades del vocabulario específico, etc.) encajaban perfectamente. La unidad fue rechazada, sin embargo, porque, según nos explicó nuestra editora, su estructura no guardaba simetría con la de las unidades de otros libros de texto que habían publicado anteriormente y que habían demostrado ser muy populares. El objetivo de la editorial era el de garantizar una cifra de ventas lo más alta posible y para ello el ‘secreto’ estaba en que nuestro libro (español intermedio) reprodujese fielmente la estructura que las cifras de ventas habían demostrado ser más rentable.

Finalmente, nos gustaría señalar que las actividades que el maestro elabora para sustentar una enseñanza comunicativa de la lengua extranjera en la clase de idiomas están orientadas hacia la práctica de las formas lingüísticas y hacia la comunicación basada en el intercambio de significados (Littlewood, 1981: 88). Si tenemos en cuenta que en el uso que hacemos diariamente del lenguaje, los hablantes prestamos más atención al significado, lo lógico sería que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ocurriese lo mismo. Sin embargo, resulta curioso comprobar cómo a la hora de evaluar los progresos del alumnado dentro de esta enseñanza comunicativa prima más la corrección y/o fluidez en que las estructuras son producidas que la efectividad con que el alumnado produce una comunicación significativa.

A raíz del análisis pormenorizado realizado en este apartado, podemos afirmar que nuestro interés en el modelo didáctico del que nos hemos ocupado en profundidad radica en el hecho de que favorece un *aprendizaje significativo* en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y que, precisamente, este se consigue mediante la realización de *actividades comunicativas de interacción social* y que para ello vienen bien los *juegos teatrales* o *de rol*. Como punto de partida este modelo didáctico nos resulta muy interesante puesto que sienta unas bases sobre las que, a partir de este momento, podremos perfilar ciertos aspectos con los que se conforma, desde nuestro punto de vista, un enfoque comunicativo que, al ser más cultural, tendrá en cuenta la

adquisición de otras competencias esenciales para la formación de un alumnado del siglo XXI y de las que nos ocuparemos más adelante en este trabajo doctoral.

El enfoque comunicativo, sin embargo, nos plantea algunas dudas al someter a escrutinio el objetivo principal de los programas de formación del profesorado vigentes. Aparentemente, el objetivo didáctico en lo que al área de lenguas extranjeras se refiere, consiste en que los estudiantes (Magisterio, especialidad inglés) memoricen una serie de reglas gramaticales y un vocabulario con el fin de aprobar una prueba oral pero, especialmente, un examen escrito. Si aceptamos esta premisa como punto de partida, debemos estar de acuerdo en que, en ese caso concreto, el enfoque comunicativo quizás no sea el enfoque más apropiado para la enseñanza de lenguas extranjeras al futuro profesorado. Ahora bien, si el objetivo fuese que aprendiesen a comunicarse interculturalmente (i.e. lenguaje y cultura) para poder después mantener intercambios comunicativos con hablantes nativos de la lengua extranjera en el país en que esta es el idioma oficial, teniendo en cuenta que esa experiencia es, desde nuestro punto de vista, la parte más enriquecedora de su proceso de formación como docentes del siglo XXI, capaces de preparar al futuro alumnado para saber *ser* y *estar* con otros en la aldea global, entonces deberíamos ir pensando en aplicar un método didáctico al que podríamos denominar como *enfoque comunicativo-intercultural*. Por otro lado, existe también la duda acerca de la futura labor docente de los nuevos profesionales pues debemos cuestionarnos seriamente si lo que se pretende con los programas de formación es continuar clonando maestros de los que enseñan gramática al alumnado o formar a profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras que enseñen lengua y cultura. Subsanan este fallo en la puesta en práctica del enfoque comunicativo supone concienciar a los futuros docentes del mismo e instarles a buscar nuevas (y más comunicativas) formas de evaluación de su futuro alumnado de primaria. En cuanto a la evaluación de este estudiantado de Magisterio, propondremos que sea continua, es decir, que empiece por exámenes escritos en el aula con los que comprobar si ha adquirido la Competencia Intercultural necesaria para superar la segunda parte de la evaluación que es la puesta en práctica de ese conocimiento en el mundo real, cambiando la predictibilidad del aula por la impredecibilidad del mundo real. Cada uno de los sucesivos encuentros comunicativos que

establezca el estudiante deben ser considerados como 'exámenes' y el grado de éxito obtenido en los mismos, la calificación de los mismos. A esta y otras cuestiones intentaremos encontrarles respuesta en el apartado siguiente.

2.2.1 ¿Enseñar gramática o enseñar lengua?

Una de las ideas que se ha estado defendiendo desde el principio ha sido la de que el nuevo orden mundial exige una educación específica que asimile e integre los cambios que se han estado produciendo como, por ejemplo, el rápido desarrollo de los medios de comunicación o la movilidad entre ciudadanos de diferentes países e incluso continentes. El primero de los cambios citados nos llevó a creer erróneamente que para entender a los demás tan sólo hacía falta hablar su idioma. Si hacemos memoria, según Vygotsky el entendimiento era más una cuestión de pensamiento que de habla (ver apdo. 2.1.1.1, p.90). El segundo de los cambios, lamentablemente, ha supuesto una verdadera revolución en las aulas al enfrentar a los docentes con la cruda realidad de la multiculturalidad, concepto del que nos ocuparemos más adelante. La inestabilidad ocasionada por esos cambios nos lleva a sospechar que es la escuela desde donde se debe empezar a promover una educación para el entendimiento entre todos los ciudadanos europeos y que ese tipo de *educación para la ciudadanía y para la comunicación intercultural* requiere de una mejora en la formación del profesorado con el fin de que este sea habilitado para cubrir las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Es nuestra intención en el presente apartado demostrar que enseñar gramática no equivale a un dominio de la lengua y que enseñar lengua supone mucho más que enseñar gramática. Precisamente por ello, nos proponemos empezar por desvelar de qué estamos hablando cuando hablamos de *enseñar gramática* y qué supone realmente *enseñar lengua*.

Como vimos en el apartado anterior en nuestro repaso por los distintos métodos didácticos, aquellos que estaban orientados hacia la adquisición de una competencia lingüística (i.e. *gramática-traducción/directo, audiolingüe*), tenían sus miras puestas en los supuestos beneficios del aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera. En defensa de la enseñanza exhaustiva de gramática encontramos argumentos como los que cuestionan la mera posibilidad de la expresión humana sin el conocimiento de los entresijos de la misma (Humphrys, 2006: 3) o aquellos otros que, aun reconociendo el

carácter memorístico que el aprendizaje de reglas y excepciones conlleva, aseguran que ni profesores ni alumnos pueden prescindir de ella pues necesitan de esa sistematización de reglas para comprender y retener el uso lingüístico de la lengua extranjera o, en otras palabras, *un buen conocimiento gramatical hace simple y comprensible lo que, de no tenerlo, parece complejo y farragoso* (De Castro Castro, 2006: 46). La defensa de la enseñanza de gramática adquiere connotaciones significativas para nuestra investigación al descubrir que los estudios gramaticales han sido el foco de atención y el eje en torno al cual han estado girando también los programas de formación inicial de los docentes dedicados profesionalmente a la enseñanza de lengua (Noguerol Rodrigo, 1995: 311). Un estudio en profundidad en la universidad de la mano de profesores especialistas ha de servir para dotar al nuevo profesorado de un conocimiento claro de la gramática de la lengua extranjera, y esa sólida base gramatical se va a convertir en el único instrumento del que el profesor no nativo puede valerse para garantizar la corrección y justificar el uso de sus conocimientos lingüísticos así como para asegurarse de que sus explicaciones en clase sean percibidas con claridad, potenciándose de este modo su validez como modelo lingüístico y la motivación y curiosidad por la lengua extranjera de sus alumnos (De Castro Castro, 2006: 46). Del proceso de adquisición de una auténtica Competencia Comunicativa por parte del nuevo profesorado nos ocuparemos más adelante.

University of Hull. Kingston Upon Hull (Inglaterra). En un aula, se encuentran reunidos en torno a una mesa de trabajo ocho estudiantes de nacionalidad británica y dos, de nacionalidad española preparados para comenzar uno de los seminarios de la asignatura de lengua inglesa. En un momento determinado de la sesión, el profesor toma como ejemplo una frase que aparece en el manual de la asignatura (i.e. "The car is red") y pide al grupo que identifique el adjetivo en esa oración. De los diez estudiantes citados, los de nacionalidad británica guardan silencio absoluto y los dos españoles se miran extrañados tanto de la simpleza de la pregunta como del hecho de que, los propios hablantes de la lengua, no fuesen capaces de contestarla.

Con la historia anterior nos gustaría intentar demostrar que la enseñanza de gramática quizás no debería quedar confinada exclusivamente a

nivel universitario puesto que una enseñanza tardía de la misma puede ser la causa de ese embarazoso desconocimiento por parte de los estudiantes. En cualquier caso, ese gusto por la gramática del inglés como lengua extranjera quizás sea algo más propio de nuestro sistema educativo. Para ilustrar este último punto, vamos a apoyarnos de nuevo en nuestra formación como docentes en el extranjero.

El énfasis del *Postgraduate Course in Education (PGCE)*, o programa de formación de profesorado que se encuentra en vigor actualmente en Inglaterra, no gira en torno a la teoría sino a la práctica. La formación del futuro profesorado consiste más en dotar a este con las herramientas e iniciativa necesarias para que sea capaz de fomentar con su trabajo el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, que en embutirle con conocimientos teóricos de dudosa aplicación en el aula de primaria o secundaria. Como consecuencia, entre los objetivos del programa no se encontraba el hacer un recorrido exhaustivo por la evolución histórica de los programas de enseñanzas de lenguas extranjeras hasta llegar al *enfoque comunicativo* sino más bien el de hacer comprender al futuro profesorado que una de sus principales obligaciones es, no sólo promover el uso de la lengua meta con fines comunicativos en el aula sino también, la de crear el mayor número de ocasiones posibles para que esto suceda.

En el Reino Unido, la Educación Secundaria Obligatoria abarca desde los once a los dieciséis años. Desde el PGCE se enseña al futuro profesorado a dividir el tiempo de cada sesión en cuatro etapas en las que se trabajarán las cuatro destrezas lingüísticas. Esta división del tiempo de clase es aplicable desde el 'Year 7' (11 años) hasta el 'Year 11' (15 años).

EDAD	ESPAÑA		REINO UNIDO
	Hasta 1994	Desde 1994	
3		Infantil (3 años)	
4		Infantil (4 años)	
5	Párvulos	Infantil (5 años)	Year 1
6	1º EGB	1º Primaria	Year 2
7	2º EGB	2º Primaria	Year 3
8	3º EGB	3º Primaria	Year 4
9	4º EGB	4º Primaria	Year 5
10	5º EGB	5º Primaria	Year 6
11	6º EGB	6º Primaria	Year 7
12	7º EGB	1º ESO	Year 8
13	8º EGB	2º ESO	Year 9
14	1º BUP	3º ESO	Year 10
15	2º BUP	4º ESO	Year 11
16	3º BUP	1º Bachiller	Lower sixth form
17	COU	2º Bachiller	Upper sixth form

Tabla 4. Correlación entre el sistema educativo español y el británico.

La primera parte de la clase presta atención a la destreza auditiva (*Listening*). Cuando la clase coincide con el inicio de una nueva unidad del libro de texto, la tarea del profesor consiste en introducir el nuevo vocabulario clasificado por temas (i.e. las partes de la casa, la rutina diaria, etc.). Sesiones posteriores han de servir de repaso del mismo. Tanto en unas como en otras, la rutina es simple: el profesor debe ingeniárselas para presentar oralmente ese vocabulario con la ayuda de las *flashcards*. Familiarizado el alumnado con este, la primera parte se completa con sencillas actividades de escucha tomadas del libro de texto. Es posible apreciar una evolución progresiva en el nivel de elaboración del tipo de respuesta esperado. Así vemos como, al principio, se espera que el alumno identifique las palabras clave en la grabación y que marque (“√”) la casilla correcta. Más tarde se espera que sea capaz de escribir la palabra y, finalmente, que la escriba dentro del contexto de una frase completa y con sentido en la lengua extranjera. La explicación de estructuras de la lengua de cada unidad se incluye también dentro de este bloque inicial con la particularidad de que se le permite utilizar la lengua materna del alumnado para evitar que la explicación les resulte de complicada comprensión y se les dificulte el aprendizaje.

La segunda parte debe estar dedicada a la destreza oral (*Speaking*). Una vez presentado el vocabulario clave, el profesor vuelve a recitarlo, animando al grupo a que repita tras él (*método audiolingüe*). Para que la siguiente ronda no resulte repetitiva y aburrida para el alumnado, el profesor se asegura su

atención con técnicas como el uso de diferentes tonos de voz, lo que le permite hacer el aprendizaje más divertido (De Castro Castro, 2006: 45). A partir de ahí, el profesor inicia una ronda de repetición individual que le permite ir perfilando la pronunciación de los alumnos menos aventajados.

Cuando el vocabulario y estructuras gramaticales han sido practicados oralmente y afianzados, el profesor puede pedir que los alumnos repitan en parejas el diálogo de la actividad de escucha en voz alta frente a la clase (*método audiolingüe*) o individualmente. Otra actividad consiste en la representación de sus propios diálogos basados en el modelo que provee la actividad de escucha anterior.

En la tercera parte, la atención se centra en la destreza lectora (*Reading*). El primer tipo de texto al que se enfrentan los alumnos es al de la transcripción del diálogo representado en la actividad de escucha inicial que suele aparecer en la sección final del libro de texto. Otro tipo de textos incluye también las historias de los personajes del libro de texto desarrolladas en formato de cómic y que, en la mejor pero menos frecuente de las ocasiones, contienen aspectos de la cultura de la lengua extranjera. Normalmente, estos textos recogen, por un lado, el vocabulario clave y, por otro, las estructuras gramaticales de la unidad en cuestión.

En la cuarta parte, sección que coincide con los últimos diez o quince minutos de clase y que está dedicada a la destreza escrita (*Writing*), es donde las actividades están orientadas a afianzar por escrito el nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Entre las actividades sugeridas se encuentran la de copiar en su cuaderno ese vocabulario o estructuras gramaticales clave con los que, una vez afianzados, poder llegar a completar huecos en frases o recoger por escrito los diálogos de elaboración propia que antes han representado frente al resto del grupo en la segunda parte de la sesión.

A primera vista, podríamos congratularnos por la inclinación natural en nuestro sistema educativo hacia la enseñanza de gramática pero esa alegría inicial queda empañada por un artículo periodístico en el que Sara de la Rica (2012: 27) delata el deficiente nivel de inglés de los alumnos españoles. La Catedrática de Economía de la Universidad del País Vasco/EHU e investigadora de FEDEA se encarga de poner a nuestro conocimiento la existencia del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL), proyecto

que arrancó en el año 2005 con el fin de establecer un indicador europeo del nivel de competencia lingüística en lengua extranjera en alumnos europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria o en el segundo año de Educación Secundaria postobligatoria, períodos durante los cuales habían estudiado inglés como segunda lengua. El estudio fue llevado a cabo finalmente en el año 2011 contando con la participación de alumnos de Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suecia y en él se evaluaron la comprensión lectura, la comprensión oral y la expresión escrita, siendo Suecia el país que mejores resultados obtuvo en los tests realizados. De la Rica cree que la existencia de un número considerablemente menor de alumnos cuya destreza en inglés sea excelente indica que nuestro sistema educativo tiene dificultades para alcanzar la excelencia entre sus estudiantes a pesar de que, a diferencia de lo que sucede en Suecia, los alumnos españoles comienzan el aprendizaje obligatorio de inglés en la Educación Infantil (tres años antes que en Suecia), reciben, además, más horas de inglés a la semana y le dedican más tiempo a la realización de los deberes de inglés o, incluso, buscan clases extra de ampliación de inglés. Consecuentemente, llega a la conclusión de que, si un número mayor de años de exposición a la lengua extranjera o de horas semanales dedicadas a su enseñanza no repercute en la adquisición de una mejor competencia lingüística, quizás se esté dando el caso de que la dinámica de aprendizaje de la lengua inglesa en nuestros centros educativos esté basada en una enseñanza tradicional y poco estimulante. Intuimos que por ‘tradicional y poco estimulante’ debemos entender una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el aprendizaje de gramática y la razón por la que nuestros estudiantes no se sienten atraídos ni motivados por el aprendizaje de la lengua extranjera.

Hecho el análisis de una metodología basada en la enseñanza de gramática, profundicemos a continuación en la naturaleza misma de una didáctica basada, precisamente, en la enseñanza de lengua extranjera. Comenzaremos con una rápida y concisa aclaración de conceptos para adentrarnos seguidamente en un análisis del concepto de *lengua*.

Desde su célebre *Curso de Lingüística General*, Ferdinand de Saussure (1857-1913) abordaría cuestiones tan interesantes como, por ejemplo, la distinción entre los conceptos de *Lenguaje*, *Lengua* y *Habla*. El *Lenguaje* debe

ser entendido como *facultad lingüística*, es decir, aquella capacidad o habilidad innata en el ser humano que le distingue del resto de animales (Trask y Mayblin, 2006: 58) y de naturaleza biplánica: psicológica y física. La *Lengua* ha de ser entendida como un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos (Saussure, 1987: 24). También se le define como cada uno de los sistemas semióticos de naturaleza lingüística que han sido configurados a lo largo de la historia y que constituyen el saber lingüístico propio de una comunidad (Hernández Terrés y Escavy Zamora, 2007: 9). El *Habla*, por último, es la realización física individual de la *Lengua*, es decir, cada una de las realizaciones individuales de los miembros de una comunidad que utilizan la *Lengua* como código común sobre el que tienen un conocimiento parcialmente idéntico (Hernández Terrés y Escavy Zamora, 2007: 9). La adquisición de una lengua materna empieza por una exposición continuada del individuo al *Habla*, favoreciéndose de este modo el desarrollo de la *Lengua* (Saussure, 1987: 35). Una vez afianzada en el sujeto, la *Lengua* no necesita ya del *Habla*, pudiéndose dar el caso de un individuo que, aun habiendo perdido la habilidad de hablar, conserve intacta la facultad cognitiva de la *Lengua* (Sánchez-Blanco Celarain y Bautista Martín, 1995: 24).

De una clasificación de las doscientas treinta y ocho principales lenguas del mundo, son destacadas, entre otras, el francés, el español, el portugués, el alemán, el italiano, el holandés, el griego, las lenguas escandinavas (sueco, danés), las lenguas eslavas del oeste (polaco, checo, eslovaco, esloveno), las lenguas eslavas del este (búlgaro), las lenguas Finno-Ugric (húngaro, finlandés, estonio) y por último, aunque no menos importante, el inglés (Farber, 2001: 173-192). Todas esas lenguas, junto con el resto de lenguas del mundo, comparten una serie de características comunes de entre las que destacaremos tres en concreto, como son, la de la lengua como *sistema de signos*, el *factor social* que envuelve a esta y los *hábitos lingüísticos* saussureanos.

La primera de las características de la Lengua que llama nuestra atención es su condición de sistema de signos (Saussure, 1987: 31), lo que nos permite profundizar en su naturaleza e identificar al *signo lingüístico* como

componente clave de ese conjunto o sistema y *eje vertebrador* de toda la realidad humana (López Valero, 2000: 10).

Saussure, que lo concibe como una entidad bimembre, asegura que la relación entre sus dos constituyentes (significante y significado) no responde a la asociación de un nombre a una cosa del mundo real sino a la unión arbitraria entre un concepto y una imagen acústica (Saussure, 1987: 88) (Sánchez-Blanco Celarain y Bautista Martín, 1995: 24) (Trask y Mayblin, 2006: 16). Al hablar de *significante* o *imagen acústica* estamos haciendo referencia directa a la forma física del signo lingüístico mientras que el *significado* remite al concepto que este evoca en nuestra mente. A estos habría que añadir aquello que otros autores han denominado como el *referente*, que no es sino el objeto real con independencia de *significante* y *significado* y con el que se convierte al signo lingüístico en una entidad trimembre (Sánchez-Blanco Celarain y Bautista Martín, 1995: 30). Nuestra visión del concepto de signo se construye a partir de las aportaciones de estos autores. Por un lado, debemos admitir que nos sentimos más partidarios de esta ordenación triangular de los componentes del signo lingüístico en la que se tiene en cuenta el objeto o *referente* puesto que se reconoce así la importancia que el entorno físico tiene para la *Lengua*. Por otro lado, defendemos la idea saussureana de la comunicación, proceso del que nos ocuparemos más adelante, como *mecanismo de sustitución* (Saussure, 1987), es decir, al escuchar la palabra *casa*, se representa en nuestra mente un objeto sólido y habitable. Se ha producido la sustitución del objeto físico por una *imagen acústica* y su *concepto*. Para comprender mejor el origen del signo lingüístico y ese proceso de sustitución, deberíamos atender primero a la triple clasificación de *signo* como entidad semiótica, a saber, a) *signo designativo o indicativo*, b) *expresivo o significativo* y c) *sustitutivo* (Urban, 1979: 336):

- a) El *signo designativo* atrae la atención del sujeto de manera directa al objeto al que hace referencia señalándolo o indicándolo. Ejemplos de este tipo de signo podrían ser una flecha indicando la salida o la fiebre indicando un desarreglo físico.
- b) El *signo expresivo o significativo* conduce la atención del sujeto a una idea, siendo esta desde donde se confiere el valor expresivo al signo mismo. Tomemos, por ejemplo, el signo de la cruz. Este remite a la idea

de religión y es desde ahí desde donde se le atribuye su significado religioso. En el caso de la religión cristiana, el lugar donde murió nuestro Salvador.

- c) El *signo sustitutivo*, como su propio nombre indica, sustituye al objeto al que representa adoptando su lugar. Pertenecen a esta categoría los signos matemáticos y el signo lingüístico.

La diferencia entre *signo expresivo* y *signo sustitutivo* radica en que el segundo no embarca al sujeto en ese viaje semántico de ida y vuelta hacia la idea. Por ejemplo, el signo de la suma “+” no requiere de ninguna idea abstracta que le confiera su significado ya que su valor es otorgado de manera arbitraria. Como hemos señalado anteriormente, el léxico nace, según la teoría saussureana, de la unión entre un concepto y una imagen acústica, formándose de este modo las *palabras*. Sabemos gracias a la Lingüística que estas no son en modo alguno signos irreducibles sino que están compuestas por componentes menores portadores de significado (Hjelmslev, 1971: 68). Somos conscientes de ello pero debemos aclarar que hemos optado en este trabajo por no continuar profundizando en ese sentido, lo que significa que tomamos el nivel léxico como punto de partida.

La segunda de las características de la *Lengua* que nos resulta especialmente interesante y útil para enfocar nuestra investigación es el carácter social que posee la misma. Inicialmente se creía que esta era adquirida de forma automática, incluso en contextos de absoluto aislamiento. Hoy se sabe que esta creencia es errónea y que el proceso de adquisición de una lengua materna requiere del contacto con otras personas, de ahí aquel carácter social del lenguaje que veíamos. Este aspecto es uno de los principios básicos del enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y va a ser, sin duda alguna, una de las cuestiones más esenciales de toda nuestra investigación.

La tercera característica común a todas las lenguas en la que nos detenemos es aquella de su naturaleza de sistema de hábitos lingüísticos. La Real Academia Española establece que la *Lengua* es *el conjunto de palabras y modos de hablar de cada nación* y sugiere que el aprendizaje de la misma consista en *enseñar a conocer el valor y oficio de las palabras, el modo de formar con ellas oraciones y el de pronunciarlas o escribirlas*. Este tipo de

aprendizaje se produce a partir de la enseñanza de Gramática que no es sino *el arte de hablar y escribir correctamente* (Real Academia Española, 1904: v).

Para Chomsky, esa *capacidad de corrección* se deriva de una experiencia finita y casual del hablante con la lengua y se traduce en una habilidad que posee este para producir o entender un número indefinido de oraciones completamente nuevas (Chomsky, 1974: 29) (i.e. método directo). Será en la década de los años cincuenta del siglo XX cuando elabore una teoría gramatical desde la que se pueden establecer las reglas de la gramática y las condiciones en que estas funcionan y que sirve para prever todas las oraciones posibles de una lengua. A toda esta teoría la denominaría su *Gramática Generativa* y de la que destacamos cuatro conceptos importantes:

- a) *Los universales del lenguaje*. Para Chomsky, la corrección gramatical depende de un conjunto de reglas denominado *gramática universal* (*universal grammar*) que pueden generar la sintaxis de toda lengua humana y que pertenece al patrimonio genético de los seres humanos (Kenneally, 2009: 42).
- b) *Competencia y Actuación*. La *Competencia* (*Competence*) sería el conocimiento de esos universales del lenguaje a través de los cuales la figura de un *hablante-oyente ideal* podría generar y comprender todo el potencial de oraciones posibles en su lengua, mientras que la *Actuación* (*Performance*) constituiría la materialización de la *Competencia* en casos concretos y definidos por parte de hablantes-oyentes concretos, reales, no necesariamente ideales.
- c) La *Gramaticalidad* es el grado en que la *Actuación* de ese hablante-oyente real se adecúa al uso general que la comunidad a la que pertenece hace de su *Lengua*.

Muy próximo a la noción de *gramaticalidad* se halla el concepto de *norma*. Situada a medio camino entre el *Habla* y la *Lengua*, la *norma* engloba toda realización individual de la *Lengua* que podemos considerar tradicional, común y constante, es decir, todo lo que se dice y se entiende *normalmente* (Coseriu, 1981: 321). Por explicarlo de otro modo, la *norma* sería una especie de conjunto de leyes impuestas por una tradición, historia o costumbres

lingüística con el propósito de garantizar el uso correcto de una *Lengua* dentro de un marco espacial concreto y en un tiempo determinado (Gómez, 2003: 24).

Coseriu establece, por un lado, una correlación entre el término saussureano de *Langue* y aquellos de *Norma* y *Sistema* y, por otro, entre *Parole* y *Habla* (Coseriu, 1981: 317). La *Langue* saussureana engloba, además de aquellos hechos lingüísticos posibles para el sistema de la *Lengua*, aquellos otros que la *Norma* ha fijado, codificado y clasificado en moldes tradicionales de realización (Coseriu, 1973: 75). Para ilustrar este punto tomemos, por ejemplo, dos formas inglesas: 'women' y 'womans' ('mujeres'). Aunque en ambos casos se trata de flexiones posibles del sistema de la lengua para expresar pluralidad, la primera de ellas es la única forma admitida por la *Norma* y se considera a la segunda una forma ideal pero desligada del uso concreto tradicional de la lengua. En términos de la gramática generativa de Chomsky, podría ampliarse la correlación anterior añadiendo a la ecuación los conceptos de *Competencia* y *Actuación*. El primero de ellos hace referencia a las estructuras lingüísticas que el hablante es capaz de formular y el segundo, en la línea de la *Parole* saussureana o el *Habla*, nos remite al producto final, a la materialización lingüística final. Existe eso sí, una pequeña diferencia entre *Langue* y *Competencia* que radica en el hecho de que el concepto saussureano hace referencia al conjunto de convenciones lingüísticas de dominio colectivo que permiten el ejercicio de la facultad de lenguaje frente al concepto chomskiano que hace referencia al dominio del hablante individual (Malmberg, 1982: 29)

Nos planteábamos en este apartado dar respuesta a las diversas cuestiones que surgen a raíz del nuevo orden mundial como son, por un lado, la cuestión de si la enseñanza de lenguas extranjeras debía consistir en una enseñanza de gramática o en una enseñanza de lengua o, por otro, la cuestión de si los programas de formación estaban capacitando al nuevo profesorado para impartir ese tipo de enseñanza. En torno a la primera de las cuestiones hemos visto como profesores y alumnos conciben la enseñanza y el aprendizaje de gramática tan rutinarios y memorísticos como imprescindibles para poder llegar a comprender y retener el uso lingüístico de la lengua extranjera. Recordemos, además, que sólo mediante la enseñanza y aprendizaje de gramática conseguirá el alumno de primaria alcanzar uno de los objetivos específicos del área de lengua extranjera que tratamos en el

apartado anterior como es el de *utilizar los conocimientos* (i.e. gramática universal) *y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera* (BORM, 2007: 26431). Hemos visto también cómo una enseñanza de gramática en profundidad a manos de especialistas en la materia en la universidad es uno de los recursos esenciales para la formación lingüística del nuevo profesorado que ha de desempeñar de este modo su futura labor docente con seguridad y claridad, aspectos estos que influirán decisivamente en el interés y la motivación de su futuro alumnado en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La enseñanza de gramática como metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras también presentaba un lado menos atractivo en el que habría que resaltar el hecho de que un conocimiento de la gramática no desemboca en un dominio de la lengua, si bien es cierto que sin ese conocimiento gramatical ha de resultar más difícil almacenar los diversos conocimientos lingüísticos (De Castro Castro, 2006: 47).

El artículo 126 del *Tratado de Maastricht* (actual 149 de la versión consolidada del *Tratado de la Unión*, Comisión Europea, 1999) propone decididamente “desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros”, objetivo este que aparecerá también en el *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* (Comisión Europea, 1993: 6). Con ejemplos como estos, se hace patente el creciente interés que se vive en Europa en torno al aprendizaje de lenguas, es decir, en la adquisición no sólo de un conocimiento del código (gramática) sino también del conocimiento de ese conjunto de convenciones requeridas para y por el ejercicio de la facultad del lenguaje (Lengua), en nuestro caso la lengua extranjera, de un conocimiento del mundo, de las reglas de uso de la lengua, etc. (Noguerol Rodrigo, 1995: 313), y todo con la esperanza de que este conocimiento se convierta en el instrumento que facilite el entendimiento entre los estados miembros y la comprensión mutua de todos sus habitantes (Paricio, 2004) y que el nuevo profesorado esté capacitado para transmitirlo a sus futuros alumnos. Por tanto, si apostamos por un enfoque comunicativo no podemos permitir que el nuevo profesorado continúe basando el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza y aprendizaje de gramática ni en la realización de actividades de aprendizaje pre-comunicativas

centradas en la *forma* más que en el *significado* (Littlewood, 1981: 85). Por consiguiente, el nuevo profesorado debe estar a la altura de una enseñanza de lenguas extranjeras basada en una enseñanza comunicativa de la lengua y cuyos objetivos con respecto al estudiantado del siglo XXI son incrementar su conocimiento del mundo, despertar en él actitudes positivas hacia hablantes de otras lenguas y hacer progresar su desarrollo personal y social (Byram, 1997: 58), este último utilizando el lenguaje como instrumento con el que ha de negociar su devenir en la aldea global (Humphrys, 2006: 32), gracias a la adquisición de una auténtica Competencia Comunicativa de la que pasamos a ocuparnos con más detalle en el siguiente apartado.

2.2.2 El concepto de Competencia Comunicativa

El concepto de Competencia Comunicativa surge en los años sesenta en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas y lenguas extranjeras y a juzgar por la disparidad de definiciones hechas desde enfoques psicolingüísticos, sociolingüísticos y lingüísticos, intentar ofrecer una definición más exacta o unánime del concepto aplicable a cada uno de esos ámbitos, podría resultar interminable o imposible. Precisamente por ello, hemos optado por no limitarnos a ofrecer una definición sino más bien intentar clarificar, siempre desde el prisma del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), los elementos implicados en el concepto, para poder así llegar a comprender la naturaleza misma de esta competencia.

Al diseccionar el concepto, resulta fácil descubrir que se está hablando de competencia y de comunicación. La concepción que desde su gramática generativa y transformacional ofrece Chomsky es una visión de ambas ideas modulada por el prisma de la figura de un ‘hablante-oyente ideal’ que él mismo concibe. De tal modo que para el autor, el concepto de ‘competencia’ viene a representar el conocimiento no consciente e imposible de explicar de manera espontánea pero implícito en lo que ese ‘hablante-oyente ideal’ sea capaz de decir. También se puede interpretar ese conocimiento como una Competencia lingüística. Mientras que la idea de la ‘comunicación’ es percibida por él en términos de procesos de codificación y descodificación en los que ese ‘hablante-oyente ideal’ suyo hará un uso real en situaciones concretas de ese conocimiento tácito de su lengua. Esta idea es también

conocida como la 'actuación' chomskiana. Aunque en esencia se podrían asociar los términos de 'competencia' y 'actuación' a los conceptos saussirianos de 'lengua' y 'habla', lo cierto es que el propio Chomsky considera los suyos conceptos superiores al sugerir personas, situaciones y acciones concretas (Hymes, 1995: 20-30) (Vez Jeremías, 1984: 50). 'Competencia' y 'actuación' podrían ser consideradas, metafóricamente hablando, como las dos caras de una misma moneda, es decir, los dos planos de ese 'hablante-oyente ideal' chomskiano. La comunicación, sin embargo, debe ser investigada desde una perspectiva más completa como es la de los factores que intervienen en ese proceso. En este sentido, Roman Jakobson (1985: 32) mencionaría, además del 'hablante', la figura de un 'oyente' y completaría su esquema de la comunicación incluyendo también un 'mensaje', un 'contexto', un 'código' y un 'contacto'.

El acto de la comunicación supone la interacción entre dos sujetos o actores sociales que desempeñan durante esa interacción las funciones de *hablante* y *oyente*. Esta interacción comunicativa bien podría ser comparada con una obra de teatro en tanto en cuanto requiere de un montaje y una ambientación para que sea creíble, o dicho de otro modo, para que funcione. A diferencia de la visión generativa y transformacional, autores como Jakobson o Hymes conciben el acto de la comunicación irremediamente enmarcado dentro de un *contexto*, sujeto a las condiciones socioculturales específicas del entorno físico en el que acontezca el intercambio comunicativo. El *mensaje* que el *hablante* o *emisor* envía al *oyente* o *receptor* va a estar siempre enmarcado en un contexto de situación culturalmente determinado (Lyons, 1980: 546), haciendo inevitablemente referencia a ese contexto. El *contacto* o canal de transmisión sería el medio físico por el que han de viajar los mensajes (i.e. aire, ondas Herzianas, internet) que van a ser construidos a partir de un *código*, también referido como la lengua que en cada encuentro concreto esté siendo utilizada por los actores y que debe ser conocida total o, al menos, parcialmente por ambos (Tusón Valls, 2003: 41). Este último elemento es el que nos permite hablar de la comunicación como un proceso bidireccional de codificación y descodificación. El grado de éxito de ese proceso va a depender del nivel de conocimiento que *hablante* y *oyente* posean tanto del *contexto* como del *código* si bien es cierto que cuanto mayor sea este,

mayor será la capacidad de aquellos para elaborar e interpretar o descodificar acertadamente el significado y la intención de los mensajes intercambiados.

Esta idea se opone a la perspectiva ofrecida por la Gramática Generativa y Transformacional que limita esa serie de conocimientos y capacidades a la adquisición de una competencia lingüística, referida esta al conocimiento de la estructura de la lengua y a una actuación, referida a los procesos de codificación y descodificación llevados a cabo por el hablante-oyente (Pérez Rodríguez, 2003: 36). El actor social que desee desenvolverse con éxito en actos comunicativos habrá de poseer una serie de conocimientos y capacidades, los cuales le van a permitir emitir y entender los mensajes emitidos de manera contextualmente correcta (Hervás Fernández, 1998: 27). Nos resulta esta una visión limitada de la verdadera dimensión del proceso de la comunicación y nos adscribimos a la idea de que el uso de la lengua va a provocar el desarrollo en las personas no sólo de una competencia sino de toda una serie de competencias, destrezas y habilidades, que, a su vez, van a resultar bien modificadas, bien desarrolladas cuanto mayor sea la participación de los actores sociales en intercambios comunicativos. Esta perspectiva choca frontalmente con aquella de la Gramática Generativa despertando nuestra curiosidad y planteando la necesidad de ir más allá de las nociones chomskianas de unicompetencia lingüística perfecta de comunidad lingüística homogénea y ausencia absoluta de influencia de las condiciones socioculturales en el proceso de la comunicación. La Competencia Comunicativa a la que estamos haciendo referencia está compuesta de las competencias generales y de las competencias más específicamente lingüísticas que detallaremos seguidamente.

2.2.2.1 Competencia Comunicativa deconstruida: Las competencias generales

El Marco Común Europeo de Referencia describe las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones y de las que las competencias generales son aquellas que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas (MCERL, 2002: 9). Retomando la perspectiva chomskiana podríamos establecer una comparación y decir que si la

Competencia Comunicativa era aquella que se desarrollaba tras la exposición del individuo al lenguaje, estas competencias generales son aquellas que se desarrollan en el individuo en cada acto comunicativo que, como hemos visto, está siempre enmarcado por las coordenadas sociales y culturales del contexto en el que acontece y a las que el individuo como actor social está continuamente expuesto y sujeto. Aparecen clasificadas en el Marco Común en cuatro tipos distintos, a saber, el conocimiento declarativo (un ‘Saber’), las destrezas y habilidades (un ‘Saber Hacer’), la competencia “existencial” (un ‘Saber Ser’) y la capacidad de aprender (o un ‘Saber Aprender’).

2.2.2.1.1 El conocimiento del contexto (Conocimiento declarativo)

El conocimiento declarativo aglutina un compendio de tres saberes como son el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* y una *consciencia intercultural*.

El *conocimiento del mundo* está compuesto de toda la información (i.e. lenguaje, contexto social habitual, etc.) que un individuo haya ido adquiriendo a lo largo de su vida a través de su educación, las fuentes de información o sus propias experiencias personales y es otro de los conocimientos requeridos en la nueva concepción del proceso de aprendizaje de lenguas (Noguerol Rodrigo, 1995: 313). Huxley se refiere a este conocimiento del mundo como la imagen que nos hacemos del mundo físico que nos rodea una vez hemos interpretado y comprendido la información que percibimos por los sentidos y la denomina *percepción* (Huxley, 1954: 51). Será precisamente la falta de objetividad que presenta esa ‘percepción’ personal la que ponga en jaque la idea de una comunidad lingüística homogénea chomskiana en la que puedan hallarse dos o más seres humanos que compartan exactamente una misma percepción del mundo y que dé la razón a una teoría que justifique que el peso del éxito o fracaso de toda comunicación humana recae sobre el porcentaje de conocimiento del mundo que compartan los individuos involucrados en los actos comunicativos (MCERL, 2002: 11). Otra característica de ese conocimiento del mundo es haber sido *enculturizado*. Culturalmente hablando, es un hecho incuestionable que las comunidades de seres humanos se hallan insertas en una especie de *círculos culturales concéntricos*, por ejemplo, los de ‘cultura occidental’, ‘cultura europea’, ‘cultura española’, ‘cultura mediterránea’, ‘cultura regional’, etc. Cada comunidad

transmite a sus nuevos miembros (nacidos dentro de ella) las características de los círculos culturales que aplican sobre el entorno sociocultural cerrado de estos (i.e. lenguaje, valores, creencias, etc.) mediante un proceso de *enculturación* y del que pueden distinguirse dos tipos. El primero de ellos, la *enculturación temprana*, está a cargo de los progenitores y ha de realizarse en el seno de la familia. Más adelante, el profesorado tomará las riendas y la escuela sustituirá al ecosistema familiar como contexto de continuación en el proceso de enculturación, que en este caso será controlada, y de socialización de los niños. Esta enculturación temprana tiene como fin el conferir un sentimiento de homogeneidad e identidad étnica pero es su etapa controlada en el aula la que, además, ha de servir para realizar una estratificación social en función del grado de enculturación al que se ven sometidos los individuos (i.e. estudios primarios, medios, superiores). Contrariamente a lo que pueda parecer, este proceso de enculturación no termina cuando se alcanza el fin de la escolarización obligatoria puesto que existe un segundo tipo denominado *enculturación permanente* cuyo fin continúa siendo la transmisión de las características culturales pero ahora sobre individuos adultos de la comunidad en cuestión (Aguirre, 1993: 219-222).

Una tercera característica de este conocimiento del mundo es aquella que lo relaciona con el contexto social en que tiene lugar el acto comunicativo y la que establece su almacenamiento y procesamiento en base a dos aspectos del contexto social como son las coordenadas de *ámbito* y *categoría* (MCERL, 2002: 49). *Ámbitos* son aquellas áreas en las que se organiza la vida social. Al resultar su número indeterminado, en el Marco Común se establecen los cuatro siguientes, atendiendo a los propósitos generales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: *personal*, *público*, *profesional* y *educativo*.

- *Personal* es el ámbito relacionado con la vida privada del individuo, esto es, su relación con las personas más allegadas a él y el desempeño de tareas y aficiones más íntimas y de carácter ocioso.
- *Público*, por el contrario, es el ámbito de la vida pública en el que encontramos a un individuo participando activamente como miembro de la sociedad.

- *Profesional*, como su nombre indica, es el ámbito de las relaciones laborales que puede desempeñar el individuo.
- *Educativo* es el nombre con el que se conoce al ámbito al que está sujeto cualquier tipo de aprendizaje formal en el que se involucren los individuos ya sea dentro o fuera de una institución educativa reconocida.

Categorías son las siete *situaciones* de carácter ilustrativo seleccionadas por ser fácilmente aplicables a cualquiera de los países de la unión europea en las que se desglosa cada *ámbito*, a saber, *lugares*, *instituciones*, *personas*, *objetos*, *acontecimientos*, *acciones* y *textos*.

- *Lugares*, entendidos estos como los espacios físicos que sirven de escenario a cada ámbito concreto (i.e. hogar, espacios de diversión, laboratorios, etc.).
- *Instituciones*, encarnadas estas por entidades concretas o abstractas representativas de la jerarquía que prevalece en cada ámbito (i.e. la familia, la justicia, escuelas y colegios, etc.).
- *Personas*, comprendidas estas no como individuos anónimos sino como aquellas figuras más representativas de cada ámbito (i.e. padres, profesores, empresarios, etc.).
- *Objetos*, entendidos estos como elementos representativos de cada ámbito o asociados con los lugares o personas del mismo (i.e. dinero, material escolar, uniformes, etc.).
- *Acontecimientos*, entendidos estos como una serie de procesos o episodios con los que se cataloga de manera general la parcela de vida social de cada ámbito (i.e. vacaciones, reuniones públicas, entrevistas, semana blanca, etc.).
- *Acciones*, entendidas estas como las intervenciones posibles que puede aglutinar cada acontecimiento (i.e. lectura, juegos y deportes, seminarios, etc.).

- *Textos* como muestras de discurso escrito representativos y propios de cada ámbito (i.e. recetas, avisos públicos, señalizaciones, texto en la pizarra, etc.).

El conocimiento del mundo es el conocimiento que el individuo ha ido construyendo lentamente a lo largo de toda su vida de manera generalmente inconsciente sobre la sociedad de la que se siente miembro. El *conocimiento sociocultural*, por el contrario, se genera a partir de la información adquirida sobre la sociedad y la cultura en las que la lengua extranjera es el idioma oficial y mediante un proceso de aprendizaje consciente (Durant, 2003: 20). En su aventura de aprendizaje lingüístico, el bebé imita los sonidos que escucha, normalmente, en el Habla de la madre. Mediante la imitación, los bebés y los niños de corta edad van adquiriendo el reducido número de unidades de sonido propias de una lengua. Cada una de esas unidades va siendo ordenada en un número fijo de casillas en su mente. A lo largo de su vida, habrá de combinar en numerosas ocasiones esas unidades de sonido para conformar las palabras y las oraciones que vaya a utilizar. Con el tiempo y con el uso continuado, estas casillas de sonido se van afianzando, fortaleciendo y fosilizando en la mente. Y este proceso se repite en cada lengua con la salvedad de que cada lengua cuenta con un número diferente de sonidos encasillados (O'Connor, 1980: 2). Hasta cierto punto el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural siguen un proceso parecido en el sentido de que la información desde la que se genera cada uno es clasificada en la mente del individuo en las siguientes siete *casillas*:

- 1) La *vida diaria* que incluye, entre otros, aspectos como la comida y los horarios de comidas, los días festivos o las actividades de ocio (i.e. jardinería, salir a bailar, jugar al cricket, etc.).
- 2) Las *condiciones de vida* entre las que se incluye las condiciones de la vivienda.
- 3) Las *relaciones personales* que se producen a nivel de clase social, en el entorno familiar, entre generaciones, entre sexos, en situaciones de trabajo o las que se establecen con la autoridad.
- 4) Los *valores*, las *creencias* y *actitudes* en torno a factores como la clase social, los grupos profesionales, los distintos tipos de cultura regional

frente a una identidad nacional, las instituciones (i.e. el transporte público, el sistema de correos), la tradición o el cambio en el orden social, la historia y la relevancia de los personajes históricos, otras sociedades y culturas, las Artes (i.e. música y baile popular), el humor y, a modo de inciso, los animales domésticos.

- 5) El *lenguaje corporal* debe considerarse comportamiento dotado de significado específico y convencional que puede variar de una cultura a otra. Ejemplos de este tipo de lenguaje paralingüístico que sirven a nuestro propósito son el contacto personal y la proxémica (MCERL, 2002: 87).
- 6) Las *convenciones sociales* entre las que se encuentran el ofrecer y recibir regalos, la vestimenta, los tipos de comida y bebida distintivas de la cultura meta, patrones aplicables al comportamiento y a las conversaciones y las rutinas en torno a la despedida.
- 7) El *comportamiento ritual* específico que se aprecia en lugares públicos de entretenimiento, esparcimiento o de actividad mercantil (i.e. teatro, club, tiendas, etc.) o aquel que se aprecia en la privacidad del hogar (i.e. relaciones familiares, en tareas de casa, etc.).

Finalmente, la *consciencia intercultural* está constituida por un conocimiento, una percepción y la comprensión por parte del aprendiente de las similitudes y diferencias socioculturales que existen entre su mundo y el mundo de 'los demás'.

Comenzábamos este apartado distinguiendo los tres tipos de conocimientos que abarca el conocimiento declarativo. Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras podríamos comparar el primero de los conocimientos, el *conocimiento del mundo*, con el mito platónico de la caverna y la monovisión del mundo con la que sus habitantes, en nuestro caso el aprendiente, parten. A continuación, entra en juego el *conocimiento sociocultural* del mundo de 'los demás' y es entonces cuando el que aprende toma conciencia de la existencia de otras maneras de clasificar el mundo. Esta toma de conciencia va a permitir al sujeto, que debe haber sido sacado de su cavernoso mundo al iniciar su aprendizaje de lenguas extranjeras, apreciar una serie de diferencias y similitudes entre su manera de clasificar el mundo y

la manera en que lo hacen los hablantes nativos de la lengua meta. Este podría ser quizás el momento más decisivo para el aprendiente y sólo si es guiado de manera adecuada por un buen profesional docente acabará aceptando e interiorizando el conocimiento despojado de prejuicios que adquiriera a través de esta nueva visión del mundo, despertando de este modo su *consciencia intercultural*. Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de lenguas extranjeras debe ir acompañado, siempre y sin excepción, de un proceso de crecimiento personal y es nuestra responsabilidad como profesionales de la enseñanza cuidar todos los detalles del proceso para que nuestro esfuerzo y el de nuestros estudiantes se vea recompensado con los logros descritos.

2.2.2.1.2 La capacidad de actuación (*Destrezas y habilidades*)

Tras el conocimiento declarativo, formando parte de las competencias generales, encontramos un conocimiento que se materializa en una serie de Destrezas y Habilidades (Saber Hacer) que pueden ser de tipo *práctico e intercultural*.

Las *destrezas y habilidades prácticas* presuponen la capacidad de actuar con propiedad en cuatro áreas concretas de nuestra existencia como son el área social, el área del quehacer en la rutina diaria, el área profesional y el área de ocio y tiempo libre y que van a dar nombre a los cuatro tipos de destrezas descritos en el Marco Común Europeo (i.e. *destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio*) (MCERL, 2002: 102). Debemos aclarar que cuando se habla de ‘lo apropiado’ a lo que se está haciendo referencia es a un modo de comportarse y actuar aceptable desde el punto de vista de los usuarios nativos de la lengua meta, ‘los demás’.

Las *destrezas y habilidades interculturales* hacen referencia a cuatro capacidades del estudiante. La primera de ellas sería la de establecer relaciones entre su cultura materna y la que denominaremos como ‘cultura meta’ (ver apdo. 3.1.5, p.178). La segunda, asociada a una sensibilidad cultural, la capacidad de identificar y utilizar estrategias variadas para establecer contacto con hablantes de la lengua meta. La tercera sería la capacidad de actuar como intermediario cultural entre la cultura materna y la cultura meta así como la de resolver malentendidos interculturales o situaciones conflictivas. Y, por último, la cuarta sería la capacidad de superar

estereotipos. Consideramos que esta serie de destrezas y habilidades son el fruto de la aparición de esa ‘consciencia intercultural’ en el estudiante de lenguas extranjeras.

2.2.2.1.3 El factor ‘personalidad’ (Competencia existencial)

El hombre es un ser *social* y *complejo*. Por un lado, se dice que es un ser *social* porque es en la interacción con sus semejantes donde consigue crecer como individuo y donde se enculturiza, es decir, donde adquiere el conocimiento del mundo cuyos elementos son establecidos previamente y aceptados unánimemente por todos y cada uno de los miembros de su comunidad, que conforman el conjunto de su Cultura. Y, por otro lado, se dice también de él que es un ser *complejo* porque son los factores enumerados más arriba junto con otros maneras de ser, hacer, pensar, actuar, etc., los que moldean su personalidad y definen su actitud frente al mundo (Rojas Marcos, 2005: 107). La Competencia Existencial (Saber Ser) y la cultura están relacionados quizás porque de lo que se está hablando en ambos casos es de unas características individuales, unos rasgos y unas actitudes de personalidad que tienen que ver con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás (*complejidad*) y con el deseo de entablar una interacción social con otras personas (*sociabilidad*) (MCERL, 2002: 12).

Aunque todos esos factores de personalidad del individuo que vamos a tratar a continuación son de naturaleza enculturizada, no hay que olvidar tampoco que podrían hallarse factores adquiridos mediante un proceso de aculturación y como resultado de ese ‘conocimiento sociocultural’ o de una recién adquirida ‘consciencia intercultural’ que contribuyan de igual forma a cimentar la base de su *sociabilidad* y *complejidad*. Los factores enculturizados que vamos a tratar en este apartado se hallan estructurados en seis grandes bloques: *actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos* y *tipos de personalidad* (MCERL, 2002: 103):

- Las *actitudes* de los individuos tienen que ver, entre otros aspectos, con el grado de apertura que muestran hacia ‘los demás’, su deseo de relativizar la validez, hasta el momento incuestionada, de su propio sistema de valores enculturizados y la visión del mundo

generada por ellos y, por último, su capacidad de distanciarse de aquellas actitudes establecidas en torno a las diferencias culturales.

- La *motivación* puede ser entendida como el *conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua*⁷. Se distingue en primer lugar entre *motivación intrínseca* y *extrínseca* y entre una *orientación integradora* y otra *instrumental de la motivación*. La diferencia entre una *motivación intrínseca* y una *extrínseca* radica en que la primera nace del *deseo* y el interés personal que el individuo tiene de realizar una actividad concreta (i.e. aprender una lengua extranjera, entablar interacción social con ‘los demás’, etc.) mientras que en la segunda, las razones por las que el individuo realiza la actividad son externas, es decir, no nacen de su iniciativa propia (i.e. los estudiantes de bachillerato, por ejemplo, al estudiar la lengua extranjera como parte de un currículum). En el caso de la *motivación integradora* se dice que es aquella que surge de un *deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella*, frente a una *motivación instrumental* que responde a *intereses de tipo práctico* como, por ejemplo, obtener una titulación académica que sea reconocida en el mercado laboral y que sirva para abrir puertas en él (empleabilidad promovida desde el Espacio Europeo de Educación Superior). No deben entenderse estos tipos de motivaciones como cuatro tipos independientes sino como matices de un mismo concepto. Así, por ejemplo, sería posible atisbar en el deseo personal de aprender una lengua extranjera (y su cultura) (matiz intrínseco) un afán sincero de ser mejor actor social en situaciones interculturales (matiz integrador). Del mismo modo, podríamos encontrarnos con un aprendizaje curricular de la lengua extranjera (matiz extrínseco) al que se le exija que dé sus frutos en el mundo laboral (matiz instrumental) en un futuro no muy lejano.
- Los *valores* son concebidos como aquellos patrones o criterios de lo deseable (Rubio Carracedo, 1993: 651) y que están presentes en

⁷ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivación.htm

cada uno de los grandes sistemas de la acción humana como, por ejemplo, la personalidad, la sociedad y la cultura (Kluckhohn, 1951). Al igual que en el caso de la 'percepción' (Huxley, 1954: 51), la posibilidad de encontrar a dos interlocutores con idéntico grado de similitud en sus escalas de valores es bastante remota. Esas variaciones en las escalas de valores condicionarán y modificarán las producciones lingüísticas que se emitan y orientarán el curso que pueda seguir el proceso comunicativo.

- Las *creencias*, por ejemplo, de tipo ideológico, filosófico o religioso, pueden ser etiquetadas de *racionales* si están basadas en evidencias demostrables, de *irracionales*, si no lo están y de *ciegas* si no cuentan con evidencia alguna que las demuestre. En la *comunicación intercultural* entre personas de trasfondos culturales diferentes, los participantes deben evitar en la medida de lo posible argumentar sus aportaciones en creencias *irracionales* o *ciegas* si desean que el intercambio comunicativo fluya.
- Los *estilos cognitivos* pueden ser, por un lado convergente-divergente y, por otro, holístico, analítico, sintético.
- Los *factores de personalidad* comprenden, entre otros, rasgos personales como optimismo, extraversión, actividad, espontaneidad/autocontrol, personalidad con complejo de culpabilidad/acusadora/disculpadora, personalidad con tendencia al miedo/vergüenza, rigidez/flexibilidad, mentalidad abierta o cerrada, grado de inteligencia, meticulosidad o descuido, capacidad memorística, diligencia/pereza, ambición, autoconciencia, independencia, seguridad en uno mismo y autoestima. De estos rasgos y de otros más nos ocuparemos con detenimiento en el apartado dedicado al establecimiento del perfil del nuevo profesorado para la educación del siglo XXI (ver apdo. 7.1.1.3, p.381).

Todos estos factores enculturizados (i.e. actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y factores de personalidad) de los que se compone la Competencia existencial (Saber Ser) y que se estructuran en esos seis

bloques son los aspectos que conforman la identidad y la cultura del individuo y los que, junto a aquel conocimiento sociocultural y esa consciencia intercultural, van a ir definiendo la ‘personalidad intercultural’ de nuestro sujeto ideal (Guillén Díaz, 2005: 23).

2.2.2.1.4 Participación y aprendizaje (Capacidad de aprender)

A diferencia de las tres anteriores competencias generales, podríamos decir que la Capacidad de Aprender (Saber Aprender) es un tipo de habilidad que requiere de la implicación consciente por parte del sujeto ideal, de su capacidad para observar y participar en nuevas experiencias de aprendizaje lingüístico y de incorporar la nueva información que estas le reporten al conocimiento que ya posee produciéndose aquel *aprendizaje significativo*. Esto implica que detrás de esta capacidad de aprender debe haber una motivación intrínseco-integradora, es decir, que nazca del sujeto ideal este *deseo* de involucrarse en nuevas experiencias como medio para aprender, todo ello con el fin de llegar a integrarse en la comunidad meta, además de un deseo de relativizar la validez de su sistema de valores y visión cultural, simplemente porque acepte que la absorción del nuevo conocimiento le va a conducir a una modificación de ese conocimiento previo hasta ahora incuestionado y aceptado como válido y único. Los cambios que se produzcan en su sistema de valores y visión cultural serán aceptados de buen grado porque el sujeto ideal posee una fuerte autoconciencia (factor de personalidad), es decir, sabe quién es antes, durante y después de ese proceso de cambios.

La competencia general de aprender (Saber Aprender) incluye una *reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación*, las *destrezas fonéticas generales*, las *destrezas de estudio* y las *destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis* que pasamos a describir brevemente a continuación.

En una reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, el sujeto ideal identifica los principios que rigen las lenguas en general, lo que va a permitirle organizar el aprendizaje de la lengua meta en particular de manera ordenada. Su autoconciencia va a ayudarlo a percibir la adquisición de este nuevo conocimiento lingüístico como un enriquecimiento tanto para el sistema de su lengua materna como para el de su propia personalidad.

A través de una reflexión sobre el sistema fonético de las lenguas descubrirá una serie de destrezas fonética generales (i.e. capacidad de convertir una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos, etc.) que podrá utilizar en su aprendizaje de cualquier lengua extranjera (Tercer Bloque de Contenidos de la Educación Primaria. BORM, 2007: 26430).

De las destrezas de estudio del sujeto ideal destacaríamos su habilidad para identificar las carencias de sus conocimientos de partida y su capacidad para establecer las metas y las experiencias de aprendizaje necesarias para adquirir el conocimiento necesario con el que suplir esas carencias.

Finalmente, las destrezas heurísticas van a permitir al sujeto ideal adaptarse al contexto de la experiencia de aprendizaje, encontrando, comprendiendo y transmitiendo nueva información, con la ayuda de las nuevas tecnologías, si fuera necesario, y utilizando esa nueva información para modificar su conocimiento de partida (MCERL, 2002: 104-106).

Como señalábamos al principio de este apartado, hablar de competencias generales significa hacer referencia a toda una serie de conocimientos, enculturizados o adquiridos activamente, de destrezas y habilidades, de factores que forman parte de la identidad y cultura del sujeto ideal y unas capacidades que no están directamente relacionadas con la lengua pero que impregnan, en mayor o menor medida, cualquier tipo de actividad lingüística. Conviene ahora que nos ocupemos en detalle de aquellas otras competencias comunicativas que están más específicamente relacionadas con la lengua, descubriendo así sus distintos componentes para, más tarde, descubrir cuáles de ellos son aplicables y relevantes a los datos que hemos aportado en este trabajo de investigación.

2.2.2.2 Competencia Comunicativa deconstruida: Las competencias específicas de la lengua

Frente a las generales, existen otras competencias específicamente comunicativas de la lengua que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (MCERL, 2002: 9) y que son definidas como los componentes de una única competencia más específicamente relacionada con la lengua, la *Competencia Comunicativa*, que aglutina unas

competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (MCERL, 2002: 106). Esta competencia es uno de los apoyos básicos para aquel *habla social común* a la que aludía Vygotsky (ver apdo. 2.1.1.1, p.87).

2.2.2.2.1 Competencias específicamente lingüísticas

Todo intento por elaborar un modelo de descripción lingüística como el aplicado a las lenguas clásicas que sirviera para describir lenguas modernas ha sido rechazado por los lingüistas, argumentando que una lengua no es un corpus lingüístico constante sino que evoluciona al dictado de las exigencias del contexto en el que es usada. Este hecho, a su vez, impide que pueda ser dominada en el mismo grado por todos y cada uno de los miembros que componen la compleja y diversificada sociedad de la que aquella es característica. A falta de un *modelo universal de descripción para todas las lenguas*, el Marco Común Europeo opta por un enfoque que disecciona la Competencia lingüística hasta dejar al descubierto una serie de componentes o subcategorías que puedan servir como modelo para describir la actuación lingüística como son las *subcompetencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica* (MCERL, 2002: 107).

2.2.2.2.1.1 Habilidad específica léxica

Se trata del conocimiento del conjunto de *elementos léxicos y elementos gramaticales* de una lengua, y la habilidad para utilizarlo adecuadamente. Por cuestiones de estilo, utilizaremos algunos de los ejemplos que el Marco Común cita en español. El repertorio léxico está compuesto por *expresiones hechas y polisemia*. Las primeras incluyen *fórmulas fijas* (i.e. saludos, despedidas, etc.), *modismos* (i.e. metáforas lexicalizadas ‘*llover a cántaros*’, etc.), *estructuras fijas* (i.e. ‘*Hola, ¿podría hablar con...?*’, etc.), *frases con verbos con régimen preposicional* (‘*Pensar en*’, etc.) y frases con régimen semántico, es decir, compuestas de palabras que se utilizan juntas (i.e. ‘*Cometer un crimen/error*’, etc.). Las segundas, palabras que poseen varios significados distintos (i.e. ‘*gato*’ de animal y ‘*gato*’ de herramienta para el coche, etc.). El repertorio de elementos gramaticales al que pertenecen las clases cerradas de palabras incluye, por su parte, artículos (i.e. *el, la*, etc.), cuantificadores (i.e. *poco, mucho*, etc.), demostrativos (*ese, esos*, etc.), pronombres personales (i.e. *yo, tú*, etc.), pronombres relativos (i.e. *que, donde*, etc.) y adverbios interrogativos,

adjetivos posesivos (i.e. *mi, tu, su*, etc.), preposiciones (i.e. *a, con, contra*, etc.), verbos auxiliares (i.e. *ser, estar*, etc.) y conjunciones (i.e. *ni, aunque*, etc.) (MCERL, 2002: 108-109).

2.2.2.2.1.2 *Habilidad específica gramatical*

A pesar de la complejidad que entraña la gramática particular de cada lengua, se ha conseguido distinguir tradicionalmente dos disciplinas dentro de esta, la *morfología* y la *sintaxis*, girando cada una de ellas en torno a las palabras pero centrándose en niveles distintos de análisis. A un nivel de análisis básico, encontramos que la *morfología* se relaciona con los procesos que afectan a las palabras como el de su organización interna (i.e. raíces, afijos), el de su formación (i.e. palabras simples frente a complejas o compuestas) o el de su modificación (i.e. formas irregulares ‘jugar/juego’, etc.). En un nivel de análisis superior, la *sintaxis* hace referencia a la organización de las palabras en compendios mayores dotadas de significado como son las oraciones. Esta organización se realiza teniendo en cuenta los seis siguientes parámetros gramaticales: *elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones*.

Los *elementos* son los componentes más básicos (i.e. morfemas, alomorfos, raíces, afijos, palabras). Las *categorías* hacen alusión, por ejemplo, al número o género de los sustantivos y a los diferentes tiempos verbales (i.e. presente, pasado, futuro). Las *clases* de palabras son de naturaleza abierta como son los sustantivos, los adjetivos, etc., o de naturaleza cerrada, como los artículos, pronombres, demostrativos, etc. Entre las *estructuras* que podemos encontrarnos están, por un lado, las palabras compuestas o complejas y, por otro, los tipos de sintagma (i.e. nominal, verbal, etc.), las clausulas (i.e. principal, subordinada, coordinada) y los tipos de oraciones (i.e. simples y compuestas). Entre los procesos (descriptivos) se halla la sustantivación o la afijación, por ejemplo. Por último, la *sintaxis* debe tener en cuenta también las relaciones de concordancia (gramatical o *ad pensum*) y las valencias (MCERL, 2002: 110-112).

Si la gramática de una lengua está compuesta por un conjunto de elementos gramaticales y un conjunto de reglas que rigen su articulación en unidades mayores con significado, podríamos concluir que la competencia gramatical no es sino la suma tanto del conocimiento de aquellos elementos

básicos (i.e. palabras, etc.) como del conocimiento de reglas organizativas y la capacidad para utilizarlas correctamente de tal manera que sirvan para expresar y comprender oraciones bien formadas de acuerdo con esas reglas y con sentido. A diferencia del hablante nativo para quien la complejidad de todo este conocimiento resulta en gran medida inconsciente, el sujeto ideal que aprende una lengua extranjera debe ser capaz de manejar de manera consciente ese conocimiento a fin de expresar y comprender el significado atribuido a las oraciones con las que se conforma su discurso.

2.2.2.2.1.3 *Habilidad específica semántica*

La Competencia semántica depende de la conciencia y el control de los tipos de organización del significado que posea el hablante-oyente ideal. Existen tres tipos de organización del significado: la *semántica léxica*, la *semántica gramatical* y *semántica pragmática*.

La *semántica léxica* gira en torno al significado de las palabras ya sea este derivado de la relación de aquellas con el contexto en el que aparecen o bien se trate de relaciones semánticas como, por ejemplo, la sinonimia y la antonimia. Por su parte, la *semántica gramatical* tiene que ver con el significado que encierran algunos de los parámetros gramaticales que afectaban a la sintaxis como eran los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales. Por último, es tarea de la *semántica pragmática* el ocuparse de relaciones lógicas como la vinculación, la presuposición, la implicación, entre otras (MCERL, 2002: 112-113).

2.2.2.2.1.4 *Habilidad específica fonológica*

La Competencia fonológica es descrita como el resultado lógico de aunar un conocimiento específico, una habilidad para reconocerlo en producciones orales y la habilidad de reproducirlo de igual modo (MCERL, 2002: 113-114). Tanto el hablante nativo como nuestro hablante-oyente ideal han de saber conocer y reconocer los fonemas propios de la lengua meta, los rasgos fonéticos distintivos de los fonemas (i.e. sonoridad, nasalidad, oclusión o labialidad), la composición fonética de las palabras (i.e. estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.), los elementos prosódicos (i.e. acento, entonación y ritmo) y los casos de reducción fonética (i.e. reducción vocal, formas fuertes y débiles, etc.). Además de estos dos últimos aspectos, debe

también poder producir aquellas unidades de sonido características de la lengua meta en contextos concretos (alófonos), sabiendo aderezar su producción oral de acuerdo a los elementos prosódicos anteriormente mencionados (i.e. acento, entonación y ritmo) o incluir, si fuese necesario, algún tipo de reducción fonética.

2.2.2.2.1.5 *Habilidad específica ortográfica*

Frente a los sistemas de escritura basados en un principio ideográfico (i.e. el chino) o consonántico (i.e. el árabe), todas las lenguas europeas están regidas por el principio alfabético por lo que se podrá concluir que el sujeto ideal ha adquirido una Competencia ortográfica cuando demuestre ser capaz de identificar y reproducir las formas de las letras (en mayúsculas y minúsculas) en formato normal o cursiva; cuando sea capaz de aplicar la correcta ortografía de las palabras; cuando reconozca y aplique los signos de puntuación y las normas a las que se atienen estos; cuando conozca y sea capaz de condicionar sus discurso escrito a las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, utilizando para ello también signos no alfabéticos de uso común (i.e. Estimad@ amig@, etc.) (MCERL, 2002: 114-115).

2.2.2.2.1.6 *Habilidad específica ortoépica*

Cualquier persona que, habiendo aprendido las palabras en su forma escrita, sea capaz de articular en el habla una pronunciación correcta, habrá adquirido una sólida Competencia ortoépica. Para ello, debe conocer de antemano las convenciones ortográficas, poseer la capacidad de utilizar el diccionario y ser consciente de las convenciones que en este se usan para la representación de la pronunciación, ser consciente de la influencia de los signos de puntuación sobre la expresión y la entonación y, finalmente, poseer la habilidad de aclarar cualquier tipo de ambigüedad a partir del contexto (MCERL, 2002: 115). Como acabamos de ver, el Marco Común Europeo ofrece una visión de la Competencia lingüística como la suma de las subcategorías léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, componentes con los que se espera poder describir la actuación lingüística de cualquier usuario, ya sea hablante nativo o estudiante de una lengua extranjera. La visión unicelular e idealizada, según Hymes, de la que parte la postura chomskiana no puede ser factible en un mundo en el que los intercambios

comunicativos acontecen siempre dentro de un marco sociocultural, por lo que la Competencia Comunicativa a la que aspiramos debe contar, además de aquellas competencias lingüísticas, con una *Competencia sociolingüística*.

2.2.2.2.2 Competencia específicamente sociolingüística

Partimos en este trabajo de investigación de la idea defendida por Hymes de que la lengua y su contexto de uso forman un tándem indisoluble. De las tres competencias que conforman la Competencia Comunicativa de la lengua, la Competencia sociolingüística, es la más directamente relacionada con la dimensión social del uso de la lengua y supone el conocimiento y dominio de una serie de elementos relacionados directamente con el uso de la lengua como son *marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular y diferencias de registro, dialecto y acento* (MCERL, 2002: 116).

2.2.2.2.2.1 Marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Aunque cada lengua y cultura particulares tienen los suyos propios, los marcadores engloban fórmulas establecidas socioculturalmente y cuya elección dependerá en gran medida de aspectos como el estatus de los hablantes (i.e. de jerarquía o solidaridad), la relación entre ambos, el tipo de registro utilizado en el intercambio comunicativo, etc. Encontramos marcadores en los saludos (i.e. al iniciar una conversación, fórmulas clásicas de la presentación personal y las fórmulas de despedida), en las formas de tratamiento (i.e. formal, informar, familiar, etc.), en las convenciones establecidas para los turnos de palabra y en las interjecciones o frases interjectivas (i.e. ¡No fastidies!, etc.) (MCERL, 2002: 116).

2.2.2.2.2.2 Normas de cortesía

La cortesía es definida como un conjunto de estrategias comunicativas de compensación, lo que significa que nos encontramos ante mecanismos que, de ser utilizados por el sujeto ideal, indicarían el interés y la voluntad de este por salvar la comunicación si esta se viera amenazada bien por su desconocimiento de la lengua (extranjera) o bien por diferencias entre sus intereses conversacionales y los de su interlocutor. En este tipo de situaciones el uso de la cortesía denota un interés por mantener las relaciones sociales,

por lo que podríamos denominar a ese interés como un ‘interés de cortesía’. Frente a este, encontramos un deseo no tanto por salvar las relaciones sociales sino más bien por transmitir la información de manera segura. Es lo que se conoce en lingüística como el *principio de cooperación* elaborado por el filósofo americano H.P. Grice. Este principio se desglosa en las máximas de *cantidad, calidad, relación y manera* y estas a su vez se desglosan en otras submáximas. No es nuestro cometido ahondar en esta cuestión en este trabajo pero sí señalar que el principio de cooperación origina intercambios transaccionales, es decir, un uso de la lengua para transmitir información mientras que la cortesía originaría un intercambio interaccional o un uso a favor del desarrollo y mantenimiento de la relación social en la que se involucre el sujeto ideal⁸. Las normas de cortesía se agrupan en tres bloques, a saber, *cortesía positiva* (i.e. compartir experiencias y preocupaciones, hablar sobre los problemas personales, etc.), *cortesía negativa* (i.e. evitar el comportamiento amenazante, emplear enunciados evasivos, etc.) y *descortesía* o, dicho de otro modo, incumplimiento deliberado y consciente de las normas de cortesía (i.e. brusquedad, franqueza, expresión de desprecio, etc.). En el Marco Común se incluye también dentro de las normas de cortesía el uso apropiado de fórmulas estándares (i.e. por favor, gracias, etc.) (MCERL, 2002: 116-117).

El interés que esta área nos ha despertado ha sido la razón por la que varios de los escenarios prácticos (Casos de Estudio 2, 3, 5 y 7) incluidos en el instrumento de medida que elaboramos para medir el nivel de competencias suponen una oportunidad para que los sujetos de muestra demuestren su dominio de la cortesía en la lengua extranjera.

2.2.2.2.3 Expresiones de sabiduría popular

Una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras que no contemple el repertorio de expresiones de sabiduría popular característico de cada una de ellas estará obviando un componente esencial de la Competencia sociolingüística. Su esencialidad viene dada por el carácter popular de esa serie de fórmulas fijas que son utilizadas recurrentemente por los medios de comunicación pero, en numerosas ocasiones, de manera incompleta puesto

⁸ Adaptado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

que se asume el conocimiento de las mismas por parte del público (i.e. *‘El que a buen árbol se arrima...’*, *‘What happens in Vegas...’*). El corpus de expresiones de sabiduría popular incluye refranes (i.e. *‘El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija’*; *‘What happens in Vegas stays in Vegas’*, etc.), modismos (i.e. *‘A salto de mata’*, etc.), comillas coloquiales (i.e. *‘Na’ de na’*, etc.) y fórmulas populares que expresan creencias referidas, entre otras, a condiciones atmosféricas (i.e. *Hasta el cuarenta de mayo, no te quites el sayo*, etc.), actitudes (i.e. *De todo hay en la viña del Señor, si Dios quiere*, etc.) o valores personales (i.e. *No es trigo limpio*, etc.) (MCERL, 2002: 117).

2.2.2.2.2.4 Diferencias de registro

Se entiende por *registro* cada una de las variedades lingüísticas que resultan al ejercer el contexto su influencia sobre la lengua en uso. Ese contexto está integrado por cuatro factores como son los participantes, el medio de comunicación (oral o escrito), el tema que se trate y la intención comunicativa. Estos cuatro factores contextuales van a condicionar el nivel de formalidad de los textos, pudiendo encontrarnos un tipo de texto solemne (i.e. *‘Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias’*, etc.), formal (i.e. *‘¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal’*, etc.), neutral (i.e. *‘¿Podemos empezar?’*, etc.), informal (i.e. *‘¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?’*, etc.), familiar (i.e. *‘¡Vale! Al tema’*, etc.) o íntimo (i.e. *‘¿Ya, cariño?’*, etc.) (MCERL, 2002: 117).

2.2.2.2.2.5 Dialecto y acento

La Competencia sociolingüística también se demuestra mediante la habilidad para reconocer los marcadores lingüísticos que identifican la clase social de un interlocutor, su procedencia regional, su origen nacional y el grupo étnico y profesional al que pertenece. La existencia de todos estos marcadores indica que las lenguas no son entidades únicas y homogéneas sino que, bajo el espectro de una lengua, conviven las diferentes variaciones que se producen debido a factores lingüístico-culturales. Estos marcadores lingüísticos se encuentran en el léxico (i.e. *‘tía’* vs *‘tita’*, etc.), en la gramática (i.e. empleo de expresiones de jerga como *‘dar el tostón’*, queriendo decir que se está soportando una conversación hacia la que no se tiene ningún interés, etc.), en la fonología (i.e. la voz murciana *‘acho’*, por *‘muchacho’*, etc.), en las

características vocales como el ritmo, el volumen, etc., en el lenguaje corporal (MCERL, 2002: 118) y en la paralingüística, entendida esta como aquel sistema de elementos vocales no lingüísticos producidos por los mismos órganos del aparato fonador humano que, aun no siendo considerados parte del sistema verbal, contribuyen a matizar el sentido del mensaje verbal. Otros autores consideran también como componentes del sistema paralingüístico las cualidades y los modificadores fónicos (i.e. el tono, timbre, cantidad e intensidad), los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (i.e. llanto, risa, etc.), los elementos cuasi-léxicos (i.e. ozú, hmm, etc.) y las pausas y los silencios en tanto en cuanto la ausencia de sonido también comunica⁹.

2.2.2.2.3 Competencias específicamente pragmáticas

Las competencias pragmáticas engloban varios tipos de conocimiento como el de la organización, estructuración y ordenación de los mensajes, el de la utilización de estos para realizar funciones comunicativas y el de la secuenciación de esos mensajes según esquemas de interacción y transacción. Estos conocimientos se corresponden con las subcompetencias *discursiva* y *funcional* que vamos a analizar a continuación.

2.2.2.2.3.1 Competencia discursiva

La Competencia discursiva es la capacidad de ordenar oraciones en secuencias coherentes de lengua y la capacidad de controlar esa ordenación en función de una serie de criterios que, aun no siendo obligatorios, son esenciales si lo que se desea es alcanzar una comunicación sencilla y eficaz. Entre ellos encontramos, por ejemplo, los temas, la secuencia temporal, relaciones de causa y efecto, etc. La educación en la lengua extranjera en cuanto al desarrollo de esta Competencia discursiva comienza con turnos de palabra breves orientados hacia la producción de una sola oración. El Marco Común Europeo evalúa esta competencia en base a una serie de aspectos como son la flexibilidad ante las circunstancias, el turno de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones y, finalmente, la coherencia y la cohesión (MCERL, 2002: 121).

⁹ Adaptado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

2.2.2.2.3.2 Competencia funcional

La Competencia funcional es la habilidad de manejar el discurso oral y escrito en la comunicación con fines funcionales concretos (i.e. identificación personal, relaciones interpersonales, tiempo libre y ocio, etc.). *Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión* (MCERL, 2002: 122). El éxito de una competencia funcional viene determinado por dos factores como son la *fluidez* y la *precisión*, o dicho de otro modo, una sólida habilidad en el manejo del discurso ha de significar que el hablante sea capaz de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien en el supuesto caso de hallarse en un callejón comunicativo sin salida (fluidez) y que, además, sepa cómo formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir (precisión) (MCERL, 2002: 125).

Con este apartado damos por concluido el análisis pormenorizado de la Competencia Comunicativa, aquella cuya adquisición se pretende conseguir, como vimos, con la aplicación de un enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras en general y con la aplicación de este método didáctico a los programas de formación del nuevo profesorado en particular. A continuación, será nuestra intención enmarcar esa enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras dentro del marco de una educación más apropiada a las características del siglo XXI y que hemos denominado como Educación Intercultural en la que la cultura y todas las implicaciones que ella conlleva van a suponer un referente para nuestra propuesta de programa de formación del nuevo profesorado y para la elaboración de un perfil de ese profesorado.

CAPÍTULO III

CULTURA Y ENSEÑANZA DE

LENGUA EXTRANJERA

3.1 La importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas

Detengámonos un instante para hacer un repaso por las ideas que hemos recogido acerca del lenguaje. Como veíamos en el apartado 2.1.1.1 (p.85), Vygotsky afirmaba que el origen del lenguaje era social y que este influía en el pensamiento por lo que el origen del pensamiento debía ser igualmente social. Es ese carácter social del lenguaje lo que conlleva que cada lengua entrañe *una visión del mundo singular* (Abley, 2006: 29) y el hecho de que para ser miembro de una cultura tengamos *que suscribir esa visión del mundo, valorar ciertas cosas sobre otras y hacer ciertas cosas [socializar] de una determinada manera* (Claxton, 2001: 265). Nos gustaría ilustrar este aspecto del lenguaje con un sencillo ejemplo. Para describir una lluvia que cae con fuerza y estrepitosamente, en español utilizamos la expresión ‘*llover a cántaros*’, en inglés, la expresión ‘*to rain cats and dogs*’ (llover gatos y perros) y en francés, la expresión ‘*pleuvoir des cordes*’ (llover cuerdas). Sin detenernos a analizar la etimología de las citadas expresiones, lo que resulta curioso e innegable es el hecho de que cada una de esas tres *visiones del mundo* suponen la manera particular en que cada una de esas comunidades culturales ha interpretado una *única* realidad del mundo. Al mismo tiempo, el mundo identifica, reconoce y distingue a cada comunidad por la lengua de la que hace uso y el modo en el que, a través de la misma, interpreta la realidad común (ver apdo. 2.1.1.2, p.99). Como hemos recogido en estas páginas, Vygotsky afirmaba que el lenguaje condiciona el pensamiento y este, a su vez, condiciona nuestro comportamiento. Pero resultaría un tanto difícil de comprender cómo el conjunto de reglas gramaticales o el vocabulario puede influir o condicionar el comportamiento humano si no entendiéramos el lenguaje como un elemento de una entidad mayor, o dicho de otro modo, como otra herramienta o instrumento más del conjunto de la cultura. Las tres visiones del mundo que mencionábamos más arriba y los modos en que estas eran expresadas a través de las tres lenguas europeas nos indica, nuevamente, que esta aldea global nuestra no es sino un mundo multilingüe y multicultural y que, en el caso de los docentes, educadores, formadores, etc., capacitar a nuestros estudiantes para que sean capaces de desenvolverse con éxito en esta Torre de Babel multilingüe y multicultural requiere no sólo enseñarles lenguas extranjeras sino también proveerles con las habilidades y el conocimiento necesarios para comprender y apreciar las culturas a las que pertenecen esas otras lenguas

extranjeritas (“*not only teaching them foreign languages but also providing them with skills and knowledge to understand and appreciate other cultures*”) (Tarakcioğlu, 2009: 194). Nuestra teoría consiste, por tanto, en afirmar que si bien el lenguaje condiciona el pensamiento humano, es la cultura (o su adquisición) lo que condiciona de manera decisiva el comportamiento humano. En este apartado vamos a defender y justificar la necesidad de incluir el conocimiento cultural como parte esencial de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras pero, para entender con claridad el concepto de cultura, empezaremos con un recorrido por los distintos tipos de definiciones que tradicionalmente se han hecho sobre el mismo, seguiremos con el establecimiento de la dimensión real del término y continuaremos con un análisis de los procesos cognitivos que guardan una estrecha relación con él y con nuestro trabajo de investigación. Finalizaremos ofreciendo una visión del concepto desde la perspectiva de la lengua extranjera que ocupa nuestra atención.

3.1.1 Definiciones tradicionales y delimitación del concepto

Como veíamos anteriormente, la aparición del concepto de Competencia Comunicativa supuso una revolución en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras al dejar obsoleta la adquisición de una competencia lingüística mediante el aprendizaje exhaustivo de reglas gramaticales y abrir nuevos horizontes para los docentes que buscan a partir de ese momento capacitar al estudiante para una comunicación real y escrita con otros hablantes de la lengua extranjera. Esta alternativa metodológica, con tintes de propuesta educativa, debía enriquecer con una dimensión social, discursiva e interaccional la enseñanza de lenguas extranjeras basada esta en una visión del lenguaje, además de como conjunto de aspectos y reglas gramaticales, como *forma de comunicación*. Nuestro cometido en el presente apartado consiste en ofrecer una visión más completa del auténtico papel que el lenguaje juega en el devenir de nuestras vidas atendiendo a dos aspectos como son la naturaleza dicotómica del ser humano y a la comunicación como intercambio de información y como elemento que viene a ampliar la visión de Edward Sapir en torno a la relación entre lenguaje y cultura (ver apdo. 2.1.1.2, p.95).

La naturaleza del ser humano es, como hemos señalado, *social* y *compleja*. El carácter social le viene dado por el hecho de que es en la interacción con otros de sus semejantes donde el ser humano crece como individuo y donde aprehende unas pautas de comportamiento, etc., establecidas previamente y aceptadas unánimemente por todos y cada uno de los miembros de su comunidad. El carácter complejo responde a que esas pautas han de ser consideradas como las maneras de ser, hacer, pensar, etc. que configuran su personalidad y modulan su actitud frente al mundo (Rojas, 2005: 107). La comunicación humana debe ser entendida como un intercambio de información en el que el modo en que se transmite esa información puede ser *vertical* u *horizontal*. El método vertical consiste en la transmisión de información (i.e. la genética, las pautas de comportamiento, etc.) de padres a hijos. En el método horizontal, por el contrario, quien emite la información y quien la recibe no están genéticamente emparentados entre sí, cabiendo incluso la posibilidad de que pertenezcan a generaciones distintas (Prevosti, 1993: 310), produciéndose de este modo una comunicación o intercambio de información diacrónico.

Si bien es cierto que el hombre utiliza el lenguaje como forma de comunicación con otros seres humanos (carácter social), tampoco debemos ignorar el hecho de que también utiliza ese lenguaje como forma de transmisión (método vertical) y perpetuación (método horizontal) de esas pautas de comportamiento que configuran su individualidad frente al mundo (carácter complejo). Todo ello nos conduce a pensar que esa concepción del lenguaje como forma de comunicación ha de entenderse como parte integrante del concepto de *cultura*, entendiendo *comunicación* y *cultura* como medio o *vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales* (Paricio, 2004) y como *conjunto de pautas y producto* (Trujillo, 2002: 106), respectivamente.

Language itself is defined by a culture. We cannot be competent in the language if we do not also understand the culture that has shaped and informed it³².

³² Adaptado de: Rose, C. Intercultural learning. En: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/intercultural11.shtml>

El de *cultura* más que el de *concepto clave*, se merece el tratamiento de concepto *esencial* en el presente trabajo de investigación en tanto en cuanto el mismo gira en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como hemos estado viendo, y a la adquisición de competencias, como veremos en capítulos sucesivos. Precisamente por ello, debemos abordar el concepto lo más ampliamente posible y lo haremos comenzando por ofrecer una definición del mismo, seguida esta de una acotación de los tres ámbitos de presencia de la cultura para acabar este acercamiento aclarando qué relación guarda el concepto de cultura con el currículo de la educación primaria o hasta qué punto ha influido aquel en este último.

Intentar definir el concepto de cultura ha sido una de las tareas, podríamos decir, más sencillas a las que hemos tenido que hacer frente ya que nos hemos visto desbordados por una cantidad ingente de información de la que hemos seleccionado, para incluir en este apartado, aquella que hace referencia a los distintos tipos de definiciones de *cultura*.

La primera definición antropológica y la que habría de servir como punto de partida para la historia oficial del término sería ofrecida por el antropólogo inglés Edward Burnett Taylor (1871, citado en Trujillo, 2006: 28) quien consideraba cultura a aquel todo complejo formado por el conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otros hábitos y capacidades que hubiesen sido adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. Aguirre (1993: 153-154) revisó las diferentes definiciones existentes más relevantes y las agrupó en seis bloques generales, a saber, definiciones *descriptivas*, *históricas*, *normativas*, *psicológicas*, *estructurales* y *genéticas*. Las definiciones descriptivas conciben la cultura como una totalidad comprensiva de aspectos descritos de forma acumulativa. Las definiciones históricas hablan de una herencia cultural paralela o complementaria a la herencia biológica. Las definiciones normativas constituyen una norma de conducta o un ideal orientado de conducta. Las definiciones psicológicas consideran cultura a todo aquello que la comunidad intenta reproducir (enculturación y socialización) en sus nuevos miembros. Las definiciones estructurales hablan de una cultura como significante universal y de las culturas particulares como significados. Finalmente, las definiciones genéticas son aquellas que explican la génesis y el proceso evolutivo de las culturas. A partir de esta información categorizada, elabora una definición de cultura como sistema de conocimiento que

proporciona un modelo de realidad a través del cual adquiere sentido el comportamiento de los seres humanos, que es adquirido a lo largo de la tradición de la comunidad a la cual identifica (etnia) y que es transmitido (enculturación) por medio de objetos materiales y formales (Aguirre, 1993: 152). Esta conceptualización antropológica de la cultura da cabida a todo aquello que el ser humano no hereda genéticamente, sino a través de la socialización, todo lo que los seres humanos saben hacer precisamente porque se les ha sido enseñado (Cruz y Delgado, 2008: 45). Tradicionalmente se ha distinguido entre una *Cultura* con C mayúscula y otra *cultura* con c minúscula. Por un lado, la *Cultura* con C mayúscula incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad, representando ese *conocimiento del mundo* que el individuo ha ido adquiriendo a lo largo de su vida y que contribuye a su desarrollo personal e intelectual. Por otro lado, la *cultura* con c minúscula, al englobar costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad, contribuiría a crear en los individuos un sentimiento de grupo que comparte rituales, lo que garantizaría la cohesión del grupo (Bueno, 1995: 362). En la enseñanza, es la suma de esta cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento (*Cultura*) y la cultura popular, referida al ámbito comportamental a un saber *hacer y estar* con otros (Vez, Guillén y Alario, 2002: 122) lo que origina una definición general del término como un conjunto de pautas de comportamiento, conocimiento, valores, creencias, actitudes, interacciones con otros, artes, productos y pensamientos transmitidos socialmente (“*socially transmitted behavioural patterns, knowledge, values, beliefs, attitudes, interactions with others, arts, products, and thoughts*”) (Orange, 2008: 63) que justifican sobradamente la idea de que grupos socioculturales distintos perciban el mundo de manera diferente. Intrigado, posiblemente, por la dimensión *popular* de cultura, Trujillo (2006: 19) encuestó a un grupo de veintiún estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta y con la información recabada elaboró tres tipos de definiciones *populares* del concepto de cultura. El primer tipo define la cultura como un rasgo del individuo, expresado en términos de “forma de vida” condicionada por el contexto. El segundo de ellos aglutina definiciones de *cultura* como *propiedad colectiva*, es decir, como comportamiento de grupo, como costumbres y como un compuesto de ciertas características definidas de algún modo por la sociedad. Por último, el tercer tipo de definiciones es aquel que considera la *cultura* como *conocimiento*

(acumulado) de la sociedad, más concretamente, aquel que se ha adquirido gracias a las *múltiples experiencias de vida* (conocimiento del mundo). A la luz de estos datos, el autor concluye que la concepción popular que se tiene de la cultura responde a las metáforas de la “cultura como objeto” y la “cultura como entorno cerrado”. La cultura sería, por tanto, algo *que se puede aprehender, que se hereda* (método vertical), *que se puede observar, y que marca la diferencia entre individuos y grupos* y sería *mediante esa “aprehensión”* que un individuo pasa *a formar parte de una comunidad, aparentemente de manera excluyente y exclusiva* (Trujillo, 2006: 23). Existen, además, otras definiciones que identifican ‘cultura’ con un conjunto de significados adquiridos y construidos por el hombre (Ruíz Román, 2003: 14), con un conjunto de principios, creencias, símbolos, costumbres y reglas que acuerdan sus miembros para asegurarse la supervivencia y una convivencia ordenada y apacible (Rojas Marcos, 2005: 99), con todas las manifestaciones de un “estilo de vida” dentro de un grupo social (Cabezudo, 2010: 140) o aquellas que la identifican con *área cultural* siendo esta una zona en la que conviven grupos de etnias o sociedades amparadas en la misma cultura o en culturas afines (Panyella, 1993: 65) y que actúan como si compartieran alguna serie común de creencias (Claxton, 2001: 265).

La aproximación que hemos hecho en estas páginas nos ha permitido percatarnos de que en torno al concepto de *cultura* existe hasta el momento un corpus de información con tendencia a expandirse sin fin. La naturaleza abstracta del término da cabida a todas y cada una de las aportaciones que continuamente realizan los distintos autores, cada uno de ellos incluyendo en su conceptualización de cultura los aspectos que él considera esenciales y que responden a su perspectiva antropológica o ideológica hecho por el que el término ha acabado representando las experiencias personales y únicas de esos autores. Intentando no caer en esa constante, vamos a intentar acotar y ofrecer una definición operativa del concepto de cultura basada en las principales aportaciones que acabamos de revisar para que pueda servir más tarde en concreto al objetivo general de nuestro trabajo de investigación de establecer nuestra perspectiva y enfoque sobre conceptos como los de Competencia Intercultural, Competencia Comunicativa Intercultural o nuestra propuesta de un nuevo programa de formación del profesorado que preste más atención al aspecto cultural. Desde la Didáctica de la Lengua, nuestra opción

para una conceptualización de cultura sería de carácter normativo y estaría basada en la identificación de esta con todo aquel conocimiento no heredado genéticamente y que, por tanto, debe ser transmitido (enculturación) de unos seres humanos a otros (vertical u horizontalmente) mediante el uso del lenguaje y durante un proceso de socialización constituido por las múltiples experiencias personales que tienen lugar dentro de los límites de un entorno cerrado. Ese conocimiento ha de servir al individuo para despertar en él un sentimiento de pertenencia al grupo ('cultura' con c minúscula) y para garantizarle una existencia ordenada y apacible dentro de los límites del área cultural donde se ubica el grupo al que ha pasado automáticamente a formar parte aparentemente de manera excluyente y exclusiva. De todo ese corpus, nuestra concepción de cultura se nutre especialmente del conjunto de conocimiento que hace referencia a las normas, los valores, las creencias, las costumbres, los hábitos y capacidades, las pautas de comportamiento, las tradiciones, los rituales y todas aquellas características adquiridas dentro de ese entorno cerrado social, precisamente porque en el caso de nuestros estudiantes, o en el de cualquier persona ajena al contexto socio-cultural cerrado donde la lengua extranjera es la lengua oficial, ese tipo de conocimiento o 'cultura popular' no podrá ser heredado sino que habrá de ser adquirido lo que implica obligatoriamente un esfuerzo y una participación conscientes por parte de nuestros estudiantes en múltiples experiencias vitales que o bien tengan lugar dentro de ese entorno cerrado o bien reproduzcan con la mayor exactitud posible la realidad de ese entorno fuera del mismo (i.e. aula de idiomas), aspecto este que abordaremos con mayor detenimiento en el apartado dedicado a los contextos de adquisición y desarrollo de competencias así como en el de las etapas en que ha de estructurarse nuestra propuesta para un programa de formación del nuevo profesorado actualizado. Como consecuencia de ello, el esfuerzo de nuestros estudiantes se verá recompensado con la aparición de ese *sentimiento de pertenencia al grupo* y su integración en el mismo a partir de la aceptación implícita e incondicional de los miembros de ese grupo humano, objetivos ambos del nuevo programa de formación.

Llegados a este punto, creemos necesario señalar que no somos ajenos al hecho de que una conceptualización de cultura como esta por la que hemos apostado alimenta la metáfora de "cultura como objeto" y "cultura como

entorno cerrado” y que ello conlleva algunas limitaciones como, por ejemplo, la percepción de la cultura como algo externo de lo que no somos responsables ni tenemos la capacidad de modificar y que interiorizamos mediante un proceso de transmisión-recepción (Trujillo, 2006: 23), lo que nos empuja a disociar agente (ser humano) y cultura y nos impide ver la cultura como contenido y práctica (Díaz y Velasco, 1996: 7), haciéndonos suponer que se trata de un *pool* de información generalmente ordenada, lista para ser inculcada o descifrada (Díaz y Velasco, 1996: 8). A pesar de estas y otras limitaciones y reconociendo en todo momento la importancia que conlleva el conocimiento que conforma la ‘cultura elevada’ o ‘formal’, desde estas páginas apostamos por una concepción popular de la cultura y una defensa del tipo de conocimiento que la conforma basada en tres aspectos clave para el presente trabajo de investigación. En primer lugar, como veremos a su debido tiempo, uno de los objetivos principales del nuevo programa de formación es que nuestros estudiantes (futuro profesorado de Educación Primaria en formación) acaben integrándose en la comunidad hablante nativa de la lengua meta y actuando *apropiadamente* en el entorno sociocultural cerrado de la misma, consiguiendo de este modo que ese grupo humano de acogida no les perciba como ‘invasores’ o ‘elementos desestabilizadores’ del orden sociocultural establecido y todo ello durante una estancia de estudio que deben realizar en el país extranjero como parte de su proceso de formación. En segundo lugar, esta visión de la cultura como *pool de información* resultaría infinitamente más beneficiosa tanto para nuestro nuevo profesorado como para su futuro alumnado de educación primaria ya que en los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje un corpus de información estructurado, ordenado y listo para ser inculcado (*prêt-à-enseigner*) resultaría más manejable y más fácilmente asimilable por estudiantes y alumnos, sin olvidarnos de que, en el caso del nuevo profesorado en formación, esa estructuración y ordenación le va a facilitar la tarea de contrastar la información adquirida (Competencia Intercultural) con la realidad sociocultural así como su puesta en práctica (Competencia Comunicativa Intercultural) a su debido tiempo durante esa estancia en el país extranjero. Por último, el tercer aspecto en el que se basa nuestra defensa de este conocimiento ‘estructurado y ordenado’ puede encontrarse en el instrumento de medida o *Prueba de Escenarios Prácticos* completado por los sujetos de muestra. En ellos se plantean una serie de situaciones (*Study Case*) cuya resolución dependerá del nivel de ‘cultura popular de la lengua extranjera’

(entendida esta, insistimos, como el conjunto de normas, valores, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales y todas aquellas características adquiridas dentro de un entorno cerrado social) que posea el estudiante. Por ejemplo, en el *Caso de Estudio 1*, se plantea una situación en la que el sujeto de muestra debe explicar cómo respondería a una llamada telefónica un individuo con un nivel de inglés *First Certificate*. Evidentemente, un dominio de la ‘cultura elevada’ asociada a la lengua extranjera, es decir, de la historia, las artes y los logros de la comunidad que la habla (Bueno, 1995: 362) o de ‘cultura culta’, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento (Vez, Guillén y Alario, 2002: 122), no es el tipo de conocimiento que permitiría al sujeto de muestra resolver con éxito la problemática intercultural descrita ni el que le va a abrir las puertas de su integración en el grupo sociocultural al que pertenecen las personas para quienes la lengua extranjera a la que hacemos referencia es la L1.

3.1.2 Cultura como concepto tridimensional

Tras la delimitación del concepto de acuerdo con los intereses perseguidos en el presente trabajo doctoral, nuestra aproximación al término de cultura incluye una revisión de las tres dimensiones que constituyen el mismo. El Marco Común Europeo aclara la relación entre los conceptos “multicultural”, “intercultural”, “pluricultural” y “sociocultural”. Se dice con respecto a este último que es el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma, tratándose además de un conocimiento del mundo que casi con toda probabilidad no se encuentra en la experiencia previa del estudiante de lenguas extranjeras o que, de encontrarse, posiblemente pueda estar distorsionado por los estereotipos (MCERL, 2002: 100). Para explicar los conceptos de ‘multicultural’ y ‘pluricultural’ vamos a partir de la definición que en el Marco Común se ofrece de dos términos paralelos: *multilingüismo* y *plurilingüismo*. El *multilingüismo* hace referencia a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El *plurilingüismo*, por su parte, alude al conocimiento y las experiencias lingüísticas de un individuo en los entornos culturales de una lengua. Todo ese conocimiento y experiencias no son almacenados por separado en la mente del individuo sino que se relacionan entre sí e interactúan contribuyendo de este modo al enriquecimiento de su Competencia

Comunicativa (MCERL, 2002: 4). Haciendo un paralelismo, podemos afirmar que, del mismo modo en que el ‘multilingüismo’ aludía a una situación de lenguas en contacto, así la ‘multiculturalidad’ describe una situación de culturas en contacto. Igualmente, si el ‘plurilingüismo’ hacía referencia a una Competencia Comunicativa enriquecida por la relación e interacción de las lenguas que un individuo conoce, podría afirmarse que la ‘pluriculturalidad’ hace referencia a una competencia cultural a cuyo enriquecimiento ha contribuido la relación e interacción del conocimiento que un individuo ha adquirido de las distintas culturas a las que ha tenido acceso y con la que se conforma su carácter complejo. La ‘pluriculturalidad’ es un rasgo personal cognitivo por el cual, gracias a sus experiencias en distintos entornos culturales cerrados, el individuo pluricultural construye su propia ‘cultura interna’ (Trujillo, 2005: 32). Finalmente, tras las dos dimensiones anteriores, llegamos al concepto de ‘interculturalidad’, término esencial para nuestra investigación. La variedad de acepciones encontradas hacen del término ‘intercultural’ un concepto polivalente. La primera de esas acepciones relaciona *lo intercultural* al tipo de sistema educativo que dé respuesta al fenómeno de la diversidad cultural en nuestra sociedad y que se caracteriza por una enseñanza de lenguas orientada a preparar a los estudiantes para una *interacción comunicativa* (Alred, Byram y Fleming, 2003: 2) con personas de lenguas y culturas extranjeras. Esta idea remite al concepto de Educación Intercultural al que dedicaremos un apartado dentro de este mismo capítulo. En esta misma línea, la segunda acepción del término, relaciona *lo intercultural* con la formación de personas que van a realizar una estancia, de duración variable, en un país extranjero. Este uso guarda relación con la idea de aquella *ciudadanía intercultural* (Delors, Espacio Europeo de Educación Superior, etc.) como clave para una convivencia pacífica en la nueva realidad multicultural europea así como con nuestra propuesta de un programa piloto de formación que habilite al nuevo profesorado para hacer de ella una realidad (ver Capítulo VII). En tercer lugar, se recurre a *lo intercultural* para describir una situación comunicativa en la que participan individuos que se perciben a sí mismos como pertenecientes a culturas distintas (Rodrigo, 1999: 19) (Alred, 2003: 27). El tipo de comunicación que se genera en el encuentro comunicativo intercultural es la *comunicación intercultural*, definida como aquella comunicación en la que intervienen personas que se perciben a sí mismas como pertenecientes a culturas diferentes, teniendo por ello que superar

algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva (Vilà Baños, 2007: 16). La pluriculturalidad del individuo a la que aludíamos antes, es consecuencia de la re-construcción que este hace de su identidad cultural a partir de la interiorización de aspectos de la cultura extranjera (Sen Gupta, 2003: 159) que afloran durante esa interacción comunicativa. En este sentido, Richard Clouet (2008: 156) indicaba que el aprendizaje intercultural implica la transformación del estudiante, de su habilidad para comunicarse y para comprender cómo funciona la comunicación así como de sus habilidades para continuar aprendiendo a través de la participación activa dentro y fuera del aula de idiomas. Estas habilidades de aprendizaje, añade, le servirán para adquirir un mayor entendimiento de los conceptos de cultura, adaptación cultural y comunicación intercultural, para desarrollar estrategias que le permitan tratar con las diferencias culturales durante la comunicación y, finalmente, para llegar a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y para adoptar una posición intercultural intermedia entre las dos culturas, la materna y la extranjera.

3.1.3 Encuentro comunicativo intercultural e interacción comunicativa

El *encuentro comunicativo intercultural* (Rodrigo, 1999: 19) ha sido también descrito como una *situación de exposición* (Ruíz Coloma, 2003: 82), como el *contexto de la interacción social* (García-Rincón de Castro, 2006: 47) o como *experiencia lingüístico-cultural significativa* (Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL) (ver apdo. 1.3.3, p.42)). Como explicaremos a su debido tiempo, una participación activa en esta interacción comunicativa y una observación consciente van a contribuir a convertir al individuo intercultural en hablante intercultural (Trujillo, 2005) mediante un proceso de desarrollo cognitivo y personal, apoyado en los aspectos culturales interiorizados durante su deambular entre dos culturas (Zarate, 2003: 219). En su obra 'Educar la mirada', César García-Rincón de Castro recoge su experiencia profesional de quince años fomentando el voluntariado y la educación en valores con el ánimo de que esta sirva para dirigir el esfuerzo y el trabajo de profesores, animadores socioculturales, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales y sociólogos en torno a la interacción entre el voluntario, al que etiqueta de *persona-impresión*, y el *otro en situación de necesidad* o *persona-estímulo*. Adoptando únicamente la terminología propuesta por García-Rincón,

vamos a definir a continuación a los participantes de este encuentro comunicativo intercultural. La *persona-impresión*, concepto que asociamos a la figura de ese *hablante intercultural*, representa al futuro docente cuyo aprendizaje intercultural va a consistir en reducir el nivel de impermeabilidad intercultural impuesto por su enculturación y en dejarse *'imprimir'* por todos los aspectos posibles del conjunto de la cultura extranjera mediante un proceso en el que nos detendremos en el siguiente apartado y que están encarnados por la *persona-estímulo* a quien vamos a identificar a partir de este momento con aquel ciudadano europeo cuyo país de origen es Inglaterra, de nacionalidad inglesa y cuya lengua materna es el inglés 'británico', que manifiesta o expresa de manera consciente o inconsciente aquellas cualidades o atributos culturales que sirven de *estímulo* al hablante intercultural y que son piezas clave para el proceso psicológico de *'identificación'* que ha de experimentar este (Menéndez, 2011: 56) y que explicaremos en otro momento dentro de este mismo capítulo.

Tenemos, por lo tanto, a un hablante nativo de la lengua extranjera (persona-estímulo) y el futuro docente en formación quien, por influencia del entorno sociocultural cerrado de la lengua y cultura extranjeras, y por el manejo de competencias clave, pasa de ser un individuo intercultural a ejercer de hablante intercultural (persona-impresión). Recordemos la asociación a la que hacíamos referencia sobre la facultad del habla y los procesos de escucha e imitación mediante los cuales el niño *escucha* el *Habla* de la madre e *imita* los sonidos. Va adquiriendo de este modo el *considerablemente reducido* número unidades de sonido que conforman una lengua y que irán siendo almacenadas en su mente en una especie de *casillas*. Mediante la combinación de esas unidades de sonido conformará las palabras y con ellas las oraciones (O'Connor, 1985: 1-2). Nuestra teoría es que la adquisición del conocimiento del mundo y del conocimiento sociocultural sigue un proceso similar. Si partimos de la premisa de que *el conocimiento se adquiere observando a los demás* (Punset, 2007: 44), podríamos aceptar la idea de que ambos tipos de conocimiento sean clasificados en *casillas* (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.133) en la mente del individuo. Si retomamos la definición de cultura a la que nos atenemos en el presente trabajo de investigación, podemos establecer que todo el conjunto de normas, valores, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales y demás características

adquiridas dentro de ese entorno social cerrado sería clasificado en, al menos, siete casillas. El individuo presentará una identidad cultural más enriquecida y más competente cuanta más información almacene en esas casillas. Recordemos también que la adquisición de todo ese conocimiento *encasillado* con el que se conforma la identidad cultural se iniciaba como un proceso cognitivo de enculturación temprana y se afianzaba con una enculturación permanente (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.131). Retomemos de nuevo el concepto de encuentro comunicativo intercultural porque va a ser durante la interacción comunicativa con las personas-estímulo cuando una persona-impresión tienda a suplir instintiva e inconscientemente las carencias cognitivas en las casillas de su conocimiento sociocultural con información tomada de las casillas de su conocimiento del mundo. Las diferencias que existen entre dos culturas impiden que esa técnica de sustitución funcione en la mayoría de los casos y, en su intento por salvar la comunicación intercultural, el hablante intercultural reconoce que lo único que ha conseguido es provocar un *choque cultural* (del inglés *'culture shock'*), fenómeno que empieza por minar la interacción comunicativa e incluso amenazar la estabilidad de la sociedad multicultural europea del siglo XXI. Este fenómeno ha sido definido de modos diversos, entre ellos los que lo describen como una desorientación psicológica y social causada por la confrontación con una nueva esfera cultural, los que lo definen como la reacción normal ante una situación de stress cultural o incluso como la manifestación del deseo de un contexto más predecible, estable y comprensible. En la literatura generada ante este fenómeno se aprecia la aparición recurrente de tres tópicos como son la *confusión* (*bewilderment*) ante la imposibilidad de comprender, controlar y predecir el comportamiento de los demás, la *alienación* (*alienation*) resultado de una falta de puntos de referencia, normas sociales y reglas que guíen el comportamiento del individuo y que le permitan comprender el de los demás y, por último, la *ansiedad* (*anxiety*) que generan este tipo de (des)encuentros (Furnham, 2000: 165-166). No es de extrañar, por tanto, que una sensación de alteración de una existencia socioculturalmente apacible unida a una tendencia innata a protegerse de esos tres sentimientos que alertan de que se está produciendo el choque cultural provoque dos tipos de reacciones en los individuos involucrados, a saber, de *impermeabilización* o de *rechazo*.

Cuando la persona-impresión interactúa con las personas-estímulo en el entorno sociocultural cerrado de estas, no resulta extraño que se produzca un efecto de *impermeabilización* mediante el cual los individuos autóctonos del entorno sociocultural cerrado donde se produce el contacto perciben las normas, valores, creencias, costumbres, pautas de comportamiento, etc., de los nuevos individuos como una amenaza para su propia cultura e impiden (posiblemente de manera inconsciente) la integración de aquellos en un intento de preservar el orden sociocultural establecido mientras que los nuevos individuos, posiblemente como reacción inconsciente a esa negativa, se reafirman en sus normas, valores, creencias, etc., y permiten que su actuación continúe estando regida por un sistema cultural no reconocido por el entorno cerrado de acogida. De este modo, ambos grupos se comportan como satélites culturales dando vueltas unos alrededor de los otros pero sin rozarse nunca. Un ejemplo de ello se aprecia al echar un vistazo a nuestras sociedades en donde encontramos un número cada vez mayor de estudiantes o trabajadores inmigrantes que en una situación de contacto con personas culturalmente diferentes a ellos en un área cultural a la que no están históricamente ligados, reaccionan aglutinándose en torno a otros compatriotas intentando recrear una realidad, parecida a aquella en la que han sido enculturizados pero sin permitir que esta ‘nueva versión de la realidad’ se contamine con aspectos de la realidad del país que les recibe originándose así un *ghetto cultural* (Beaven y Álvarez, 2002). Se justifica su formación desde los dos puntos de vista involucrados. Desde la postura del individuo nativo, se argumenta que cualquier persona extraña que llegue a su comunidad social y no varíe su patrón de conducta social y/o lingüístico, será probablemente etiquetado de *intruso cultural* o, más concretamente, de *desestabilizador cultural*, alguien que podría “poner en peligro” la estabilidad social del entorno socio-cultural, hecho que no es de extrañar si recordamos la importancia de la influencia que el proceso vital de la enculturación ejerce de manera sutil sobre cualquier individuo. Por otro lado, desde la perspectiva del inmigrante, su derecho a una estabilidad cultural justificará sobradamente cualquier tipo de actuación aunque esta parezca no tener en cuenta las pautas socio-culturales del nuevo área.

Por otra parte, es tan lamentable como probable que la otra reacción que se produzca en una situación de choque cultural sea la de *rechazo*. Conviene

aclarar que este efecto de rechazo puede suceder entre individuos con un nivel diferente de enculturación o pertenecientes a círculos culturales concéntricos diferentes como ilustra el siguiente ejemplo tomado de la experiencia personal del autor.

Entidad bancaria. Murcia. Una serie de personas esperan pacientemente a que llegue su turno para ser atendidas por el responsable de ventanilla guardando una cola ordenada frente a la misma. Un señor mayor, de unos setenta y algún años, se encuentra también en la misma sala pero colocado de tal manera que resulta difícil distinguir si está esperando en la cola de la ventanilla o para ser atendido por otro miembro del personal. La cola va avanzando pero este señor mantiene su posición ‘incierto’ para el resto de clientes. Después de una larga espera, otro cliente se va acercando al mostrador y es cuando el señor mayor le advierte de que le toca a él antes. En ese momento, se le increpa a que, si ese es el caso, guarde su turno ordenadamente como todo el mundo en la fila. El señor, notablemente molesto, excusó su comportamiento errático argumentando que aquello era un banco y no la fila de la cartilla de racionamiento de la Guerra Civil.

Con este ejemplo nos gustaría demostrar cómo un hábito como el de ‘guardar cola ordenadamente’ que, a simple vista, podría ser considerado como una muestra de buena educación es interpretado negativamente por otra persona que demuestra abierta y claramente el rechazo que la misma le suscita. A diferencia de la impermeabilidad, el rechazo suele ser una respuesta violenta por parte del grupo autóctono del espacio sociocultural cerrado en el que se produce el contacto multicultural (y multilingüístico) hacia el grupo humano de las personas-impresión que, a la larga, puede llegar a responder con la misma violencia.

Las bases de la impermeabilidad y el rechazo hay que buscarlas en la *percepción* (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.130) que el futuro docente (hablante intercultural y persona-impresión) se crea tanto del hablante nativo (persona-estímulo) como de la situación de exposición. Inspirándonos en la terminología propuesta por García-Rincón de Castro (2006: 61-65), vamos a establecer las distintas percepciones que el futuro docente puede llegar a tener de la persona impresión (*gafas de ver*) y del encuentro comunicativo intercultural como

escenario práctico en el que debe demostrar sus habilidades y destrezas para llevar a buen puerto la comunicación intercultural (*sombreros para pensar*).

Las *gafas de ver*, o la percepción que se posea de la persona-estímulo, pueden responder a los siguientes tipos:

- *Gafas oscuras*: Esta es una percepción negativa condicionada por información de contacto directo con personas-estímulo que han mantenido otras personas, información estereotipada en general o generada por los medios de comunicación o información derivada de experiencias de contacto directo previas que el futuro docente haya podido mantener con las personas-estímulo en las que la comunicación intercultural fracasó. Toda esa información incita al futuro docente a prejuizar a la persona-estímulo desde el principio, quedando malogrado el encuentro comunicativo intercultural.
- *Gafas “fashion” de colores*: Esta es una visión excesivamente optimista que parte de la falsa creencia de que la persona-estímulo va a interpretar y valorar la situación y la actuación del futuro docente desde el sistema cultural de este.
- *Gafas espejo*: Esta es una visión analítica y minuciosa que permite ser consciente de las normas, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc., que justifican la actuación de la persona-estímulo. Es una perspectiva más cognoscitiva que afectiva por lo que el futuro docente es incapaz de empatizar con el hablante nativo.
- *Gafas de bromista*: Desde esta percepción, el futuro docente cree erróneamente que la persona-estímulo va a pasar por alto sus carencias cognitivas o de destrezas siempre y cuando su actuación se base en grandes dosis de humor, camaradería, comportamiento estereotipado exagerado, etc., aspectos estos que, por otro lado, podrían poner a las personas-estímulo a la defensiva.
- *Gafas antigolpes*: El futuro docente percibe a la persona estímulo como la encarnación de los elementos constitutivos de un sistema cultural con el que ni se identifica ni siente ningún interés por verse

influenciado. Denotan una actitud de impermeabilidad, desinterés y/o rechazo hacia la lengua y cultura extranjeras.

- *Gafas de la solidaridad*: Esta es una visión cognoscitiva y afectiva de la persona-estímulo y supone para el futuro docente el punto de partida en su proceso de identificación con la persona-estímulo y de su integración en el grupo humano al que esta pertenece, todo ello mediante la adopción de su sistema cultural.

Por otro lado, los *sombreros para pensar*, o la percepción que se posee del encuentro comunicativo intercultural, se clasifican del siguiente modo:

- *Sombrero negro*: El encuentro comunicativo intercultural es percibido como una situación potencialmente peligrosa o conflictiva debido al desconocimiento que el hablante intercultural tiene de la persona-estímulo, de su lengua o cultura, lo que origina la sensación de que no va a establecerse comunicación intercultural alguna entre ellos. Esta percepción justificaría la aparición de los ghettos socioculturales.
- *Sombrero verde*: El hablante intercultural confía en que su desconocimiento del hablante nativo, de la lengua y la cultura de este pueda suplirse con un sentimiento de esperanza que le lleva a confiar en que la buena predisposición de personas pertenecientes a sistemas culturales distintos es más que suficiente para garantizar la comunicación intercultural y, quizás, sea cierto en un gran número de ocasiones pero no en todas, evidentemente.
- *Sombrero azul*: El individuo cree que un conocimiento sólido del sistema cultural de la persona-estímulo es suficiente para entablar un encuentro comunicativo intercultural con ella, ignorando la importancia que el aspecto afectivo tiene para la empatía, el descentramiento, la identificación, etc., procesos de los que nos ocuparemos más adelante.
- *Sombrero blanco*: Una aparente, pero engañosa, proximidad entre su cultura y la cultura meta, en el marco de una Europa unificada, por ejemplo, lleva inocentemente al hablante intercultural a percibir la

situación de exposición del mismo modo en que percibe un encuentro comunicativo con personas de su mismo entorno sociocultural cerrado. Tras el escenario descrito en el sombrero negro, quizás sea este el que con mayor probabilidad llegue a desembocar en un choque cultural.

- *Sombrero multicolor*: Este representa la percepción de un futuro docente que ha adquirido una sólida Competencia Comunicativa y una Competencia Intercultural, re-construyendo gracias a ello su identidad cultural y para quien el encuentro comunicativo supone la oportunidad perfecta, a pesar de sus posibles fallos, de actualizar su conocimiento sociocultural *encasillado*, de testar su identificación con las personas-estímulo y de comprobar el grado de integración en el grupo humano al que estos pertenecen y de desarrollar, en última instancia, su Competencia Comunicativa Intercultural.

Podemos afirmar sin ningún género de duda que la elección del tipo de *gafas* y de *sombrero* va a depender de aquella motivación intrínseco-integradora del individuo y que cualquier tipo de percepción de las personas-estímulo que no se ajuste a la *visión* de las *gafas de la solidaridad* o cualquier tipo de percepción del encuentro comunicativo intercultural que no responda a la descripción de un *sombrero para pensar multicolor* puede ser considerada una percepción humana errónea (García-Rincón de Castro, 2006: 37) que va a constituir un obstáculo insalvable para el establecimiento y el éxito de la comunicación intercultural. La razón de ser de esas percepciones erróneas creemos hallarlas en lo que, en su momento, definíamos como un Habla Interna negativa (ver apdo. 2.1.1, p.90). Ante un hecho externo (i.e. persona-estímulo, entorno sociocultural cerrado, situación de exposición), el hablante intercultural puede o no poseer información/conocimiento sobre el mismo. Esa desinformación convierte al hecho externo en 'lo desconocido' y el hecho de que la situación de exposición le obligue a enfrentarse cara a cara con lo que no conoce genera un *habla interna negativa* que refuerza aquellos sentimientos negativos de impermeabilidad o rechazo. La solución, creemos, se halla en la adquisición de un mayor conocimiento sociocultural de tal manera que cuanta mayor sea la cantidad de información recogida en las siete casillas en que dividíamos ese conocimiento, más rica y más compleja será la identidad cultural (re-construida) del futuro docente y mejor será su percepción de la

persona-estímulo y de su entorno sociocultural cerrado, lo que le llevará a mejorar su percepción del encuentro comunicativo intercultural y a aumentar su interés y participación activa en el mismo, aspecto este que, como veremos, será la clave en el desarrollo de otra de las competencias esenciales en nuestro trabajo de investigación.

Llegados a este punto, nos parece interesante volver a recordar aquella idea mencionada en el currículo de la Educación Primaria en su introducción al área de lengua extranjera (inglés) y en la que se hacía eco de toda esta problemática que hemos descrito en torno al concepto de choque cultural como amenaza para la estabilidad de esta aldea global del siglo XXI. Según esta idea, como decíamos, se le otorgaba un carácter de importancia y necesidad al conocimiento de lenguas extranjeras a la vez que valoraba la contribución que la comunicación a través de esas lenguas extranjeras hacía al entendimiento y el respeto entre las distintas culturas y sus hablantes (BORM, 2007: 26429). Esta situación de mestizaje cultural, ideal en tanto en cuanto marca el inicio de un camino de convivencia y entendimiento pacífico, en la que ambas culturas se abran la una a la otra, presentándose como lo que en realidad son, un amplio y rico muestrario de percepciones, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc., y en la que los individuos implicados se resistan a que sus diferencias interfieran o impidan un posible crecimiento conjunto (Alred, Byram y Fleming, 2003: 5) ha sido denominada como encuentro intercultural y provocará en esos individuos cualquier tipo de reacción excepto las de impermeabilidad o rechazo. En este sentido, es de esperar que los individuos autóctonos del entorno cultural cerrado insertado en un círculo cultural concéntrico concreto en el que tiene lugar este tipo de encuentro experimenten un interés sincero y una actitud de apertura hacia los demás como entidad cultural y estos últimos sientan un deseo sincero de integrarse en la comunidad de acogida. No olvidemos que ese deseo responde a las premisas de *necesidad y adaptación* del *Principio de realidad* de Vygotsky (ver apdo. 2.1.1.1, p.84), contribuyendo directamente a la aparición en el individuo de una actitud que le hace, en nuestro caso concreto, ‘ser intercultural en cultura inglesa (británica)’ (ver apdo. 2.1.1.2, p.98) como se describe a continuación:

No hablo inglés porque sea mi lengua materna sino que hablo inglés porque en este momento de mi vida quiero formar parte integrante de un grupo humano perteneciente a un entorno sociocultural cerrado en el que

el inglés ha sido establecido como la lengua oficial de sus miembros. Del mismo modo, soy plenamente consciente y me siento cómodo con el hecho de que mi actuación durante mi interacción con los miembros de esta comunidad no responde, por ejemplo, a valores, normas, pautas de comportamiento o creencias enculturizadas, sino que responde al sistema de valores, normas, creencias, etc., que rige en el entorno sociocultural cerrado en el que estoy intentando integrarme en este momento, sistema que he adquirido mediante un proceso cognitivo consciente de aculturación (transmisión horizontal de un conocimiento sociocultural normativo).

3.1.4 Aculturación: la modificación de nuestra visión del mundo

La actitud descrita demostraría un esfuerzo loable por parte de cualquier individuo ajeno a un entorno sociocultural cerrado concreto por desmontar la imagen de intruso o desestabilizador cultural creada en torno a su persona por culpa de esa tendencia humana a olvidar (con facilidad) que el hombre no tiene la opción de elegir el lugar donde desea nacer y de esa mala costumbre a negarle a los demás el derecho que sí tienen a vivir donde puedan hacerlo dignamente. Aquella actitud, sin embargo, no responde a un instinto natural en el ser humano sino que exige que este se someta voluntaria y conscientemente al otro de los procesos cognitivos a los que hacíamos referencia anteriormente como es el de la *aculturación*. Aunque se trate de un préstamo del inglés (*acculturation*), etimológicamente la palabra está formada por la preposición latina ‘*ad*’, que significa unión, contacto o cercanía, y ‘*cultural*’ en el sentido de conjunto de las realizaciones y formas de vida de un grupo humano y debe ser entendida, en este sentido, como *contacto intercultural* (Juliano, 1993: 5). En su obra sobre la aculturación en siete tribus ameríndias (*Acculturation in Seven American Indian Tribes*) y la posibilidad de su integración en la sociedad americana moderna, el antropólogo americano Ralph Linton asocia esa idea de ‘contacto intercultural’ a los conceptos de *distancia social* y *distancia psicológica*. La noción de ‘distancia social’ tiene que ver con la existencia o la posibilidad de algún tipo de contacto entre dos culturas diferentes y la noción de ‘distancia psicológica’ tiene que ver con el grado en que un individuo de una cultura minoritaria siente el *deseo* de integrarse en la comunidad de la cultura dominante (Linton, 1960, citado en Daniels, 2000: 1). De este modo, como hemos visto, la

enculturación es la adquisición de la cultura matriz, aquella a la que pertenecemos por nacimiento y la aculturación, el aprendizaje de la cultura extranjera que surge a partir de lo que podríamos denominar ‘un grado mínimo de deseo’ por aprender de otras culturas con el fin de buscar la integración personal en las comunidades amparadas en las mismas (Aguirre, 1993: 220). Sobre ese *deseo* como aspecto intrínsecamente humano volveremos más adelante.

Sería este un buen momento para aclarar que en nuestro país se vive una realidad multicultural pero que, en nuestro caso concreto, la cultura meta a la que hemos hecho y vamos a seguir haciendo referencia es a la cultura inglesa, a aquella a la que alude el currículo cuando habla de “la reciente llegada a España de ciudadanos de otras nacionalidades e idiomas”, dándose a entender a continuación que su presencia no está suficientemente generalizada de tal manera que el aula de idiomas es “el único lugar en el que la comunicación en dichas lenguas puede llevarse a cabo, sobre todo en estos niveles iniciales” (BORM, 2007: 26430). Por tanto, con respecto a esa cultura (inglesa) podemos decir que la ‘distancia social’, el porcentaje de posibilidad de contacto intercultural, no es tan grande como la que existe con otras culturas con presencia en nuestro país como, por ejemplo, la cultura árabe y que la ‘distancia psicológica’ con respecto a la cultura inglesa constituye, desde nuestro punto de vista, un gran problema, precisamente porque, al tratarse de culturas tan relativamente cercanas, el individuo que aprende la lengua extranjera podría no ser capaz de percibir las diferencias culturales, generándose en su mente la idea de que solamente necesita aprender la lengua extranjera, olvidando de que el aprendizaje de la misma no va a garantizar una integración en el grupo humano de los hablantes nativos.

Dejando este tipo de problemática a un lado por el momento, hemos de aclarar que nuestros intereses y objetivos en el presente trabajo de investigación se van a ceñir a una definición de aculturación como proceso realizado en términos de *etapas* y *finalidad*. En relación al primero, la aculturación es un proceso que requiere la participación consciente y activa (frente a la de la enculturación que es inconsciente y pasiva) del individuo en las dos etapas de las que consta, a saber, una primera etapa de aprendizaje de la cultura extranjera en el aula (aculturación temprana) y una segunda etapa (aculturación permanente) de adquisición de un mayor número de

características culturales y confirmación de la validez de las que ya se tiene constancia en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero.

Escuela Oficial de Idiomas. Murcia. Tras haber escuchado a la profesora de inglés de tercer curso de la Escuela de Idiomas emplear la expresión inglesa ‘Oops!’, un estudiante, intrigado, le pregunta por el significado de la misma. La profesora explica a toda la clase que la expresión indica que el sujeto que la emplea acaba de percatarse de algún fallo que ha cometido (primera etapa de aprendizaje). Cuatro años más tarde, en la University of Hull (Reino Unido), un estudiante español decide utilizar, por primera vez en Inglaterra, la citada expresión (segunda etapa de confirmación de la validez del conocimiento cultural adquirido). Al estudiante no le pasa desapercibida la reacción del tutor que fue de grata sorpresa, a juzgar por la sonrisa en su rostro.

Centro de Educación Primaria. Kinston-upon-Hull (Inglaterra). Como parte de su período de prácticas, un estudiante español (futuro profesor en formación) hace guardia junto a su tutora de prácticas en el patio del colegio. En un momento determinado, ambos ven cómo un niño que corría, tropieza, cae al suelo accidentalmente y rompe a llorar. Sin pensarlo dos veces, el estudiante español se acerca rápidamente hacia el niño, le ayuda a levantarse del suelo, le pone su brazo por encima el hombro e intenta consolarlo. Cuando el niño se había calmado, el profesor en formación español regresa a donde le esperaba su tutora quien le advierte en un tono serio y firme que ‘los profesores en Inglaterra no establecen nunca, bajo ningún pretexto, contacto físico con los niños’.

Como ilustran estas historias del anecdotario personal del autor, la primera etapa del proceso de aculturación, la de aprendizaje, puede tener lugar en el contexto controlado del aula de idiomas (anécdota 1) o puede ser resultado de una experiencia personal en el mundo real (anécdota 2). Evidentemente, el contexto controlado del aula supone una ventaja con respecto al mundo real puesto que en aquel se puede controlar el efecto que el aprendizaje va a provocar en el individuo e incluso minimizar el grado en que le afecte en el caso de que ese efecto sea negativo (anécdota 2).

Continuando con nuestra definición de aculturación, en cuanto a su *finalidad*, el concepto debe identificarse con un proceso al que, lejos de ser forzoso o forzado, el individuo se somete de manera voluntaria y, en la medida de lo posible, por iniciativa propia, con el fin de adquirir un conocimiento pormenorizado, objetivo y en mayor profundidad de la cultura extranjera o bien de propiciar una auto-integración definitiva en la misma que será alcanzada tras una serie de cambios sociales y psicológicos (Daniels, 2000: 1). Uno de esos cambios psicológicos se originará en la primera etapa (de aprendizaje) y estará constituido por la aparición en el individuo de una ‘*consciencia intercultural*’, construida a partir del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación (basada en las similitudes y diferencias distintivas) entre el entorno sociocultural cerrado de origen y el entorno sociocultural cerrado de la comunidad cultural objeto de estudio (MCERL, 2002: 101). Si, como sostiene el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la consciencia intercultural está constituida en parte por el conocimiento del entorno sociocultural cerrado de origen y el de la comunidad cultural objeto de estudio, entonces podríamos aceptar la posibilidad de que esta consciencia existiese en la mente del individuo desde estadios bien tempranos de su proceso de aculturación. Ahora bien, nuestra postura consiste en defender el hecho de que únicamente puede ese individuo estar seguro de que esa consciencia intercultural ha sido activada y se encuentra en funcionamiento cuando sienta o experimente sensaciones similares a las que describimos en estas tres historias con las que pretendemos ilustrar más claramente nuestro punto de vista.

Tienda de fotos. Murcia. Tras una estancia de año y medio en el Reino Unido, un estudiante español regresa a España para pasar dos semanas de vacaciones. Durante ese tiempo, hace una visita a una tienda de fotos. Mientras espera a ser atendido, descubre entre todas las expuestas, la fotografía de un bebé completamente desnudo. En ese instante, inconscientemente, siente que exhibir tan abiertamente la desnudez de ese bebé no estaba bien y que debía llamarle la atención a la persona responsable de la tienda. Acto seguido, sin embargo, su razón le hizo comprender que ya no se encontraba en Inglaterra y que en el entorno sociocultural cerrado de su país de origen, la exposición de aquella fotografía no suponía ningún problema por lo que aquella

sensación de malestar estaba completamente infundada, siendo sustituida por otra sensación de tranquilidad, relajación y paz mental.

Diversos comercios. Murcia. Un individuo, gracias a una aculturización voluntaria ha descubierto e incorporado a su repertorio cultural la pauta de esperar su turno esperando a una distancia prudencial del cliente que esté siendo atendido. En repetidas ocasiones y en diferentes establecimientos públicos (i.e. tiendas, kioskos, cines, etc.) comprueba que el comportamiento de los españoles consiste en ‘asumir’ que el individuo en cuestión, al no estar junto al cliente que está siendo atendido, no está esperando su turno para pagar lo cual le lleva a pensar que la visión de una persona de pie en mitad del establecimiento, posiblemente sujetando en sus manos algún producto, no significa nada para ellos simplemente porque no se ajusta a la pauta de comportamiento establecida que, aparentemente, consiste en abalanzarse sobre el mostrador para ser atendidos.

Brighton (Inglaterra). Un individuo de nacionalidad española que había residido hasta el momento en el Reino Unido durante dos años, período durante el cual se había sometido voluntariamente a un proceso de aculturación, volvía a casa caminando por la calle sobre las diez de la noche. Al pasar por la puerta de una casa, escuchó el ruido de los gritos de la gente y de la música española a todo volumen que provenía del interior. En ese momento, tuvo la sensación y el convencimiento de que todo aquel escándalo era inadmisibles según las normas, valores, pautas de comportamiento, etc., vigentes en el entorno sociocultural cerrado de la comunidad cultural de acogida. Las cosas, simplemente, no funcionaban de ese modo.

El nexo entre estas tres anécdotas personales se halla en la percepción de las diferencias entre los dos entornos socioculturales cerrados en los que se mueve el individuo, el de origen y el de acogida. Que se produzca esa sensación de ‘descolocación’ espacio-cultural en el individuo indica, sin ningún tipo de dudas que, por un lado, su ‘consciencia intercultural’ está activada y ha empezado a funcionar y, por otro, que esta necesita más tiempo de aculturación para alcanzar un grado de fiabilidad y rendimiento más deseable.

Otro de los cambios, surge durante la segunda etapa (*aculturación permanente*) y se trata de un proceso psicológico denominado '*identificación*' mediante el cual el individuo en proceso de aculturación asimila cualidades o atributos de los individuos de la cultura de acogida y se transforma en función del modelo elegido (Menéndez, 2011: 56) consiguiendo de este modo acelerar y facilitar su integración en la comunidad meta. Si, como veíamos, el choque cultural lleva asociados consigo los sentimientos de impermeabilización o rechazo, este proceso de identificación por parte del individuo ajeno a la comunidad cultural en cuestión va a ser interpretado por los miembros autóctonos de la misma como un intento por parte aquel por integrarse en la comunidad de acogida lo que va a despertar en ellos un sentimiento de, podríamos decir, alegría que se traduce en una predisposición por su parte a la apertura y la integración de ese individuo en proceso de aculturación como ilustra la siguiente anécdota personal.

Camposol. Murcia. Un grupo de cinco personas españolas se encuentra cenando en la terraza de la villa que han alquilado en una colonia inglesa para pasar sus vacaciones de verano. Desde el jardín de alguna otra villa cercana se puede escuchar a lo largo de la noche el sonido de una guitarra española, de pasos de baile flamenco y algún que otro '¡olé!'. Más tarde, proveniente del mismo jardín, minutos antes de la media noche, se escucha a un grupo (no muy numeroso) de personas cantando la canción '¡Que viva España!'. Resulta innegable por su acento, que los 'artistas espontáneos' son personas de nacionalidad inglesa. Este descubrimiento es motivo de sorpresa y de cierta alegría para el grupo español que ve como una sonrisa colectiva evidencia una sensación compartida de interés y de buenas intenciones hacia el grupo de extranjeros.

Si retomamos las palabras de Montaigne que citábamos en el capítulo anterior, podríamos afirmar que este proceso cognitivo de aprendizaje voluntario de la cultura extranjera, esta aculturación, quizás sea una de las claves para pasar de esa escuela para saber a una escuela para pensar.

3.1.5 Cultura inglesa

Centro de Educación Primaria bilingüe. Murcia. A una de las maestras de Educación Primaria se le ocurre la idea de que sus alumnos (6-7 años) se disfracen de escoceses para la fiesta de carnaval del colegio. Uno de los niños se niega rotundamente a participar. La maestra habla con la madre para ver si, entre las dos consiguen hacerle cambiar de opinión. Maestra y madre utilizan todo tipo de argumentos para intentar convencer al niño de “lo divertido que va a ser desfilar por el patio del colegio junto a todos sus compañeros de clase”, insistiendo en que ellos “también va a ir disfrazados de escoceses”. El niño se mantiene firme en todo momento en su negativa a ‘ponerse falda’. Al final, gracias a la paciencia y perspicacia de ambas mujeres, el niño acaba por acceder a ‘disfrazarse de escocés y ponerse falda’ pero advierte que él “no se va a poner bragas de niña debajo de la falda”.

A lo largo de estas páginas y en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hemos estado haciendo referencia de manera general al concepto de *lengua meta* como la nueva lengua que se desea aprender (motivación intrínseca-integradora). A estas alturas de nuestra investigación, sin embargo, creemos que ha llegado el momento de puntualizar con mayor exactitud sobre el concepto en sí para realizar una delimitación más precisa. Partamos de esa idea de lengua meta como una nueva lengua, una lengua adicional a la materna. Si, en el contexto sociocultural en el que va a tener lugar el aprendizaje de la misma, esa nueva lengua fuera utilizada por el gobierno para desempeñar algunas funciones públicas, tendríamos que hablar de aprendizaje de una ‘segunda lengua’. Si, por el contrario, la nueva lengua no fuera ni utilizada ni aprendida con fines sociales en el contexto sociocultural del individuo que desea aprenderla, la lengua meta habría de ser considerada como una ‘lengua extranjera’ (Leung, 2005: 121). En el ámbito docente de la Educación Primaria al que hemos estado haciendo referencia, la lengua meta debe ser interpretada como aquella lengua extranjera cuya enseñanza tiene como objetivo conseguir que, a lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos sean capaces de ir alcanzando progresivamente grados de competencia lingüística (BORM, 2007: 26429) en la misma. Como señalábamos anteriormente, en relación al concepto de lengua encontramos el de cultura. Lengua y cultura son conceptos complementarios al ser el primero,

recordemos, un producto del segundo y este último encontrar en aquel su fuente de expansión y consolidación, lo que significa que las culturas manifiestan sus creencias y valores en el habla (Claxton, 2001: 266). Tenemos por tanto que deducir que, al mismo tiempo que nos ocupamos de una lengua meta, debemos de hacer referencia obligatoriamente a la *cultura meta* asociada a aquella. Algunos autores defienden como absolutamente necesaria una cuidadosamente planificada presentación de información cultural que refleje la realidad pluricultural de los diversos entornos en los que la lengua inglesa es el idioma oficial (Dueñas, 1998: 96), sin embargo, ese hecho haría más difícil la ya inusual elección de un trasfondo cultural específico aplicable a la enseñanza de la lengua extranjera (Clouet, 2008: 153), impidiendo la reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras por la que apostamos. Precisamente por ello, uno de los objetivos que perseguimos fervientemente es el de conseguir que, a la misma vez que se enseña la lengua meta, empiece a considerarse la cultura meta como un aspecto esencial dentro del proceso de enseñanza de idiomas modernos y no como un accesorio opcional dentro del mismo, aclarando que este objetivo no responde a un afán innovador por nuestra parte sino más bien un intento por concienciar de una vez por todas a docentes, educadores, autores de libros de texto, editoriales, etc., del carácter indisoluble que lenguaje y cultura mantienen entre sí y porque a la cultura le sea reconocido también el incalculable valor que podría tener su aportación al proceso de formación de los seres humanos.

Al intentar delimitar el concepto de cultura meta nos dimos cuenta de que previamente debíamos contestar a la pregunta de qué lengua extranjera íbamos a ocuparnos [1], aclarar la cuestión de la correlación entre lengua y cultura [2] y, finalmente, precisar a cuál de las dos dimensiones del concepto de cultura pertenece nuestra definición del mismo [3].

[1] La primera de las cuestiones es, sin lugar a dudas, la más fácil de responder pues, por nuestra formación académica y por la naturaleza de nuestra actividad docente, la lengua meta objeto de enseñanza no podría ser otra más que la lengua inglesa.

[2] Una vez establecida la identificación de la lengua inglesa como la lengua meta, se nos plantea la necesidad de despejar la incógnita sobre qué cultura entendemos como asociada a la lengua extranjera. Puede que adoptar

una postura en este sentido no sea una práctica demasiado común entre los docentes pero hay que admitir que podría constituir un excelente punto de partida previo a la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente si nos atenemos a la falta de correlación entre lengua particular y cultura concreta sobre la que se hace hincapié en la teoría de Edward Sapir (ver apdo. 2.1.1.2, p.95). Curiosamente, tomaba como ejemplo la lengua inglesa de la que apuntaba se encuentra asociada a dos culturas distintas, la cultura inglesa y la cultura americana pero si repasásemos la historia con la que abríamos este apartado, comprobaríamos que la ‘maestra de inglés’ está asociando la lengua inglesa con aspectos de la cultura escocesa. En nuestro caso y para el particular propósito de toda nuestra investigación, nos inclinamos por la cultura inglesa (británica) como cultura meta. Con el fin de evitar la pálida sospecha de que la postura adoptada pueda estar basada en una hipotética creencia o convicción personal de la superioridad de la cultura elegida sobre las otras, nos gustaría incidir en las cuatro razones en que se sustenta nuestra decisión por redundantes y obvias que estas puedan llegar a resultar. La primera de las razones surge tras una lectura del currículo de la Educación Primaria. Cuando en este documento oficial se hace referencia a *la frecuente llegada a España de ciudadanos de otras nacionalidades e idiomas* (BORM, 2007: 26430), interpretamos que el espectro de culturas de la realidad multicultural de nuestro país (i.e. árabe, sudamericana, china, etc.) integra con mayor probabilidad a representantes de la cultura inglesa que de la americana simplemente por cuestiones de proximidad entre los países de origen (Inglaterra) y de acogida (España), por cuestiones de distancia social y, probablemente, distancia psicológica también (ver apdo. 3.1.4, p.172). En segundo lugar, precisamente por ese factor de proximidad, creemos que va a reportar más ventajas a nuestros estudiantes estudiar la cultura inglesa puesto que Inglaterra es el destino de numerosas becas de estudio y de otros tantos convenios académicos. Nos atreveríamos a ir un poco más allá y afirmar que incluso en un panorama de crisis económica como el que atravesamos, la proximidad hace que, por ejemplo, el precio de un billete de avión a Inglaterra resulte más asequible a cualquier bolsillo que un billete a cualquier destino americano. Otra de las razones en que se sustenta nuestra predilección cultural hay que buscarla en nuestra experiencia de inmersión personal en la cultura inglesa. Los estudiantes pueden beneficiarse de un conocimiento de primera mano y el proceso de enseñanza, enriquecerse

con las historias y anécdotas de una experiencia que no ha tenido lugar en el seno de la cultura americana sino en el de la inglesa. Por último, no podemos obviar el hecho de que el ser humano no es omnisciente ni ignorar las limitaciones impuestas por el tiempo del que este dispone así es que podríamos decir que otra de las razones por las que proponemos centrarnos en una sola cultura meta, en este caso la inglesa frente a la americana, tiene que ver en cierta medida con aquella *tendencia “especializadora” de los saberes* a la que hacían referencia López y Encabo (2000: 185) al explicar el origen multidisciplinar del área de Didáctica de la Lengua.

[3] Finalmente, para dar respuesta a la tercera de las cuestiones que se nos plantean a la hora de intentar delimitar el concepto de cultura meta, debemos repasar lo que se ha mencionado en apartados anteriores sobre las dos dimensiones del concepto de cultura, es decir, ‘Cultura’ versus ‘cultura’. La primera de las dimensiones, decíamos, engloba el tipo de conocimiento que contribuye al desarrollo intelectual del individuo como es el de la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad mientras que la segunda, la cultura popular, se compone del conocimiento de costumbres, tradiciones y formas de vida de esa comunidad (Bueno, 1995: 362) y es, además, el tipo de conocimiento que despierta en el individuo el sentimiento de pertenencia y adhesión a un grupo humano concreto (ver apdo. 3.1.1, p.157). Recordemos ahora que la conceptualización de cultura que hacíamos desde la Didáctica de la Lengua comprendía el conocimiento referido a normas, valores, creencias, pautas de comportamiento, rituales, etc., de una comunidad (ver apdo. 3.1.1, p.159). Nos decantamos en nuestra investigación más claramente por un tipo de cultura popular por varias razones. En primer lugar porque, al tratarse de un conocimiento más estrechamente relacionado con el ámbito comportamental, como indicaban Vez, Guillén y Alario (2002: 122), con un saber *hacer* y *estar* con otros (ver apdo. 3.1.1, p.157), va a sernos de gran ayuda en nuestro objetivo de completar la formación del nuevo profesorado en el país donde la lengua meta es el idioma oficial. En segundo lugar, porque a diferencia del conocimiento de la ‘Cultura’ (i.e. monarquía, religiones en Inglaterra, etc.), el conocimiento de la ‘cultura’ (i.e. cómo contestar el teléfono, cómo saludar, etc.) puede ser puesto en práctica por el estudiante con la ventaja de que va a contribuir a eliminar la ‘extrañeza’ que produce el desconocimiento del sistema de valores, normas, etc., de un grupo humano

diferente al que pertenecen, mientras se genera, al mismo tiempo, un sentimiento de, si no ‘pertenencia’ como señalábamos antes, al menos sí de ‘acercamiento’. Y, en tercer lugar porque, al ser un tipo de conocimiento que normalmente no aparece recogido en los libros de texto, a los estudiantes les resulta más llamativo y despierta con asombrosa facilidad su curiosidad e interés como ilustra la siguiente historia.

Universidad de Murcia. Murcia. Un profesor explica a sus estudiantes de Magisterio que en Inglaterra, cuando un alumno de primaria o secundaria necesita ir al aseo pregunta simplemente si puede ir al aseo. Si desea ser más explícito en sus necesidades, utiliza uno de los dos eufemismos más corrientes: ‘a number one’ (un número uno) si lo que desea expresar es la necesidad de orinar o ‘a number two’ (un número dos) para la otra necesidad fisiológica. Uno de los estudiantes de Magisterio, tras unos instantes, asiente con la cabeza como habiendo encontrado la lógica del código para ir al aseo en Inglaterra y pregunta al profesor: “Entonces, si lo que desea el alumno es hacer las dos cosas dirá que va a hacer un ‘number three’ (número tres), ¿verdad?”

Creemos necesario aclarar antes de continuar que reconocemos la importancia que la ‘Cultura’ tiene en la formación de personas ‘Cultas’ pero somos conscientes de que, aunque en la enseñanza de idiomas modernos no se hiciese uso de ese conocimiento elevado, existen asignaturas en la educación primaria específicamente orientadas hacia su enseñanza (i.e. Conocimiento del medio). Nosotros proponemos enfocar la enseñanza combinada de lengua y ‘cultura’ extranjeras más hacia la formación de personas ‘cultas’ en el sentido de ese saber estar y convivir con otros seres humanos independientemente del contexto sociocultural al que pertenezcan estos. Para ello, contamos con el apoyo de los dos documentos oficiales a los que hemos hecho mención previamente como son el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el currículo de la Educación Primaria.

En el primero de ellos, dentro del apartado dedicado al conocimiento sociocultural, nos centramos en las siete categorías en que se agrupan algunas de las características distintivas de una sociedad europea concreta y, más concretamente, en el hecho de que cinco de ellas engloban un tipo de conocimiento más popular (‘cultura’) (i.e. *la vida diaria, las relaciones*

personales, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual) y dos, un tipo de conocimiento más intelectual ('Cultura') (i.e. las condiciones de vida y los valores, las creencias y las actitudes referidas a factores como las instituciones, la historia, las artes o la religión, etc.). Este conocimiento sociocultural merece una especial atención puesto que existe la posibilidad de que, o no forme parte del conocimiento del mundo de los alumnos de primaria o, por el contrario, sí forme parte pero que esté distorsionado por los estereotipos que el alumno ha ido conformando a través de su experiencia personal (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.133). Si recordamos la historia con la que abrimos este apartado y la despojamos de lo puramente anecdótico o simpático, vemos como inconsciente e instintivamente su protagonista tiende a suplir su desconocimiento sociocultural de la cultura meta con conocimiento tomado de su visión del mundo (enculturizado), por dejar la cuestión en un primer nivel de análisis e interpretación. Es por ello por lo que, para él, "disfrazarse de escocés" equivale inequívocamente a "ponerse falda y ropa interior de niña". Precisamente para evitar este y otro tipo de casos, ratificamos la imperiosa necesidad de formar a un profesorado en ese conocimiento sociocultural asociado a la lengua meta.

Tal y como se explica en el documento oficial, los contenidos del currículo en el área de lengua extranjera (Inglés) se encuentran agrupados en cuatro bloques específicos. En el bloque 4, dedicado a la dimensión social y cultural de la nueva lengua, encontramos que tanto en el primer como en el segundo ciclo se hace mención a un interés por culturas diferentes a las del alumno así como a una curiosidad por conocer información general sobre las personas y las culturas de otros países respectivamente (BORM, 2007: 26432-26433), mientras que en el tercer ciclo las expectativas se ponen sobre el conocimiento de costumbres y uso de formas de relación social (conocimiento sociocultural: relaciones personales) de otros países donde se habla oficialmente la lengua extranjera. Es evidente que todo ese 'interés', esa 'curiosidad' y ese 'conocimiento' es más propio de la dimensión 'cultura' ('cultura') o popular que de la 'intelectual' ('Cultura'), y hace inequívoca referencia a ese *saber hacer y estar con otros* (Vez, Guillén y Alario, 2002: 122). Curiosamente, la consciencia intercultural es uno de los contenidos del bloque cuatro y en relación a esta, en el tercer ciclo se habla de una actitud receptiva, positiva y tolerante por parte del alumnado hacia personas que hablan un idioma extranjero y tienen

una cultura diferente a la suya. En la aparición de esa actitud en la conducta del alumno como resultado del desarrollo de una consciencia intercultural juega un papel decisivo la actuación del profesor y en esta, a su vez, influye poderosamente su conocimiento sociocultural de la cultura meta, sin olvidarnos, por supuesto, del conocimiento adquirido a través de su experiencia personal en la misma. Una vez resueltas las tres cuestiones planteadas, ya sólo nos resta para concluir este apartado delimitar el concepto de cultura meta dentro de los márgenes de nuestra investigación como el conjunto de valores, normas, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales, etc., que rige el modo de vida de aquellos ciudadanos europeos cuyo país de origen es Inglaterra, su nacionalidad inglesa y su lengua materna el inglés (británico), distinguiéndolo de este modo del conocimiento también ‘popular’ pero referido, por ejemplo, al sistema de valores y demás características asociado a la vertiente americana de la lengua inglesa.

En este apartado sobre la importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos hemos detenido, entre otros aspectos relacionados con la cultura, en las tres dimensiones del concepto como son la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad. En relación a la primera de ellas, hemos enfocado el concepto de choque cultural como uno de los principales enemigos de la dimensión multicultural de la sociedad europea del siglo XXI. Hemos afirmado también que el proceso de enculturación esconde tras de sí un cierto porcentaje de responsabilidad en la problemática planteada. Ninguna reforma de planes de estudio ni ningún nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras obtendrá resultados válidos para esta sociedad multitudinaria del siglo XXI mientras el deseo de enseñar al alumnado a crecer como personas y a reconocer que el éxito de la interacción con otras personas extranjeras no depende tanto del medio a través del cual se establezca esta (i.e. teléfono, internet, etc.) sino del grado de conocimiento que de la cultura de esas personas tengamos, no sean los objetivos principales y prioritarios del sistema educativo vigente. Ese objetivo requiere de la enseñanza de un conocimiento sociocultural asociado a la lengua extranjera con el que posibilitar la expansión del conocimiento del mundo de los estudiantes a fin de que estos sean capaces de comprobar que las fronteras (i.e. territoriales y culturales) del mundo tal cual se las han enseñado

(enculturizado) no son límites reales sino más bien *limitaciones* para el ser humano. La ruptura de esas limitaciones supone una incursión en otros círculos culturales en los que se espera del individuo que sea capaz de desenvolverse con éxito, tomando por sí mismo una serie de decisiones basadas en determinadas normas, valores, pautas, etc. previamente interiorizadas. Esta especie de ‘autonomía cultural’ se convierte en el objetivo del proceso de aculturación y en la solución por excelencia al conflicto cultural planteado. Las personas que, por circunstancias diversas, se convierten en huéspedes culturales deben llegar a estas siendo conscientes de que poner en práctica sus propias normas, valores, pautas, etc., culturales en esos contextos puede hacer peligrar la estabilidad cultural de los nativos de esas comunidades de acogida y desatar en estos reacciones poco deseables. De ahí que en numerosas ocasiones se hable de ‘respeto’ y no hay mejor manera de mostrar respeto hacia los nativos de una comunidad que demostrar interés por ellos, interés por aprender de ellos e interés por ‘ser’ como ellos, objetivo que se alcanza a través de la aculturación.

Se ha establecido una estrecha relación entre los malos resultados de los alumnos y la escasa formación lingüística del profesorado. Nosotros añadiríamos que la relación entre la pobre formación del alumnado como ciudadanos de la Europa multicultural guarda estrecha relación con el escaso o nulo conocimiento sociocultural que el profesorado posee. Este hecho justificaría que hayamos sido testigos durante nuestras visitas a los centros donde nuestros estudiantes de Magisterio se encontraban realizando sus prácticas que la enseñanza de cultura se limitase a un día (i.e. ‘*Pancake Day*’) en el que se invitaba a los alumnos de primaria a hacer una degustación de comida del país de la lengua extranjera (i.e. quesos variados, *croissants* y *pain au chocolat*, etc.). La cultura se ve reducida en estos casos a ‘productos culturales’ (Clouet, 2008: 160) y en otros, los menos afortunados diríamos nosotros, a la asociación incorrecta de prácticas culturales a la lengua extranjera (i.e. la falda masculina o ‘kilt’ que mencionábamos en la historia con la que abríamos este apartado está asociada con la cultura escocesa, no con la inglesa). De este tipo de experiencias surge la idea de reformular los objetivos de los programas de formación del nuevo profesorado de modo que entre ellos se encuentren, por un lado, el de concienciarles que la adquisición de un conocimiento exhaustivo de la materia que ha de impartir (i.e. lingüístico y

cultural) es, sin lugar a dudas, el primer paso para cambiar el rumbo de una profesión que se encuentra atravesando una etapa de desprestigio social y, por otro, el de hacerles perder el miedo a la unicidad, enseñándoles que la pérdida total y absoluta de cultura y, por tanto, de su identidad no es posible, a menos, claro está, que abandone su comunidad cultural y se instale en una isla desierta donde no haya muestras de vida humana (i.e. comunicación, interacción humanas) lo que garantizaría la ausencia absoluta de cualquier posibilidad de influencia cultural. De no ser así, aunque un individuo renunciase a sus raíces geográficas y culturales adquiriría otras nuevas en el mismo momento en que se instalase en otra comunidad cultural. Por lo tanto, insistimos, ni la pérdida de identidad étnica es real, ni el miedo humano a sufrirla tiene razón de ser y habría que enseñarles a concebir esa unicidad humana como el estado ideal del ser humano en cuanto que supone una posición de libertad absoluta para decidir su propio destino cultural y su identidad como persona. Estos objetivos junto con el de despertar ese deseo natural en los nuevos ciudadanos de esta aldea global del siglo XXI y, en particular de nuestra Europa multicultural, por someterse a un proceso de aculturación que contribuya a partes iguales a su integración en esta sociedad multicultural y a su desarrollo personal como personas ‘cultas’ (y, por supuesto, ‘Cultas’) solamente pueden ser alcanzados desde una base educativa denominada como *Educación Intercultural* y que será sometida a riguroso escrutinio en el siguiente apartado.

3.2 Educación Intercultural: una propuesta educativa para el siglo XXI

Como explicábamos al principio del presente capítulo, estamos atravesando una fase histórica caracterizada por la riqueza de conocimiento, por la velocidad en las telecomunicaciones, por el avance de las herramientas tecnológicas, por un incremento de oportunidades tanto para el comercio internacional como para la movilidad personal, así como, lamentablemente también, por una seria crisis económica. El hecho de no tener acceso a aquellos aspectos que contribuyen a mejorar considerablemente la calidad de vida ha llevado a millones de personas a abandonar sus países de origen en busca de nuevos y más esperanzadores horizontes (Escarbajal, 2010: 51). La aparición de sociedades multiculturales suscita un sinfín de interrogantes sobre el futuro. La ausencia de respuestas origina un malestar social y una crisis cultural que arremete con furia irracional y compulsiva contra todo lo

que ponga en peligro la identidad, tribal y alienante, de los grupos de acogida (Aranguren y Sáez, 1998: 33). Los miembros de esos grupos parecen resistirse a aceptar que esta aldea global del siglo XXI, cuna de toda una pluralidad y diversidad de culturas que conviven en un mismo espacio (Arnaiz, De Haro, y Escarbajal, 2010: 36), se asemeja a una maquinaria compleja. Curiosamente, el escritor y dramaturgo sueco August Strindberg asignaba a la educación el papel de hacer *de cada uno de nosotros una pieza de una máquina y no un individuo*. En el nuevo orden mundial, parece como si ese papel hubiese sido sustituido por el de concienciar a los individuos para la *tolerancia* o la *integración*, dependiendo de su relación con un contexto socio-cultural cerrado dado. A continuación, es nuestro cometido en este apartado mostrar nuestro desacuerdo con ese cambio en la idea del papel que la educación ha de jugar ante la problemática que el fenómeno de las migraciones y de la diversidad cultural ocasiona y justificar nuestra apuesta por la *Educación Intercultural* como nuevo marco educativo.

La educación ha sido tradicionalmente definida desde la antropología como un proceso de transmisión de los valores culturales (enculturación) y del sistema social (socialización) de un grupo étnico social a sus nuevos miembros (Ferrer, 1993: 215). Además de ese valor de transmisión y construcción cultural, a la Educación Intercultural en concreto se le atribuye el valor de promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y de proponer un modelo de análisis y actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo (Aguado, 2003: 63). Por otra parte, la definición del término *tolerar* que encontramos en el diccionario de uso del español 'María Moliner' puede interpretarse como la ausencia de oposición hacia cierta cosa por parte de quien tiene autoridad o poder para oponerse, o bien como una resistencia o aguante hacia cierta cosa sin sucumbir o recibir daño. Otros autores argumentan que, en el contexto multicultural, la tolerancia no debe ser interpretada como una cuestión de resistencia hacia los demás sino como un reconocimiento de su dignidad y una aceptación de todas las dimensiones de la persona incluidas aquellas que son diferentes (Aranguren y Sáez, 1998: 86). Tolerancia equivale a aceptación pero no a entendimiento, reflexión y comprensión, suponemos. A la luz de estas definiciones, somos de la opinión de que relacionar la Educación Intercultural con la *tolerancia* es, sencillamente, un error. En primer lugar, porque desde

Educación Intercultural se tiene en cuenta a todos los miembros de la sociedad multicultural (i.e. nativos e inmigrantes) responsabilizándoles a todos y cada uno de ellos del éxito o el fracaso de un diálogo intercultural a través del cual poder dilucidar las bases de una convivencia justa y feliz (Arnaiz, De Haro, Escarbajal, 2010: 35), en lugar de, según leíamos en la definición del concepto, otorgar el poder de manera exclusiva a una porción de individuos dentro de esa sociedad multicultural como reconociéndoles cierta autoridad sobre el concepto de cultura y situándoles por encima de esta, cosa poco probable en realidad. En segundo lugar, a la Educación Intercultural hemos asociado procesos de adquisición de competencias como, por ejemplo, el proceso de aculturación lo que le confiere un carácter activo frente a la pasividad de la “ausencia de oposición” o “el aguante” propios de la tolerancia. Una vez aclarado nuestro punto de vista sobre la relación entre la Educación Intercultural y la *tolerancia*, y antes de pronunciarnos sobre la relación de aquella y la *integración*, tenemos que diferenciar entre *integrar* e *integrarse*. Integrar significa *hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo*³³. El problema que encontramos de nuevo en torno a la integración de un grupo humano a un contexto sociocultural cerrado diferente al suyo es el de la pasividad de los miembros de ese grupo frente al ‘esfuerzo’ o actividad de los miembros del grupo humano de acogida. Proponemos que sea la Educación Intercultural desde donde se empiece a concienciar a todos los miembros errantes de la sociedad multicultural de las implicaciones de su llegada a ese entorno sociocultural cerrado (i.e. desestabilidad cultural, etc.) y de entre sus obligaciones se encuentra la de aculturizarse, adaptarse, *integrarse* o, como veíamos, identificarse psicológicamente con los individuos de ese entorno de acogida mediante una asimilación de las cualidades o atributos de estos que va a provocar su propia transformación en función del modelo elegido (Menéndez, 2011: 56) (ver apdo. 3.1.4, p.177). Desde la Educación Intercultural se debe formar a los individuos para que tengan constancia de ese proceso y para que, en el caso del grupo de acogida, asuma que, entre sus ‘obligaciones’, se encuentran, curiosamente, la de ser *tolerantes* pero no con otros seres humanos sino con los *errores* que estos pudieran llegar a cometer durante su adaptación al nuevo entorno sociocultural cerrado resultado de un desconocimiento del mismo o la de facilitarles la adaptación abriéndole aquellas puertas que sean necesarias (i.e. promover la convivencia, el diálogo,

³³ Adaptado de: www.rae.es

la interacción entre culturas, etc.), consiguiendo de este modo acelerar y facilitar la integración de aquellos en el entorno sociocultural anfitrión.

Al proponer la Educación Intercultural como marco educativo para el siglo XXI, estamos apostando por un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras que requiera la participación activa de los estudiantes de tal manera que toda adquisición cognitiva contribuya a su crecimiento personal. Apostamos también por el hecho de que la responsabilidad del diálogo entre culturas sea coral y por el hecho de que el éxito de una ciudadanía intercultural recaiga en gran medida en los *derechos* pero sobre todo en las *obligaciones* de todos y cada uno de los individuos involucrados en la sociedad multicultural. Desde la Educación Intercultural debemos concienciar a los individuos de que, en un panorama global de movilidad constante, lo mejor es estar formado en esa ciudadanía intercultural y para el diálogo entre culturas lo que implica tanto saber cómo actuar con éxito ante la diversidad cultural que trae consigo la inmigración como saber que a la integración se debe llegar a través de la aculturación, del esfuerzo personal, del *deseo* real de aceptar la alteridad, la emigración, la vida en la sociedad multicultural como oportunidades de enriquecimiento y crecimiento personal y colectivo (Arnaiz, De Haro y Escarbajal, 2010: 39) y no gracias a la compasión que brinda la tolerancia. Detengámonos unos instantes para recordar cómo, al hablar del proceso de aculturación, se aludía al mismo en relación a un *deseo* del individuo, en ese caso concreto, por integrarse en el grupo humano cuya realidad está regida por la cultura meta (Linton, 1960) (Aguirre, 1993). Otros autores han observado y señalado con acierto cómo las personas hacen algo cuando, además de saber hacerlo y poder hacerlo, *quieren* hacerlo, lo que significa que sin ese *deseo* personal y dinamizador no habría posiblemente ninguna actividad humana (Luzón y Soria, 1999: 80). En el marco de nuestra investigación veremos como ese deseo guarda una estrecha relación, por ejemplo, con la adquisición de las competencias clave (‘deseo de aprender’), con el proceso de aculturación como hemos visto ya (‘deseo de integrarse’) o con la figura de los hablantes nativos de la lengua meta (‘deseo de identificarse’), etc. Este deseo constituye una parte importante de lo que se conoce como el *aspecto afectivo*. A pesar de ser este una parte importante de nuestras vidas, los sentimientos, las emociones, el deseo personal (aspecto afectivo) han sido ignorados y prácticamente erradicados del proceso educativo

mientras que la adquisición de conocimientos (aspecto cognitivo) ha sufrido un énfasis desmesurado tanto por parte de padres como del profesorado (Dyer, 1986: 27), produciéndose un proceso que nos atrevemos a etiquetar de ‘engorde cognitivo’. Nuestra intención es que desde la Educación Intercultural se realicen los esfuerzos necesarios para equilibrar esa descompensación entre conocimientos y sentimientos de tal manera que, por citar dos ejemplos, el aprendizaje de lenguas extranjeras, que no es un proceso natural sino forzado, pudiendo por ello despertar sentimientos y emociones negativas en el alumnado de Educación Primaria, no provoque sentimientos de rechazo por parte del alumnado o su prejuicio contra la lengua meta y sus hablantes. Del mismo modo, ese cuidado del aspecto afectivo, junto con el control de aquel *habla interna negativa* (ver apdo. 2.1.1.1, p.90), ha de constituir una de las mejoras del programa piloto de formación del profesorado que propondremos a su debido tiempo. Consideramos que este es un buen momento para volver a recordar que, aunque desde la Educación Intercultural se puedan plantear soluciones al amplio espectro de escenarios que plantea la diversidad cultural producto del movimiento migratorio, y aunque muchas de nuestras propuestas sean aplicables a los mismos, en el presente trabajo nos hemos propuesto centrarnos no en una migración Sur-Norte sino en aquella que tiene lugar dentro del hemisferio Norte. Nuestra propuesta consiste en que desde la Educación Intercultural se trabaje en la formación de aquellos individuos cuya presencia en nuestro país todavía es minoritaria (BORM, 2007: 26430), o aquellos que viajan bien por placer, bien por trabajo o para aprender idiomas con el fin de que todos ellos sean capaces de adquirir los conocimientos, las habilidades, las competencias, actitudes y valores necesarios que les permitan asumir activamente su papel como personas responsables y sensibles a las distintas realidades (Arnaiz, De Haro y Escarbajal, 2010: 36) en las que han de convivir con los demás a lo largo de sus vidas sea donde sea que el destino y su voluntad les lleve.

3.2.1 Objetivos para la Educación Intercultural

Tomando como base la idea de una convivencia justa y feliz, vamos a plantear, a modo de sugerencia pero dejando la puerta abierta a otros que pudieran surgir y tener cabida más adelante, algunos objetivos generales y específicos para la Educación Intercultural y que vamos a clasificar en dos grupos. En el primero de ellos, además de aquellos orientados a paliar el

impacto de las *tensiones* a las que Jacques Delors aludía en su informe sobre la Educación para el siglo XXI (ver apdo. 1.3.2, p.33), podemos encontrar los siguientes objetivos generales:

-Ayudar al individuo del siglo XXI a encontrar el balance entre la necesidad o el deseo por convertirse en ‘ciudadano del mundo’ y su instinto natural a aferrarse a sus raíces (Delors, 1996: 16).

-Concienciar de que tan devastadora resulta una sobrevaloración de la cultura materna como un desconocimiento absoluto o parcial de la cultura meta (Delors, 1996: 16).

-Contribuir a que exista en la educación para el siglo XXI un equilibrio entre los contenidos básicos y aquellos orientados a un desarrollo lingüístico-cultural y personal (Delors, 1996: 17).

-Iniciar una nueva etapa de educación en *valores universales* con los que desenvolvemos con éxito en el nuevo orden mundial y que, a su vez, contribuyan al desarrollo personal de los individuos (Delors, 1996: 18).

-Reconocer la importancia e influencia, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los aspectos cognoscitivos y afectivos. Todo proceso de aprendizaje genera en el individuo aspectos cognoscitivos y aspectos afectivos. La Educación Intercultural ha de garantizar que aquellos que se generen en un acercamiento académico al fenómeno de la diversidad cultural contribuyan y propicien el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal del individuo.

-Preparar a los estudiantes para el reto de un aprendizaje durante toda la vida. Desde la Educación Intercultural se debe enseñar a aprender (Saber Aprender) pues este es el único modo en que los individuos tomen las riendas de su propio proceso de aprendizaje al tiempo que se les concientia de que, en esta sociedad multicultural, este no cesa cuando finaliza la etapa de escolarización o unos estudios superiores. El individuo debe ser capaz de continuar poniendo en práctica las habilidades y competencias adquiridas en todas las situaciones interculturales en las que se vea involucrado a lo largo de toda su vida así como mantener viva la llama de su deseo (aspecto afectivo) de aprender de los demás.

-Concienciar, desde las Facultades de Educación, al nuevo profesorado de la importancia y la decisiva influencia que el papel de educadores, formadores, etc., va a jugar en la consolidación de una ciudadanía intercultural y, precisamente por esa importancia e influencia, exigirles una dedicación exclusiva, gran capacidad de esfuerzo y, sobre todo, la honestidad para abandonar su empresa si la suya no es una vocación férrea.

-Garantizar que uno de los propósitos en los programas de formación del nuevo profesorado sea el de ayudar al profesorado en formación a ser consciente de cuáles son sus deficiencias cognitivas (lingüísticas y culturales) en la lengua extranjera con el fin de que este, movido por un sincero deseo de superación personal y no por la ansiedad que genera la necesidad de superar una prueba escrita, se esfuerce por subsanarlas por su bien como futuros educadores y por el de sus futuros alumnos, ciudadanos interculturales en potencia.

Para la elaboración del segundo bloque, hemos tomado el Marco Común Europeo como documento de referencia, e inspirándonos en aquellas habilidades y capacidades interculturales componentes de las competencias generales de la lengua (ver apdo. 2.2.2.1, p.129), hemos propuesto a modo orientativo los siguientes objetivos específicos para la Educación Intercultural:

-Ayudar al individuo a tomar conciencia, por primera vez, de su identidad cultural. Esto supone hacerle comprender que esta es el resultado de un proceso inconsciente y pasivo de enculturación, que escapa a su voluntad, mediante el cual adquiere el conjunto de normas, valores, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales y otras características impuestas por el entorno sociocultural cerrado al que pertenece y que le reporta el conocimiento con el que ha ido conformando su identidad cultural a lo largo de los años. Esa identidad es un concepto dinámico pues su construcción es un proceso continuo, de ahí que podamos afirmar que *lo que* somos nunca cambia pero *quienes* somos nunca deja de cambiar.

-Despertar una capacidad de análisis objetivo y consciente. Un análisis de la identidad cultural o cultura ('popular') va a permitir descubrir, entre otros aspectos, que la validez de cualquier conjunto de normas, valores,

creencias, etc., es directamente proporcional al nivel de enculturación alcanzado por un individuo y al grado de éxito que este experimente al intentar desenvolverse en un contexto cultural cerrado dado.

-Contribuir a relativizar la validez de la ‘cultura popular’ propia. Comprender que la validez del conjunto de normas, valores, creencias, etc., propio depende de factores ajenos a su persona, va a colocar al individuo en una posición de apertura mental y mayor receptividad ante el posible conocimiento de otros conjuntos culturales, constituyendo este el paso previo a la reconstrucción de su identidad cultural.

-Despertar la curiosidad por la cultura (‘popular’) meta. Esta ‘curiosidad cultural’ despierta en el individuo un interés por adquirir un conocimiento pormenorizado, objetivo y en mayor profundidad de la cultura meta (“*interest in acquiring knowledge of another culture is likely to be closely linked with cultural curiosity*”) (Durant, 2003: 32) y le predispone a someterse voluntariamente a un proceso consciente y activo de aculturación. La ‘curiosidad cultural’ va a suponer también un factor determinante en nuestra lucha por hacer del aprendizaje pasivo un aprendizaje significativo y un elemento clave para el programa de formación del nuevo profesorado que propondremos más adelante.

-Fomentar el desarrollo de una sensibilidad cultural (MCERL, 2002: 102). A la adquisición del conocimiento aculturizado le sucede una sensibilidad cultural o ‘pensamiento de perspectiva’ que supone la capacidad de situarnos en la “piel” del otro, en su mundo y en su forma de ver las cosas (Spivack y Shure, 1974). Ponerse en el lugar de los demás es el mejor modo para saber cómo nos gustaría que se comportaran con nosotros y darnos cuenta de hasta qué punto tienen responsabilidad sobre nosotros (Cabezudo, 2010: 196).

-Contribuir al desarrollo de una capacidad de análisis intercultural. La habilidad para ver y comprender el mundo desde la perspectiva de los demás requiere de una renuncia consciente y explícita de la propia “seguridad cultural” (Aranguren y Sáez, 1998: 108). Un análisis intercultural realizado desde esta posición de ‘ausencia de influencia cultural’ proporciona el conocimiento, la percepción y una comprensión de la relación (basada en similitudes y diferencias distintivas) entre las

culturas de origen y meta con los que el individuo construye su ‘consciencia intercultural’ (MCERL, 2002: 101) (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.134). El individuo comprende que esas ‘diferencias culturales’ son el resultado de procesos cognitivos diferentes mediante los cuales se conforma nuestra “personalidad” o nuestra “forma de ser” (Ovejero y Rodríguez, 2005: 40) y además contribuyen a crear un sentimiento de pertenencia al grupo.

-Contribuir al desarrollo de una habilidad para superar los estereotipos (MCERL, 2002: 102). Al individuo se le debe enseñar a identificar aquellos estereotipos que, al ser conocidos por todos, acaban convirtiéndose en un modo “natural” de pensar, hablar o bromear sobre los miembros del entorno sociocultural cerrado en el que impera la cultura meta (Cabezudo, 2010: 42) y que suponen una trampa para la ciudadanía intercultural.

-Apoyar la reconstrucción de la identidad cultural. La aparición de una ‘consciencia intercultural’ va a permitir tomar esa posición privilegiada de distanciamiento intercultural en la que se encuentra el individuo como punto de partida para iniciar su propia reconstrucción cultural, permitiéndole incluso adoptar normas, valores, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales u otras características asociadas a la cultura meta siempre y cuando estas contribuyan a su desarrollo cognitivo y a su crecimiento personal, dando origen a una versión mejorada de sí mismo.

-Fomentar la participación del individuo en la resolución de malentendidos interculturales o situaciones conflictivas (MCERL, 2002: 102). La *consciencia intercultural*, la *reconstrucción* de su identidad cultural y la *capacidad de análisis intercultural* confieren al individuo la habilidad necesaria para actuar con éxito ante la confusión (*bewilderment*), la alienación (*alienation*) y la ansiedad (*anxiety*) que genera una situación de choque cultural (ver apdo. 3.1.3, p.165). Desde la Educación Intercultural hay que propiciar escenarios reales o ficticios en los que pueda desarrollar y afianzar su faceta de *intermediario cultural*.

Ha sido nuestro propósito en el presente apartado justificar nuestro desacuerdo ante la asociación que parece haberse hecho entre educación y los conceptos de *tolerancia* e *integración*. Hemos intentado además establecer la esencia de lo que, a nuestro entender, debe ser una Educación Intercultural y

que responde a un deseo de promover desde el área de Didáctica de la Lengua una enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera realizada desde un enfoque comunicativo socio-cultural orientado hacia la aculturación del individuo, proceso mediante el cual ha de adquirir las competencias necesarias para el conocimiento, su adaptación o integración al contexto sociocultural cerrado en el que la lengua extranjera es el idioma oficial así como ese sentido de pertenencia al mismo. Con este fin hemos establecido una sucesión, sugerente pero no exhaustiva, de objetivos generales y específicos desde los que replantearnos el papel que la escuela y los profesionales docentes han de jugar en la resolución de la problemática generada en torno a la diversidad cultural. A propósito de este fenómeno, se han puesto de relieve en el presente capítulo aspectos como el de la aculturación o la integración. En los próximos dos capítulos es nuestro cometido analizar aquellas competencias vinculadas a ambos procesos, a saber, la *Competencia Intercultural* y la *Competencia Comunicativa Intercultural*, respectivamente. Puesto que ambas son competencias esenciales para la Educación Intercultural, vamos a realizar una aproximación a las mismas en la que se dé respuesta a preguntas tales como *qué* es cada una de estas competencias (apdos. 4.1 y 5.1), *cuáles* son sus componentes (apdos. 4.2 y 5.2), *dónde* se adquieren y desarrollan (apdos. 4.3 y 5.3) y de *quién* depende el proceso de adquisición de estas competencias (apdos. 4.4 y 5.4).

CAPÍTULO IV

COMPETENCIA INTERCULTURAL

4.1 Definición y características

Hemos intentado ir dejando constancia a lo largo de estos capítulos de la necesidad de adquirir una Competencia Intercultural y va a ser nuestra intención en este capítulo ofrecer una visión lo más amplia posible de la misma. Para ello, antes de profundizar en las diferentes definiciones que hemos encontrado sobre el concepto, nos detendremos a analizar tópicos relacionados con el mismo de tal manera que quede aclarado, por ejemplo, a qué estamos haciendo referencia cuando hablamos de *interculturalidad* o cómo se llega a ser un *individuo intercultural*.

En un artículo dedicado a la búsqueda de ese individuo intercultural, Phyllis Ryan estudia el caso de dos mujeres que habiendo tenido contacto con otras culturas durante su aprendizaje de lenguas extranjeras (Ryan, 2003: 133), difieren en su percepción de *interculturalidad*. A la primera de ellas, Mary, la describe Ryan como una persona con experiencia con múltiples lenguas (ruso, turco, alemán, inglés y español) y contacto cultural directo con grupos culturales en la Europa del Este, Medio Oriente, Americanos y Latinoamericanos a lo largo de toda su vida (Ryan, 2003: 134). De la segunda de ellas, Guadalupe, dice que estudia inglés como lengua extranjera (nivel avanzado) en una universidad de México, que también está interesada en aprender francés, ruso y árabe y que nunca ha residido ni visitado ningún país extranjero.

Para Mary, una característica indispensable del individuo intercultural es haber vivido, estudiado o trabajado en otro país, período de tiempo durante el cual se debe haber experimentado un contacto directo con la cultura meta y aprendido a actuar ante la misma (Ryan, 2003: 134). Guadalupe, sin embargo, no niega los beneficios de un contacto cultural directo pero reconoce que este no es esencial ya que, residir durante una temporada en el país de la lengua extranjera no es una condición *sine qua non* para alcanzar el estatus de *individuo intercultural* ya que un estudiante de lengua extranjera que se halle en su mismo caso podría igualmente tener acceso al mismo a través de experiencias de contacto indirecto con la cultura meta que tengan lugar en el aula (Ryan, 2003: 15). A pesar de las diferencias, Ryan presenta a ambas mujeres como ejemplos de individuos interculturales. Salta a la vista el hecho de que la visión que cada una de ellas posee del concepto de *individuo*

intercultural está decisivamente influenciada por sus propias experiencias personales y que su noción de la *interculturalidad* puede ser entendida tanto como una habilidad adquirida a través de experiencias de contacto directo con la cultura meta (Ryan, 2003: 151) o como un enriquecimiento o estado mental que se alcanza al desarrollar una actitud de *tolerancia* y *respeto* hacia hablantes de otras lenguas (y hacia sus culturas) (Ryan, 2003: 152), respectivamente. Desde el Marco Europeo se matiza diciendo que el estudiante de una lengua y la cultura asociada a esta no adquiere dos formas de actuar y comunicarse distintas sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. La modificación de sus competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua mediante el conocimiento de la otra lengua deriva en la aparición de una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales que le permiten desarrollar una personalidad más rica y compleja y que favorecen el aprendizaje posterior de otras lenguas y sus culturas (MCERL, 2002: 47) (reconstrucción de su identidad cultural). Debemos admitir que somos más afines a la postura de Guadalupe frente a la interculturalidad y su visión de lo que significa ser intercultural por varios motivos. El primero de ellos tiene que ver con un factor al que se hace alusión en el currículo para la Educación Primaria como es el de la escasa presencia de hablantes nativos de la lengua extranjera en nuestro país (BORM, 2007: 26430). La interculturalidad no se apoya en experiencias de contacto directo. En segundo lugar porque coincidimos con esa visión de la Educación Intercultural en la que esta está dirigida a individuos culturalmente homogéneos en su gran mayoría y a los que se expone a información sobre la cultura meta durante considerables períodos de tiempo (contacto indirecto) y de los que se espera una interacción activa con el material cultural (Sen Gupta, 2003: 159), constituyendo este proceso su formación para la ciudadanía intercultural. Por último, un tercer motivo por el que somos afines a la perspectiva de Guadalupe es que de las dos competencias asociadas a los procesos de aculturación e integración que mencionábamos en el capítulo anterior, el primero de ellos no requiere de un contacto directo con la cultura meta pero sí exige, en cambio, un profesorado bien cualificado, aspecto este que inspira directamente nuestro capítulo dedicado al programa de formación del nuevo profesorado (ver Capítulo VII, p.378).

Ryan insiste en afirmar que la residencia en otro país no deriva automáticamente en la adquisición de aspectos constituyentes del sistema cultural ni en el desarrollo de una habilidad intercultural y reconoce que para ello la curiosidad por las personas-estímulo y una mente abierta hacia las diferencias culturales constituyen el mejor modo de estar receptivo a las experiencias interculturales y de adquirir, gradualmente, la interculturalidad (“*Curiosity about people and open-mindedness toward cultural differences lead the way to being receptive to intercultural experiences and gradually becoming intercultural*”) (Ryan, 2003: 131-2). Este dato le lleva a concluir que, tanto en el caso de Mary como en el de Guadalupe, se puede hablar de *individuos interculturales* pero matiza que existe una pequeña diferencia entre ambas y que esta radica en el *grado de interculturalidad* que cada una de ellas posee (Ryan, 2003: 134). Intuimos que ese ‘grado de interculturalidad’ estará en relación con la noción de ‘enriquecimiento’ entendido como *habilidad o estado mental* al que aludían los testimonios de Mary y Guadalupe. Precisamente, es ese ‘enriquecimiento’ la esencia de nuestra definición de lo intercultural, ya que lo consideramos como el fruto de una enseñanza de lenguas extranjeras orientada hacia la adquisición de competencias, a saber, una competencia lingüística en la lengua meta y una competencia (inter)cultural a través de la cual adquiere sentido el concepto de *individuo intercultural* (*‘intercultural person’*). En el caso del nuevo profesorado en formación, habrá que añadir otra competencia más, la *Competencia Comunicativa Intercultural*, a la que dedicaremos un capítulo y a la que se encuentra asociado el concepto de *hablante intercultural*, estatus este indispensable para una ciudadanía intercultural y con el que se van a ver enriquecidas las experiencias de contacto indirecto con la cultura meta programadas y puestas en práctica en el aula.

Hemos hallado una similitud en todas las descripciones que hemos recogido y es el hecho de que todos los autores coinciden al describir la Competencia Intercultural en términos de ‘habilidad’. Desde el portal del Centro Virtual Cervantes se nos habla de una *habilidad que el aprendiente de una lengua extranjera posee para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente*

*en situaciones de comunicación intercultural*³⁴. Manuela Guilherme (2000: 297) la define como la habilidad para interactuar con éxito con personas de culturas a las que reconocemos como diferentes a la nuestra y aclara que ‘interactuar con éxito’ significa mantener una negociación basada en aspectos culturales generales y específicos que sea en general respetuosa y favorable para ambas partes (“*Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own (...) Interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful of and favourable to each.*”). Para Teresa Aguado (2003: 141) es el conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse con eficacia en un medio intercultural. Byram (2005: 26), sin embargo, la presenta como la habilidad para ‘descentrarnos’, es decir, para abandonar nuestro punto de vista y comprender la perspectiva de los demás, consiguiéndose de este modo tener una visión objetiva del punto de vista propio. Por último, Geof Alred (2003: 24) habla de la Competencia Intercultural en términos de apertura hacia los demás y de habilidad para funcionar ante la incertidumbre que se genera en los encuentros con estas.

Aun partiendo de un mismo concepto, está claro que cada uno de los autores de las definiciones de Competencia Intercultural que hemos recogido parece querer ir un poco más allá al intentar explicar qué debemos entender por ‘habilidad’ y nos ofrece matices de la misma que bien podría decirse que están basados en las necesidades que cada autor percibe, llegándose incluso a hablar de un saber actuar, de una actitud hacia las personas-estímulo o, por ejemplo, de un saber adoptar el punto de vista de aquellos en esas situaciones interculturales.

En resumen, nuestra definición de esta *Competencia Intercultural Inglesa* es la de un conjunto de habilidades que pueden ser, potencial pero no exclusivamente, adquiridas a través de experiencias de aprendizaje que no impliquen un contacto directo con la cultura inglesa y que capacitan al individuo para ‘descentrarse’, en otras palabras, para romper con las limitaciones de la visión monocultural impuesta por el proceso de

³⁴ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

enculturación y abrirse a la cultura inglesa, lo que va a permitirle, por ejemplo, ser consciente de la visión del mundo que los miembros de la cultura inglesa poseen y, al mismo tiempo, al ser capaz de ponerse en su lugar, tomar conciencia de su propia visión a través de la perspectiva de aquellos. En el siguiente apartado profundizaremos aún más en esta competencia hasta descubrir y comprender cada una de las *habilidades* y elementos de que se compone.

4.2 Componentes de la Competencia Intercultural

El modelo de Competencia Intercultural del cual partimos es aquel propuesto por Michael Byram y Geneviève Zarate (1994) en términos de *saberes* como son ‘*savoirs*’, ‘*savoir comprendre*’, ‘*savoir apprendre/faire*’, ‘*savoir être*’ y ‘*savoir s’engager*’ o, dicho de otro modo, *conocimiento de uno mismo y los demás*, *saber cómo comprender*, *saber cómo aprender/hacer*, *saber cómo ser* y *saber cómo involucrarse uno mismo*, respectivamente (Clouet, 2008: 153). Cada uno de estos *saberes* comprende un tipo de *actitudes* (‘*savoir être*’), *conocimiento* (‘*savoirs*’), *habilidades de interpretación y relación* (‘*savoir comprendre*’), *habilidades de descubrimiento e interacción* (‘*savoir apprendre/faire*’) y *conciencia cultural crítica* (‘*savoir s’engager*’) (Byram, 1997b: 49-54) que pasamos a describir a continuación.

Las *actitudes* (‘*attitudes*’) incluyen la curiosidad y la apertura, la predisposición a suspender su descreído hacia la cultura inglesa así como el crédito hacia la propia (‘*Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own*’), todos ellos resultado del *deseo personal* (aspecto afectivo) del futuro docente.

El *conocimiento* (‘*knowledge*’) engloba el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural que el individuo (persona-impresión) posee del sistema cultural materno y del sistema cultural meta. Si recordamos, este le era transmitido de un modo *horizontal* (ver apdo. 3.1.1, p.155), lo que convierte al futuro docente en un ser *doblemente* complejo (en cultura materna y cultura meta). El conjunto de este conocimiento es adquirido desde tres posibles fuentes de conocimiento:

- Una fuente primaria (familiar) provee al individuo con información que proviene de experiencias personales o creencias populares de familiares, en primera instancia, y amigos o conocidos, en segunda. La veracidad (y utilidad en la elaboración del conocimiento intercultural) de este tipo de información es bastante dudosa aún cuando se trate de experiencias personales pues cabe la posibilidad de que estas ofrezcan al individuo una información subjetiva.
- Una fuente secundaria (didáctica) como pueden ser los libros de texto, las enciclopedias, etc. A pesar del uso cotidiano de este tipo de información en el ámbito docente, su veracidad debe ser igualmente puesta en tela de juicio a priori puesto que esta puede responder a intereses de las editoriales.
- Una fuente terciaria (mediática) ofrece información a través de medios de comunicación diversos (i.e. televisión, prensa escrita, Internet, etc.). Debido a la enorme e indiscutible influencia que ejercen los medios de comunicación en las masas, su veracidad debe ser cuestionada en todo momento ante la posibilidad de que pudiera responder a cualquier tipo de consigna ideológica.

Las *habilidades de interpretación y relación* ('*skills of interpreting and relating*') tienen que ver con la capacidad para interpretar un documento o suceso propio de la cultura meta (i.e. cultura inglesa (británica)) y ponerlo en relación con sucesos o documentos de la cultura materna. Es importante aclarar que la interpretación que dos personas que se reconocen a sí mismas como pertenecientes a sistemas culturales diferentes hacen de un suceso puede generar en cada uno de ellos, sentimientos, opiniones, etc. (aspecto afectivo) diferentes y de naturaleza tanto positiva como negativa. La anécdota 2 (ver apdo. 3.1.4, p.174) constituye un claro ejemplo de ello.

Las *habilidades de descubrimiento e interacción* ('*skills of discovery and interaction*') se relacionan con la capacidad para adquirir nuevo conocimiento sobre el conjunto de la sociedad inglesa ('los demás', 'personas-estímulo', etc.), sobre sus productos y modos de actuar culturales y la capacidad de manejar conocimiento, actitudes y habilidades bajo las restricciones de una comunicación e interacción a tiempo real.

La *conciencia cultural crítica* (*'critical cultural awareness'*) es aquello que permite al individuo evaluar de manera crítica y desde principios explícitos perspectivas, modos de actuar y productos en la propia cultura y en la cultura y país de la lengua extranjera (i.e. Inglaterra).

El Portfolio de la Competencia Intercultural, elaborado por el equipo del Proyecto INCA (ver apdo. 1.3.5.3, p.52), propone un modelo de Competencia Intercultural al que se le atribuyen seis 'dimensiones', a saber, la *tolerancia a la ambigüedad*, la *flexibilidad comportamental*, la *conciencia comunicativa*, el *descubrimiento de conocimiento*, el *respeto por la otredad* y la *empatía*.

La *tolerancia a la ambigüedad* (*'tolerance of ambiguity'*) o a la *incertidumbre* (Alred, 2003: 24) sería la habilidad para aceptar la ambigüedad propia de una situación en la que confluyen personas de trasfondos culturales diferentes y, por tanto, diferentes que aportan a la comunicación intercultural modos de actuar, diferentes visiones del mundo y diferentes opiniones o puntos de vista. Sería también la habilidad para tratar con esta ambigüedad e incertidumbre de manera constructiva, buscando soluciones a los problemas que originan estas.

La *flexibilidad comportamental* (*'behavioural flexibility'*) sería la habilidad del individuo intercultural para observar el nuevo entorno sociocultural cerrado inmediato con el fin de identificar, a través de las señales que este entorno emite, qué tipo de comportamiento es el considerado 'normal' o aceptable y poder así adecuar su comportamiento según las necesidades y exigencias de este, demostrando de ese modo que es una persona de mentalidad abierta, en pleno control de su *habla interna*, dispuesta a aceptar los cambios y a hacer un esfuerzos para evitar actuar según patrones comportamentales fijos, inamovibles y enculturizados, lo que contribuiría a la expansión de su repertorio comportamental.

La *conciencia comunicativa* (*'communicative awareness'*) responde a una habilidad tridimensional que agrupa la capacidad para reconocer diferentes convenciones lingüísticas y saber adaptarse a aquellas que rijan en un entorno sociocultural dado (i.e. sociedad inglesa), la capacidad de reconocer el repertorio de comportamientos en el discurso propio y el impacto de ese para la comunicación intercultural y la habilidad para ocuparse de los problemas

en ese tipo de comunicación mediante la negociación y aceptación de reglas apropiadas a los mismos.

El *descubrimiento de conocimiento* (*'knowledge discovery'*) sería la habilidad para adquirir nuevo conocimiento y las prácticas de la cultura meta a través de una lectura de los signos y símbolos del entorno cuando se tiene acceso a estos y cuando no es así, mediante el planteamiento de preguntas y la interpretación de las respuestas obtenidas. Además de esta habilidad, el descubrimiento de conocimiento requiere también de la habilidad para integrar el nuevo conocimiento al que ya se posee y para actuar poniendo en práctica ese conocimiento y esas habilidades bajo las restricciones de una comunicación e interacción a tiempo real, lo que va a repercutir en un *aprendizaje significativo*.

El *respeto por la otredad* (*'respect for others'*) es la cura a la falta de entendimiento entre personas que provienen de trasfondos culturales diferentes que consideran el conjunto de valores, creencias, pautas de comportamiento, etc., de sus respectivas culturas tan *certero* y *natural* que no se cuestionan la validez del mismo ni la de otros conjuntos. Desde el área de la psicología se nos advierte de que hablar en términos tan absolutos como estos no es sino una prueba de irracionalidad (Gaja, 2004: 44). Este *respeto*, por consiguiente, habrá de manifestarse en una curiosidad, una apertura y una predisposición a suspender la 'presunción de naturalidad y normalidad' que otorgamos inconscientemente, a través de la enculturación, a las creencias, valores, pautas de comportamiento, etc., que constituyen nuestra cultura para aplicar esa misma 'presunción' a las creencias, valores, pautas de comportamiento, etc., de la cultura meta (i.e. inglesa). Este último factor guarda relación con esa *habilidad de descentramiento* (Byram, 2005: 26) a la que hacíamos referencias antes y que es definida como la base de la Competencia Intercultural. El éxito de la comunicación intercultural va a depender, por un lado, de ese proceso de descentramiento gracias al cual el individuo toma conciencia de aquellas creencias, valores y pautas de comportamiento, etc., enculturizados, y, por otro, de la habilidad para adoptar la perspectiva del *conjunto de la sociedad inglesa* (*'los demás'*) y participar de la 'naturalidad y normalidad' que sus miembros comparten.

Finalmente, teniendo en cuenta, como señalábamos antes, que la interpretación de la situación comunicativa intercultural, de un suceso en la misma, etc., que poseen cada uno de los actores interculturales puede generar sentimientos, opiniones, puntos de vista, etc., negativos, hablar de la *empatía* (*empathy*) es hacer referencia a la habilidad mediante la cual el individuo intercultural es capaz de percibir esos sentimientos negativos en sí mismo y más importante aún, en la persona-estímulo, de tal manera que, recurriendo a su conocimiento sociocultural, reformule su actuación provocando en aquella una reinterpretación de la situación, del suceso, etc., que le genere esta vez sentimientos positivos (aspecto afectivo), lo cual a su vez va a repercutir beneficiosamente en, por ejemplo, la integración de la persona-impresión.

Una vez descritos los componentes de la Competencia Intercultural, el siguiente paso lógico consiste en una clasificación o reagrupación de los mismos. En este sentido, hemos encontrado dos aportaciones muy interesantes. Por un lado está aquella que hace Teresa Aguado para quien la competencia que nos ocupa se divide en *habilidades cognitivas, afectivas y prácticas*. Las *habilidades cognitivas* hacen referencia al conocimiento de aspectos culturales propios y de aquellos de los miembros de la cultura meta. Las *afectivas* engloban la curiosidad, la apertura, la voluntad de cuestionarse los propios valores y la empatía. Por último, las *habilidades prácticas* están relacionadas con la interpretación desde diferentes perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica los aspectos culturales (2003: 141). Por otro lado, en su aportación a la clasificación de los componentes de la Competencia Intercultural, los responsables del Proyecto INCA (2004) aluden a *tres hebras de competencia* (*three strands of competence*) cuyo cometido consiste en *hilvanar* todo el tejido de esta competencia. La primera de ellas, la *Apertura* (*Openness*), engloba el *respeto por la otredad* y la *tolerancia a la ambigüedad*. La segunda, el *Conocimiento* (*Knowledge*), hace alusión al *descubrimiento de conocimiento* y a la *empatía*. Por último, la tercera hebra, la *Adaptabilidad* (*Adaptability*), alude a la *flexibilidad comportamental* y a la *conciencia comunicativa*.

Retomemos en este punto el caso de Mary y Guadalupe que veíamos en el apartado anterior y en el que se describía a la primera como una persona con un dominio de múltiples lenguas (ruso, turco, alemán, inglés y español) y contacto cultural directo con grupos culturales en la Europa del Este, Medio

Oriente, Americanos y Latinoamericanos a lo largo de toda su vida y a la segunda como una estudiante de nivel avanzado de inglés con interés en otras lenguas extranjeras (francés, ruso y árabe) pero sin ningún tipo de contacto cultural directo (Ryan, 2003: 134). Supuestamente, la única diferencia entre ambas había que buscarla en el *grado de interculturalidad* que cada una de ellas poseía. Somos de la opinión de que ese ‘grado de interculturalidad’ podría estar relacionado directamente con el concepto de ‘niveles de adquisición de Competencia Intercultural’ que en la web del Centro Virtual Cervantes³⁵ son descritos como *nivel monocultural, intercultural y transcultural* y en el Proyecto INCA (2004), como *básico, intermedio y completo*.

Hemos de admitir que la reagrupación en bloques de los componentes enumerados consigue que la aplicación de los niveles de evaluación sea más cómoda y menos confusa que una aplicación de los mismos a cada uno de los componentes por separado. Identificar el ‘grado de interculturalidad’ o grado de adquisición de Competencia Intercultural va a resultar, por tanto, sencillo y rápido. Este modelo podría servirnos para la evaluación que realizaremos más adelante de la competencia de nuestros sujetos de muestra. Sin embargo, hemos decidido apostar por un modelo de evaluación de competencias diferente basándonos en dos aspectos como son el verdadero origen de la competencia (i.e. el deseo) y una característica que no comparten todos los componentes de la misma (i.e. la simultaneidad). En cuanto al origen, las fuentes consultadas comienzan a hablar de la Competencia Intercultural desde la enumeración de sus componentes. Sin embargo, creemos necesario arriesgarnos a defender nuestra teoría de que el verdadero origen de esta competencia no es simplemente la adquisición de un conjunto de habilidades sino la presencia consciente de ese ‘deseo’ personal, entendiendo este *deseo*, en nuestro caso concreto, como *la* condición previa a la adquisición y desarrollo de cualquiera de las competencias mencionadas en el presente trabajo de investigación (aspecto afectivo). Por tanto, más que hablar, por ejemplo, de ‘la habilidad para abrirse a otras culturas’, habrá que empezar a considerar el éxito en la adquisición y desarrollo de una Competencia Intercultural en términos de un ‘*deseo del individuo por abrirse a otras culturas*’. Si posee la habilidad o no para ello es secundario al hecho de sentir

³⁵ Adaptado de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

el deseo de llevar a cabo esa apertura. Detengámonos para explicar esta idea. Si realizásemos una encuesta entre maestros, profesores, educadores, formadores, etc., estamos convencidos de que muchos de ellos coincidirían en afirmar que un gran porcentaje de alumnos posee *habilidad* para los estudios pero que es tan solo una escasa minoría la que muestra un *deseo* por aprender. Quizás, en este sentido, sea un factor en contra el *carácter obligatorio* de la enseñanza básica indicado en los principios generales (BORM, 2007: 26388). Sólo tenemos que pararnos a pensar en ello unos instantes y nos daremos cuenta de que, posiblemente, no haya nada más letal para el *deseo* que la *obligación*. La realización de cualquier actividad humana que nazca del deseo va a reportar al individuo la mayor de las felicidades y se va a convertir en el motor de su crecimiento personal. Si, por las circunstancias que fuere, esa actividad acabase convirtiéndose en una obligación, esta acabaría perdiendo todo el atractivo que pudiera haber tenido hasta el momento para ese mismo individuo. La adquisición y el desarrollo de competencias (lingüísticas, interculturales, etc.) no son impermeables a esta *ley del deseo*. Precisamente por ello es por lo que defendemos que ninguna de ellas debe estar condicionada por un sentimiento de obligación o imposición ajeno al individuo, más bien al contrario, deben nacer del deseo sincero de este por, ajustándonos a los términos de la definición de Aguado, conocer aspectos culturales propios y de los miembros de la cultura meta, un deseo de cuestionar la validez de aspectos culturales propios, de apertura hacia el conjunto de la sociedad regida por la cultura meta, de reconocer y actuar teniendo en cuenta el modo de pensar y sentir de los miembros de ese conjunto o de poner en práctica el conocimiento adquirido sobre los mismos en situaciones (naturales o programadas) de interacción con ellos, etc.

Hasta cierto punto podemos afirmar sin temor a equivocarnos que, por motivos diversos, los programas de formación del profesorado se ven también impregnados por un halo de obligatoriedad por parte de los estudiantes (i.e. la urgencia de acabar los estudios cuanto antes para empezar a buscar trabajo, etc.). Nuestra propuesta consiste en alimentar el *deseo* en el nuevo profesorado de convertirse en profesionales sobradamente capacitados para poner en marcha esa Educación Intercultural y de ser capaces de despertar en sus futuros alumnos de primaria el *deseo* de adquirir una serie de

competencias con las que hacer del concepto de ciudadanía intercultural una realidad en la Aldea Global del siglo XXI.

Tan sencilla nos parece de entender la relación entre el origen de la Competencia Intercultural y el deseo humano como la relación entre la adquisición o el desarrollo de los componentes de la misma y la evolución de ese proceso. Si afirmamos que el grado o nivel de competencia se basa en los componentes adquiridos por el individuo, nos resultará fácil comprender que la adquisición de competencias tampoco es simultánea. Tomemos como ejemplo de nuevo el caso de Mary y Guadalupe. Estamos de acuerdo en que las dos pueden ser consideradas como *individuos interculturales*. Sin embargo, en el caso de Guadalupe, una estudiante de lenguas extranjeras sin experiencias de contacto directo con la cultura meta pero con conocimiento de esta y una predisposición de apertura hacia la misma envidiable, estamos ante un proceso de adquisición de Competencia Intercultural mientras que en el caso de Mary, una persona con experiencia de contacto directo con lenguas extranjeras y con experiencias de inmersión en los entornos culturales de esas lenguas, estamos ante un proceso de adquisición de una competencia diferente (i.e. Competencia Comunicativa Intercultural).

Partiendo de nuestra teoría de que ese deseo en el estudiante denota una postura activa ante al aprendizaje y un proceso gradual, no-simultaneo, como base para toda adquisición y desarrollo de competencias e inspirándonos en el manual producido por el Proyecto INCA (2004), vamos a intentar establecer a continuación una tabla de evaluación que recoja los niveles de adquisición de la Competencia Intercultural que pueda servirnos de referencia para nuestro estudio empírico sobre el 'grado de interculturalidad' de nuestros sujetos de muestra.

4.2.1 Niveles de adquisición de la Competencia Intercultural

Para la elaboración de los distintos niveles en que se escalona la adquisición de esta competencia, nos hemos inspirado en los tres estadios descritos en el marco general propuesto en el Proyecto INCA (ver apdo. 1.3.5.1, p.49-50) y proponemos un nivel *básico (monocultural)*, *intermedio (intercultural)* y *completo (transcultural)*.

4.2.1.1 Nivel básico o monocultural

Tras conocer alguna experiencia de contacto directo con la cultura meta relatada por el maestro, profesor, educador, formador, etc., o tras una exposición directa inicial a algún tipo de material sobre la misma, el individuo experimenta cierto grado de *respeto*, *curiosidad* y *apertura*. El descubrimiento de la cultura meta ha de resultarle lo suficientemente atractivo como para despertar en él un *respeto por la otredad* (*'respect for otherness'*) que a este nivel básico se limitará simplemente a un deseo por impedir que los prejuicios que posee sobre los hablantes nativos de la lengua extranjera se antepongan a su deseo de llegar a conocerles y comprenderles mejor. Este respeto viene acompañado de una *curiosidad* y *apertura* hacia, presumiblemente, cualquier tipo de material audiovisual sobre la cultura meta (*actitudes*).

El *conocimiento* (*'knowledge'*) que adquiriera a través de ese material debe ser aquel que se considera propio de la 'cultura', sencillamente porque es este tipo de conocimiento el que contribuye a crear en los individuos un sentimiento de grupo y porque supone un saber *hacer* y *estar* con otros (Vez, Guillén y Alario, 2002: 122), aspecto que se va a convertir, como veremos más adelante, en uno de los objetivos específicos de nuestro programa de formación del nuevo profesorado. Es un conocimiento de costumbres, tradiciones, formas de vida de una comunidad (Bueno, 1995: 362), pautas de comportamiento, conocimiento, valores, creencias, actitudes, interacciones con otros, artes, productos (Orange, 2008: 63), etc.

A este nivel, la cantidad y la calidad de la información que constituye el *conocimiento sociocultural* (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.133) del individuo vienen determinadas en última instancia por el material (i.e. libro de texto, lecturas o páginas web recomendadas, etc.) o por el nivel de Competencia Intercultural que posea el maestro, profesor, educador, formador, tutor, etc. La sencillez de este conocimiento inicial va a permitir al individuo poner en práctica cierta *habilidad* para la *interpretación* de sucesos cotidianos en la cultura meta y para su puesta en *relación* con aquellos de su cultura materna (i.e. contestar al teléfono, etc.) (*'skills of interpreting and relating'*).

4.2.1.2 Nivel intermedio o intercultural

La curiosidad y la apertura que despertaba en el nivel anterior el atractivo del material sobre la cultura meta ejercen ahora una influencia más poderosa sobre el individuo. En el caso de nuestros estudiantes, el deseo de este nuevo profesorado de alcanzar un mayor 'grado de interculturalidad' ha de estar motivado por la toma de conciencia de la repercusión que una formación continua va a tener en su futura labor docente y del hecho de que la preparación de sus futuros alumnos para una ciudadanía intercultural está en sus manos. El paso trascendental entre el nivel básico y el intermedio se halla en el deseo del individuo por someterse de manera voluntaria y por iniciativa propia a un proceso de *aculturación* con el fin de adquirir un conocimiento más pormenorizado y objetivo de la cultura meta (ver apdo. 3.1.4, p.172). Se trata de un tipo de conocimiento más selecto en el sentido de que, en su mayor parte, no aparece recogido en los libros de texto (i.e. pautas de comportamiento, etc.) y proviene de fuentes como las encuestas, historias, entrevistas, biografías, fotos, mapas, anuncios, programas de televisión, grabaciones sonoras, películas, etc. (Durant: 2003: 24). El hecho de que pueda (y deba) provenir en primera instancia de la Competencia Intercultural del profesor-tutor le confiere un atractivo especial que consigue despertar con asombrosa facilidad la curiosidad y el interés del profesorado en formación (ver apdo. 3.1.5, p.180).

En este nivel, gracias al proceso de aculturación, el individuo toma conciencia de las similitudes y diferencias entre el conjunto de creencias, valores y pautas de comportamiento, etc., enculturizado y el conjunto de creencias, valores y pautas de comportamiento, etc., propio de la cultura meta, desarrollando de este modo una *consciencia intercultural* (MCERL, 2002: 101) (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.134) o conciencia cultural crítica ('critical cultural awareness') que le va a permitir evaluar de manera crítica y desde principios explícitos las perspectivas, modos de actuar y productos propios y los de la cultura meta y el país donde su lengua extranjera es el idioma oficial. A partir de esta, va a conseguir desarrollar una *habilidad de descentramiento* ('ability to decentre'), base de la Competencia Intercultural (Byram, 2005: 26) (ver apdo. 4.1, p.202), o proceso mediante el cual el individuo empieza a ser capaz de comprender la perspectiva de los miembros de la cultura meta y de comprender sus propias presuposiciones desde la perspectiva de aquellos.

Como consecuencia de todo ello, se afianzan las *habilidades de interpretación y relación* (*'skills of interpreting and relating'*) en el individuo que ya es capaz de interpretar un suceso propio de la cultura meta, explicarlo y ponerlo en relación con otro propio de su cultura materna de manera consciente. En el nivel intermedio, el *respeto por la otredad* se traduce en un deseo del individuo de suspender la 'presunción de naturalidad y normalidad' que hasta el momento ha estado otorgando inconscientemente, como resultado de su enculturación, a las creencias, valores, pautas de comportamiento, etc., que constituyen su cultura para empezar a aplicar esa misma 'presunción' al conjunto de creencias, valores, pautas de comportamiento, etc., de la cultura meta. En los últimos estadios de este nivel, este respeto por la otredad se traduce en el reconocimiento por parte del individuo de que su formación requerirá de un proceso de auto-integración y adaptación (ver apdo. 3.1.4, p.177) al grupo humano que se rige por la cultura meta y para el que la lengua meta es el idioma oficial. A ese reconocimiento le sucede el deseo de someterse a ambos procesos voluntariamente y en un futuro próximo. Este deseo se apoya en el *Principio de realidad* planteado por Vygotsky (Vygotsky, 1995: 75) (ver apdo. 2.1.1.1, p.84) según el cual *necesidad y adaptación* conforman una unidad lo que, en el caso de nuestro profesorado en formación, significa que la necesidad de aprender pasa por una adaptación a un entorno sociocultural cerrado distinto.

4.2.1.3 Nivel completo o transcultural

El conocimiento sociocultural de la cultura meta adquirido se aproxima bastante a las dimensiones del conocimiento que el individuo posee de su propia cultura (conocimiento del mundo), aunque nunca será idéntico. La diferencia entre ambos radica en el hecho de que el conocimiento de una cultura materna se construye durante un largo período de tiempo (i.e. proceso de enculturación) mientras que el de una cultura meta es el resultado de un proceso consciente de aprendizaje de menor duración (Durant, 2003: 20) (i.e. proceso de aculturación). El primero es, por tanto, más general y más extenso y el segundo, más especializado y más reducido. Aún así, el individuo se encuentra en posición de actuar de *mediador intercultural* entre la cultura de origen y la cultura meta, completándose la adquisición de la *empatía* (*'empathy'*).

El *respeto por la otredad* evoluciona desde aquel deseo de auto-integración y adaptación propio del nivel intermedio y se transforma en un deseo de '*identificación*' con los hablantes de la lengua extranjera (Menéndez, 2011: 56) (ver apdo. 3.1.4, p.177). Aspirar a esa '*identificación*' va a permitir al individuo en este nivel alcanzar habilidades como la *conciencia comunicativa* ('*communicative awareness*'), *habilidades de descubrimiento e interacción* ('*skills of discovery and interaction*'), la habilidad del *descubrimiento de conocimiento* ('*knowledge discovery*') así como una *flexibilidad comportamental* ('*behavioural flexibility*') y una *tolerancia a la ambigüedad* ('*tolerance of ambiguity*').

En resumen, este último nivel indica un 'grado de interculturalidad' o de adquisición de Competencia Intercultural bastante considerable y permite etiquetar de *individuo intercultural* a quien haya alcanzado un enriquecimiento cognitivo mediante la adquisición de todo un abanico de competencias, habilidades y destrezas, y un crecimiento personal, tras haber logrado alcanzar, tras la reconstrucción de su identidad cultural, un estado mental superior al de los individuos monoculturales. En el caso de nuestros estudiantes (nuevo profesorado en formación), podemos decir que se hallarían preparados para iniciar la segunda etapa del programa de formación (ver apdo. 7.1.4.1.2, p.402) y en una posición de ventaja ante la inminente posibilidad de un encuentro comunicativo intercultural, fenómeno este con el que se iniciará el proceso de adquisición y desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural* de la que nos ocuparemos en el siguiente capítulo, una vez hayamos concluido con el análisis del contexto y los agentes implicados en la adquisición de esta Competencia Intercultural.

4.3 El aula como principal contexto de adquisición de la Competencia Intercultural

En el ámbito de nuestra investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje va a girar, en primera instancia, en torno al conocimiento de aquellos valores, normas, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales, etc., ante los cuales se encuentra supeditado el modo de vida de aquellos ciudadanos europeos cuyo país de origen es Inglaterra, su nacionalidad inglesa y su lengua materna sea

el inglés británico (ver apdo. 3.1.5, p.184) y, en segunda instancia, a la adquisición y desarrollo de competencias.

En este capítulo trataremos de justificar por qué el aula de idiomas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior es el contexto ideal para la adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa, para el *aprehendizaje* de ese conjunto de habilidades que capacitan al individuo para *descentrarse*, es decir, para abrirse a la cultura inglesa y ser consciente de la visión del mundo que esta entraña y, al mismo tiempo, para superar las limitaciones de su propia visión enculturizada al tomar conciencia de la misma pero analizándola desde el prisma de la visión del mundo propia de la cultura inglesa (ver apdo. 3.1.1, p.154).

En un trabajo titulado “La resistencia de los estudiantes a innovaciones en la metodología de clase” (*Learner resistance to innovation in classroom methodology*), Fauzia Shamim (1996: 106) expone el estilo de enseñanza tradicional en las aulas de Pakistan y describe cómo el estudiante se convierte en un oyente pasivo cuyo papel es el de tomar notas incesantemente durante la sesión sin que se le ofrezca la oportunidad de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo principal está enfocado a la superación de un examen final. No resulta difícil reconocer la similitud entre la realidad del aula en Pakistan y la realidad de nuestras aulas. Aun así, es nuestro cometido en el presente apartado enumerar una serie de razones con las que pretendemos justificar nuestra postura a favor del aula como contexto para la adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa.

La primera de esas razones, por no decir la principal, ya aparecía en el apartado inicial de este capítulo al describir la Competencia Intercultural Inglesa como un conjunto de habilidades que podían ser adquiridas a través de experiencias de aprendizaje que no implicasen un contacto directo con la cultura inglesa (i.e. a través del profesor-tutor, libros de texto, material audiovisual, etc.). Este hecho posibilita que tanto el conocimiento como las actitudes y habilidades puedan ser tratadas en el contexto del aula de idiomas en el seno de la cultura materna del estudiante y en el entorno sociocultural cerrado de su país de origen. El aula se convierte de este modo en lo que Howard Gardner (2004: 157) describía como un *contexto para aprender fuera de contexto*, concepto este que corre paralelo con su idea de un cambio mental

consistente en una evolución desde un *aprendizaje por observación* hasta un *aprendizaje basado en la instrucción formal* que implica aprender sobre objetos y sucesos muy alejados del entorno del estudiante en el espacio y/o en el tiempo. Si recordamos, desde la Didáctica de la Lengua apostábamos por un aprendizaje de la ‘cultura popular’ que requiriese el esfuerzo y participación activa y consciente del estudiante en una serie de experiencias vitales programadas en el aula que reprodujesen con la mayor fiabilidad posible la realidad del entorno sociocultural cerrado donde rige ese conocimiento (ver apdo. 3.1.1, p.159).

La segunda de las razones para apostar por el aula como contexto para la adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa deriva directamente de ese concepto de ‘experiencias vitales’. Necesitamos poner en escena en el contexto artificial pero controlado del aula situaciones de comunicación intercultural potencialmente posibles en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero de tal manera que el estudiante participe activamente con el fin de aprender a tratar con aspectos como la ansiedad, la incertidumbre, la impredecibilidad que ese tipo de ‘experiencias vitales’ pueda llegar a originar en el individuo durante la interacción comunicativa a tiempo real en escenarios reales. Esto explica cómo el desarrollo de la competencia (i.e. niveles de adquisición) se inicia en primer lugar en el contexto controlado del aula.

La tercera de las razones viene dada por el carácter consciente de ese aprendizaje fuera de contexto. El descubrimiento del tipo de conocimiento requerido por la Competencia Intercultural Inglesa debe ser promovido, guiado y encauzado en primera instancia por el profesor-tutor. Como hemos señalado, el conocimiento sociocultural del estudiante puede estar distorsionado por información previa estereotipada y prejuiciosa. Así mismo la adquisición de actitudes, habilidades y el desarrollo de las mismas (niveles) (ver apdo. 4.2.1) debe estar controlado y supervisado por el profesor-tutor a fin de garantizar objetivamente que el estudiante, profesorado en formación, cuenta con ellas antes de embarcarse en la segunda parte de su programa de formación.

A la cuarta de las razones ya hemos hecho alusión en repetidas ocasiones por tratarse de un argumento en defensa del aula como *único*

contexto de aprendizaje que aparece en el Currículo de la Educación Primaria (BORM, 2007: 26430).

Y, finalmente, aunque no menos importante, debemos argumentar razones de tipo económico. La validez de ese aprendizaje fuera de contexto va a suponer que el tipo de formación que promovemos para el profesorado del siglo XXI esté al alcance de todos los estudiantes. De este modo, una etapa de crisis económica global no va a suponer un obstáculo, al menos en principio, para aquellos individuos con vocación docente en el área de lenguas extranjeras.

A modo de resumen, podríamos decir que el hecho de que la adquisición del conocimiento y habilidades necesarias para una Competencia Intercultural Inglesa pueda llevarse a cabo sin necesidad de recurrir, al menos inicialmente, a experiencias de contacto directo con la cultura inglesa nos ofrece la valiosa posibilidad de enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura metas y formación del futuro docente en tres contextos que podríamos representar como tres círculos concéntricos relacionados entre sí, como son, la *cultura materna*, el *país de origen* y el *aula de idiomas*. Este último, el contexto para el aprendizaje fuera de contexto, ha de convertirse en el espacio físico donde el profesor-tutor debe intentar, entre otros objetivos, que se produzca la chispa que inicie ese cambio mental, desarrollo cognitivo y afectivo en el estudiantado con el fin de que este sea capaz más adelante de alcanzar idéntico objetivo con el futuro alumnado de Educación Primaria que tenga a su cargo. Aunque ya han sido mencionadas algunas, vamos a ver con más detalle las responsabilidades y obligaciones de los agentes implicados en el proceso de adquisición de la Competencia Intercultural Inglesa en el aula.

4.4 Agentes implicados en la adquisición de la Competencia Intercultural

Plantear una propuesta como la que haremos en el capítulo VII de nuestro trabajo doctoral para un programa de formación del profesorado de Educación Primaria que resulte sugerente y renovador conlleva no perder de vista a los agentes implicados en el mismo. En este apartado, nuestras miras estarán puestas sobre las figuras del profesor-tutor y del estudiante como agentes directamente implicados en la adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa pero conviene aclarar algunos aspectos antes de entrar de lleno en la disección de ambas. En primer lugar,

suscribimos la esencialidad de una Competencia Comunicativa en ambas figuras de tal modo que aquella corrobore la formación lingüística de los agentes y permita que el proceso de formación se realice en la lengua meta. En segundo lugar, para definir a los agentes, creemos que no está de más aclarar que al hablar de la figura del profesor-tutor estamos haciendo referencia al profesional docente encargado de poner en marcha en el aula universitaria al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior el programa de formación que proponemos y que al hablar de los estudiantes estamos haciendo inequívoca referencia a nuestros estudiantes universitarios, futuros profesionales docentes para la Educación Primaria.

El Marco Común Europeo sugiere que sean los usuarios los que determinen los papeles y las responsabilidades de estos agentes en la organización, el control, la conducción, etc., del proceso de enseñanza-aprendizaje (MCERL, 2002: 143). Es nuestra intención en los próximos apartados aclarar esta cuestión exponiendo las funciones de cada uno de los implicados que con mayor precisión van a contribuir en la adquisición y desarrollo de la competencia en cuestión. En este sentido, debemos insistir en que muchos de los aspectos que van a ser citados a continuación son fácilmente aplicables tanto a la figura del profesor-tutor como a la del estudiante, es decir, un aspecto como, por ejemplo, el de ‘garantizar el acceso del estudiante al conocimiento sociocultural’ puede interpretarse tanto como una función del profesor-tutor en ese proceso de formación del nuevo profesorado como un objetivo a alcanzar por el nuevo profesorado en formación a lo largo del proceso.

4.4.1 Profesor-tutor

Para entender cuál es el role del profesor en los programas de enseñanza de idiomas y hasta qué punto influye el aspecto afectivo en los mismos, Underhill plantea en ‘La facilitación en la enseñanza de idiomas’, un modelo evolutivo en el que distingue tres tipos de docentes, a saber, el “lector”, el “profesor” y el “facilitador”. La evolución en sí misma radica en el dominio del conocimiento, de las técnicas y métodos de enseñanza y en la habilidad para generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad en el aula, respectivamente (Underhill, 2000: 147-148). En nuestro programa de formación del nuevo profesorado para la Educación Primaria en el marco de la

Educación Intercultural, la figura del profesor-tutor no responde tanto a un modelo evolutivo como a una entidad multidimensional. Para entender mejor nuestra visión conviene recordar que proponíamos la adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa como un Primer Grado de Experiencia en el proceso de adquisición del conocimiento sociocultural.

Una labor educativa en torno a la citada competencia implica un dominio de las tres habilidades descritas por Teresa Aguado (2003: 141) como eran las habilidades cognitivas que hacían referencia al conocimiento de aspectos culturales propios y de la cultura meta, las habilidades afectivas que englobaban la curiosidad, la apertura, la voluntad de cuestionarse los propios valores y la empatía y las habilidades prácticas, relacionadas con la interpretación desde diferentes perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica los aspectos culturales (ver apdo. 4.4.1, p.218). El dominio de cada una de esas habilidades constituye en sí una dimensión de la figura del profesor-tutor pudiéndose hablar de las dimensiones de *representante cultural*, de *mediador* y de *facilitador*, respectivamente.

4.4.1.1 La figura del profesor-tutor como *representante cultural*

En apartados anteriores señalábamos cómo la escasa presencia en nuestro país de ciudadanos de otras nacionalidades, en nuestro caso concreto, de nacionalidad inglesa, convertía el contexto cerrado y controlado de la clase de lengua extranjera en el único lugar en el que podía llevarse a cabo, por tanto, la comunicación en la lengua meta. Este hecho convierte, además, y dejando a un lado la dimensión lingüística del proceso de enseñanza, al profesor-tutor en una especie de *representante cultural* al encarnar en su figura las habilidades cognitivas o el conocimiento (información sobre grupos sociales, los productos y modos de actuar del país de acogida, información de los procesos generales de interacción social e individual) esencial, siendo uno de sus objetivos el de epatar a los futuros docentes con esas habilidades y conocimiento.

Tradicionalmente, se ha asociado el aprendizaje con un proceso de transmisión, adquisición, retención y exposición de conocimientos (Claxton, 2001: 86). En el caso de las lenguas extranjeras, a ese proceso habría que añadir la exposición de *ciertos* aspectos socioculturales exclusivos de la sociedad cuya variante lingüística se estaba enseñando (Dueñas, 1998: 93).

Para la etapa de Educación Primaria se establece por decreto que en las aulas se aliente un *interés por la cultura* (meta) y un *aprecio por el profesor como representante de esa cultura* (BORM, 2007: 26388). Aprovechándonos de esta propuesta, nosotros apostamos por un proceso de enseñanza-aprendizaje que consista en una presentación graduada, general pero no escueta, y realizada de manera comprensible de aspectos socioculturales que sean ilustrados a partir de experiencias de contacto directo con la cultura meta del repertorio personal del profesor-tutor, como aquellas en que están basadas algunas de las historias con las que se han ilustrado conceptos clave en capítulos anteriores, de tal manera que no se busque la retención del conocimiento mediante la memorización de información sino mediante la comprensión de la misma y que la ‘exposición’ no se haga sobre el papel sino en situaciones comunicativas de la vida real en el entorno de la cultura meta que el estudiante llegue a percibir con cierta excitación y como parte esencial de su aventura en el extranjero (Cabezudo, 2010: 116) gracias a la aportación personal del profesor-tutor. En este sentido, el Marco Común Europeo hace una llamada de atención para que los profesores sean conscientes de que *sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua (y su cultura)* (MCERL, 2002: 142). Se hace patente, por tanto, la necesidad de reemplazar el viejo modelo de educación con la figura del profesor como eje central del proceso de ‘envío-y-recibo’ de información (Humphrys, 2006: 211) por un modelo más acorde con los tiempos del que destaque la relación entre la figura del profesor-tutor como representante cultural y la adquisición por parte del estudiante de las *actitudes* esenciales como la curiosidad, la apertura, la predisposición a suspender su descrédito por la cultura inglesa, el respeto por la otredad, en parte porque el interés en adquirir el conocimiento de otra cultura está estrechamente relacionado con la curiosidad cultural (Durant, 1997: 32) (Tiba, 2009: 165) (‘deseo de aprender’) y en parte también porque la capacidad de imitación del estudiante, además de mecanismo de aprendizaje, es también un poderoso instrumento que potencia y da sentido a sus actos (Ovejero y Rodríguez, 2005: 41).

4.4.1.2 La figura del profesor-tutor como *mediador*

Se ha planteado como objetivo principal de la enseñanza de la dimensión intercultural el desarrollo de capacidades, perspectivas y puntos de vista (Paricio, 2004: 8), lo que nos lleva a establecer la de mediador, desde una posición privilegiada de descentramiento entre la cultura del estudiante y la cultura meta, como otra dimensión esencial a la figura del profesor-tutor. Una de las funciones que se desprenden de este papel es la de ayudar al estudiante a adquirir el conjunto de habilidades afectivas entre las que se encuentran las habilidades de interpretación y relación (capacidad para interpretar un documento o suceso de la cultura inglesa, explicarlo y ponerlo en relación con otro de la cultura propia), la conciencia cultural crítica (aquello que permite al individuo evaluar de manera crítica perspectivas, modos de actuar y productos en ambas culturas) y la empatía (habilidad para reconocer y describir la percepción, opinión, motivos, modos de pensar, preferencias y sentimientos de los ciudadanos europeos ingleses y establecer una conexión entre aquellos y los propios de tal manera que el individuo intercultural sea capaz de responder de un modo *apropiado* al modo de pensar, a las preferencias y a los sentimientos de los representantes de la cultura meta).

A la de mediador cultural, hay que sumar a la figura del profesor-tutor la dimensión de *mediador entre el estudiante y el libro de texto* y la de *mediador entre el proceso de aprendizaje y el estudiante*. Con respecto a la primera de ellas, su función consiste en animar al estudiante a analizar de manera crítica la visión de la cultura extranjera cerrada y definitiva que ofrece el libro de texto (Paricio, 2004) y la de cuestionarse si esta responde a un cóctel de características de varias culturas asociadas a una misma lengua meta. En cuanto a la segunda, debemos tener presente que el aprendizaje puede resultar a menudo duro, tedioso, confuso, frustrante y decepcionante (Claxton, 2001: 27). El profesor-tutor debe empezar por enfrentar al estudiantado con esta realidad para evitar que la misma suponga una sorpresa desagradable durante la segunda etapa del proceso de formación o la ‘excusa’ perfecta con la que se dispare un *habla interna negativa* que suponga un impedimento para su desarrollo cognitivo y personal. Para ello, deberá fomentar su motivación intrínseco-integradora. En su faceta como mediador, el profesor-tutor debe también formar al estudiante (futuro profesorado de Educación Primaria) para que, llegado el momento, sea capaz de aplicar todo

el input cultural que ha afianzado durante la primera etapa en situaciones de la vida real (Clouet, 2008: 162) en las que se verá involucrado durante la segunda etapa. Este tipo de aprendizaje contribuye decisivamente a romper de una vez por todas con la generalización extendida de que existen lugares especializados para el aprendizaje (i.e. escuelas y universidades) del mismo modo que hay lugares especiales para nadar o para salir a cenar o que sin profesores, considerados tradicionalmente como personas con habilidades y recursos especiales, el aprendizaje y/o la enseñanza no se produciría bien o no se produciría en absoluto (Claxton, 2001: 38). Una vez que el estudiantado se ha familiarizado y asimilado esta realidad constatable, el profesor-tutor deberá concienciarle, a pesar de esos sentimientos negativos, de la necesidad de someterse al proceso de formación con el fin de *estar educado* porque solamente *estando educado* se adquiere la capacidad de *saber educar* a otros (Tierno, 2002: 33) o dicho de otro modo, “no podemos enseñar algo que no sabemos” (Dyer, 1986: 24).

4.4.1.3 La figura del profesor-tutor como *facilitador*

Durante una primera etapa del proceso de formación del nuevo profesorado, la figura del profesor-tutor desplegará una tercera dimensión como facilitador, por un lado, del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, del tránsito de esta primera a la segunda etapa del programa de formación. En cuanto a la primera faceta, una parte fundamental del profesor-tutor como facilitador consiste en lograr el compromiso personal del estudiantado en los planos intelectual y emocional (Paricio, 2004: 10) y ello se consigue mediante la creación de un ambiente distendido y agradable en el aula que motive a los estudiantes a aprender y a cooperar entre ellos (Luzón y Soria, 1999: 83) (‘deseo de aprender’). Otro objetivo del profesor-tutor como facilitador del proceso de formación consiste en organizar ese proceso, planificando de antemano el contenido de la clase, preparando las actividades, seleccionando los materiales más adecuados para cada tipo de actividad (Luzón y Soria, 1999: 85), seleccionando la información (conocimiento sociocultural), agrupándola en bloques para que resulte más manejable al estudiante y estableciendo los objetivos que este debe alcanzar a lo largo de su proceso de formación (Brumfit, 2003: 51).

En la segunda de las facetas, la de facilitador del tránsito de la primera a la segunda etapa del programa de formación, el profesor-tutor tiene como metas concienciar al estudiante de todas las emociones y sentimientos (aspecto afectivo) que podría generar ese paso y prepararle para que sea capaz de afrontarlas mediante la adquisición y desarrollo de habilidades prácticas para su experiencia de inmersión lingüístico-cultural en el entorno sociocultural cerrado del país donde rige la cultura meta (i.e. Inglaterra). Para ello, propondremos alternativas didácticas enfocadas al tratamiento del aspecto afectivo en este tipo de aprendizaje autodidacta fuera del aula y dentro de un entorno sociocultural desconocido para el estudiante. Esas propuestas tendrán como base el recurso socrático de someter al individuo a preguntas para que sea él mismo el que tome conciencia de sus sentimientos (i.e. miedos, deseos, etc.) y encuentre la solución a los problemas que estos puedan plantear a lo largo de su proceso de formación. El estudiante debe afianzar su dominio de este recurso con el fin de que, ante cualquier contratiempo o situación problemática que le asalte durante la etapa de enseñanza-aprendizaje autónomo, sea capaz de ponerlo en práctica consigo mismo ayudándose de aquel *habla interna*, herramienta vygotskyana con la que tomará el control de sus propios procesos mentales en el cuestionamiento de la situación y el hallazgo de una posible solución al dilema planteado (ver apdo. 2.1.1.1, p.88).

Es un hecho demostrado que la inercia de las costumbres y los intereses establecidos o el peso de la tradición y la historia están detrás del terror que el cerebro humano siente ante la perspectiva de tener que adaptarse a nuevas reglas de juego o ante la posibilidad de perder el control de la situación en contextos en que confluyen personas provenientes de trasfondos culturales diferentes (Punset, 2007: 51). La inquietud o impredecibilidad que genera ese encuentro con lo desconocido provoca en el individuo ansiedad. Desde el campo de la psicoterapia se han descrito numerosas manifestaciones sintomáticas de la ansiedad que han sido clasificadas en cinco grupos: *físicas*, *psicológicas*, *de conducta*, *cognitivas* y *sociales*. Las *manifestaciones físicas* incluyen sudoración, tensión y rigidez muscular, inestabilidad, etc. Las *manifestaciones psicológicas* incluyen sensación de amenaza, sensación de agobio, inseguridad, temor a perder el control, incertidumbre, etc. Las *manifestaciones de conducta* (i.e. torpeza o dificultad para actuar, etc.) vienen

acompañadas de cambios en la expresividad y el lenguaje corporal (i.e. rigidez, tensión en las mandíbulas, etc.). Entre las *manifestaciones cognitivas* destacamos dificultades de atención, concentración y memoria, expectativas negativas ante el devenir del encuentro, sensación de confusión, etc. Finalmente, las *manifestaciones sociales* recogen las dificultades para seguir con la conversación, bloqueos o mente en blanco, dificultad para expresar las propias opiniones, etc. (Cadarsó, 2010: 58-59).

Ante este cuadro sintomático, la labor del profesor-tutor ha de estar orientada hacia la puesta en práctica de una serie de propuestas didácticas para la mejora de la dimensión afectiva que busquen una concienciación sobre la existencia de estas manifestaciones que hemos señalado. Otro tipo de propuestas didácticas estaría orientado hacia la adquisición de aquellas habilidades de descubrimiento e interacción, de esa tolerancia a la ambigüedad o de una flexibilidad comportamental con las que el estudiante sea capaz de paliar el efecto de la ansiedad y continuar con su aprendizaje, formación e integración aun cuando los mismos dependan en gran medida, como sucederá en la etapa de inmersión cultural, de la innovación y el cambio.

4.4.2 Estudiante (profesorado en formación)

En el contexto del aula de idiomas como contexto principal para la adquisición y desarrollo de una Competencia Intercultural Inglesa, mientras que la figura del profesor-tutor recibe un tratamiento individualizado, la del estudiante no es considerada en su singularidad sino en su pluralidad, lo que hace del estudiante un componente más de la masa anónima del estudiantado. Byram repara en este hecho y señala con acierto que cada estudiante representa una singularidad particular ya que puede encontrarse en diferentes niveles de adquisición lingüística o en diferentes estados de desarrollo personal así como responder a diferentes propósitos y oportunidades de aprendizaje (Byram, 2003: 57) (“...*students (...) may be at quite different levels in language acquisition; they may also be at different stages of personal development (...); they may also have quite different purposes and opportunities for learning...*”). Aunque partamos de la base de que nuestros estudiantes, futuro profesorado de educación primaria, comparten los mismos propósitos y van a poder disfrutar de las mismas

oportunidades de aprendizaje (role del profesor-tutor) por no entrar en divagaciones que nos hagan apartarnos del asunto central que nos ocupa en el presente apartado, lo que sí es cierto es que cada uno de nuestros estudiantes podría hallarse en un nivel diferente de adquisición cultural o en un estado distinto de desarrollo cognitivo y personal o perseguir intereses particulares, etc., variables estas que podrían repercutir tanto positiva como negativamente en la adquisición y el desarrollo de la competencia en cuestión. A estos dos aspectos, nosotros añadiríamos también, por su posible repercusión en el proceso de aprendizaje y formación, un nivel diferente de motivación, un grado diferente de conocimiento sociocultural y, en relación con este último, un tipo diferente de conocimiento sociocultural con los que inician su programa de formación. Los estudiantes deben tomar conciencia cuanto antes de cuáles son sus niveles y estados iniciales para poder adaptar su esfuerzo con el fin de compensar esas diferencias y conseguir que estas no supongan un impedimento a la hora de alcanzar un mismo objetivo: convertirse en el nuevo profesorado para la Educación Intercultural del siglo XXI.

A pesar de estas posibles diferencias, existe un punto en común como es el hecho de que, para romper con el modelo obsoleto de educación en el que el profesor-tutor se colocaba frente a la clase y *enviaba* la información que se suponía debía ser *recibida* por el estudiante (Humphrys, 2006: 211), se empieza a esperar del estudiante que vaya asumiendo, a partir de este momento y de manera progresiva, una pequeña parte de la responsabilidad que entraña su propio proceso de enseñanza-aprendizaje/formación, todo ello con el fin de lograr un cambio en su identidad profesional, de docente de lenguas extranjeras a docente de comunicación intercultural (Paricio, 2004) y este cambio conlleva la aceptación por su parte de una serie de funciones u objetivos. Estos responden claramente a numerosos de los conceptos clave en torno a los cuales hemos ido construyendo todo el entramado de nuestro trabajo de investigación y que rescataremos a continuación con el ánimo de dejar constancia de la relación entre aquellos y las funciones propuestas. Para evitar redundancias, en esta sección no van a ser incluidas aquellas funciones u objetivos que derivan de la acción del profesor-tutor (i.e. construir el conocimiento sociocultural a partir de la información proporcionada por el profesor-tutor en clase, etc.) y nos centraremos en aquellas otras que

dependen en mayor proporción de su propia volición o que derivan del ejercicio de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa y su cultura. Las funciones pertinentes al role del estudiante son las siguientes:

- *Principio de realidad* (ver apdo. 2.1.1.1, p.84): Hacer de los conceptos de *necesidad* y *adaptación* el punto de partida, metafóricamente hablando, de su proceso de formación como nuevo profesorado de Educación Primaria en el marco de una Educación Intercultural para el siglo XXI.
- La '*cultura*' (ver apdo. 3.1.1, p.157): Realizar un esfuerzo por aprehender todo el conocimiento posible de la sociedad y la cultura de la comunidad en la que la lengua meta es el idioma oficial, el mundo de 'las personas-estímulo' (apdo. 2.2.2.1.1, p.130) siendo consciente por un lado de que esta acción marca el inicio en el proceso de adquisición de la Competencia Intercultural Inglesa y, por otro, de que un mayor conocimiento conlleva la posibilidad de que la *identificación* con las personas-estímulo se produzca en mayor grado.
- *Enculturación* (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.131): Cuestionar objetiva y conscientemente todos los elementos de la cultura materna (i.e. valores, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales y todas aquellas características del entorno cerrado social del país extranjero) y hacer lo mismo con aquellos pertenecientes al conjunto de la cultura meta, con el fin de analizar críticamente el valor asignado inconscientemente durante años a los mismos y poder, a partir de ahí, decidir cuáles de esos elementos van a constituir el sistema cultural ante el que va a responder su nueva identidad intercultural, siendo conscientes en todo momento del estado de la evolución de la misma.
- *Aculturación* (ver apdo. 3.1.4, p.172): Aceptar que la aculturación y la integración o adaptación al entorno sociocultural cerrado de la cultura meta no son experiencias opcionales durante una estancia

en el país extranjero sino una parte esencial de su proceso de formación como nuevo profesorado en cuanto que le van a permitir adquirir un conocimiento mucho mayor de la cultura meta y ampliar o ratificar el ya existente, permitiéndole a su debido tiempo actuar con autoridad en el proceso de socialización en lengua y cultura extranjera al que se someterán los alumnos de primaria.

- *Conocimiento y sentimiento* (ver apdo. 3.2, p.189): Otorgar el mismo valor y reconocer la importancia que tienen por igual en su formación como nuevo profesorado para la educación primaria en el marco de la Educación Intercultural tanto los aspectos cognoscitivos como los aspectos afectivos.
- *Identificación* (ver apdo. 3.1.4, p.177): Adoptar una postura receptiva (mente abierta) exenta de prejuicios y abierta a aceptar, inicialmente sin cuestionar, la validez intrínseca de las cualidades y atributos de las personas-estímulo de tal manera que predisponga al individuo para la *identificación* con estos durante la etapa de inmersión cultural.
- *Conocimiento sociocultural* (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.133): Adquirir gradualmente todo el conocimiento posible sobre la cultura meta ('Cultura' y 'cultura'), sobre los miembros de esta y sobre los procesos generales de interacción social e individual vigentes en la misma. Sustituir cualquier conocimiento estereotipado o prejuicioso que posea previamente con este nuevo conocimiento adquirido en el aula.
- *Educación Intercultural* (ver apdo. 3.2, p.186): Ser consciente de que todo su trabajo y su esfuerzo durante el programa de formación es su particular y personal aportación al cambio de un modelo de educación obsoleto al revolucionario modelo (de Educación) Intercultural.
- *Individuo intercultural* (ver apdo. 4.1, p.199): Combinar la adquisición de conocimientos con un deseo (aspecto afectivo) de llegar a ser un 'individuo intercultural' a lo largo del proceso de aprendizaje/adquisición de una Competencia Intercultural Inglesa.

- *Habilidad de descentramiento* (ver apdo. 4.1, p.202): Practicar el descentramiento cultural con el fin de permitir a nuestros sentimientos y deseos (aspecto afectivo) ir adquiriendo gradualmente el papel esencial que han de jugar en la adquisición de habilidades y destrezas propias de las competencias clave.
- *Aula como contexto* (apdo. 4.3, p.215): Ejercer la descentralización como medida cautelar ante la presión que ejercen la cultura materna y un entorno sociocultural familiar en el aula de idiomas donde va a tener lugar la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con la lengua y cultura extranjera durante la primera parte del proceso de formación.

Participar activamente en situaciones de aula en las que se reproduzca con la mayor fiabilidad posible la realidad del entorno sociocultural cerrado en el que rige la cultura meta con el fin de adquirir experiencia en el tratamiento de la ansiedad, la incertidumbre, la impredecibilidad y todas aquellas otras emociones negativas que despierta el encuentro comunicativo intercultural.

Aceptar y respetar el papel del profesor-tutor como mero guía del aprendizaje y asumir las responsabilidades y obligaciones que el nuevo modelo de educación le asigna.

Tomar la figura del profesor-tutor como modelo cognitivo y afectivo a partir del cual inicia la tarea de por vida de construir su identidad como profesional docente, faceta/dimensión esta que deberá continuar actualizando regularmente durante toda la vida (profesional).

Buscar o propiciar en la medida de lo posible experiencias de aprendizaje y/o puesta en práctica del conocimiento adquirido, fuera del contexto cerrado y controlado del aula.

- *Fuentes* (ver apdo. 4.2, p.204): Cuestionar la validez de la información sobre el conjunto de la cultura meta que provenga de fuentes poco fiables, mediatizadas, subjetivas, etc.

- *Habilidades de interpretación y relación* (ver apdo. 4.2, p.204): Desarrollar la habilidad mental de analizar, interpretar e intentar explicar cada nuevo suceso o documento de la cultura meta en relación a sucesos o documentos de su cultura materna, tomando conciencia a lo largo del proceso de que, a pesar de la *similitud* que pudiera existir entre ellos, no se trata de sucesos o documentos idénticos por lo que las sensaciones, sentimientos y reacciones que despiertan en las personas-estímulo podrían diferir de aquellos que desata en las personas-impresión.
- *Habilidades de descubrimiento e interacción* (ver apdo. 4.2, p.204): Partiendo de una curiosidad y apertura sinceras hacia el conjunto de la cultura meta, demostrar un interés real por adquirir nuevo conocimiento sobre las personas-estímulo, sobre sus productos y modos de actuar culturales.
- *Conciencia cultural crítica* (ver apdo. 4.2, p.205): Desde la posición privilegiada de distanciamiento alcanzada, desarrollar una habilidad de análisis crítico ante el sistema cultural materno y el sistema cultural meta con la que contribuir a la reconstrucción consciente de su identidad cultural.

En el presente apartado, nos hemos centrado en las figuras del profesor-tutor como profesional docente encargado de poner en marcha en el aula universitaria el programa de formación que proponemos y en la del estudiante como futuro profesional docente de la Educación Primaria en el marco de la Educación Intercultural para el siglo XXI, intentando aclarar cuáles han de ser sus roles y funciones en cuanto a la adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa. En el siguiente capítulo, retomaremos ambas figuras para explicar la implicación de ambos agentes en el proceso de adquisición y desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa*.

CAPÍTULO V
COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL

5.1 Definición y características

Ruth Vilà (2005: 144) define la Competencia Comunicativa Intercultural como un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz. Nuestra intención en este apartado es ofrecer un análisis de los elementos que resaltan en esta definición de Vilà como, por ejemplo, los de *comunicación*, *grado de comunicación eficaz*, *contexto social y cultural determinado* y el de *conjunto de habilidades*.

Del primer elemento, la comunicación, el Manual de Buenas Prácticas de Acogida e Inserción Sociolaboral de las personas inmigrantes editado por la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración de la Región de Murcia (2008: 16) argumenta que *una interacción (comunicativa) frecuente entre inmigrantes y ciudadanos de los Estados miembros es un mecanismo fundamental para la integración*. Nuestra única crítica a este punto se basaría en el hecho de que parece como si estuvieran asumiendo que esta *interacción* se va a producir de manera natural, sin contratiempos, simplemente porque los seres humanos son básicamente sociales, lo que implicaría que la integración como fenómeno social no requiere de ninguna atención especial ni de ninguna preparación específica en los individuos. La esencia misma de todo nuestro trabajo doctoral se opone radicalmente a este planteamiento.

El segundo de los elementos que resaltamos en la definición de la Competencia Comunicativa Intercultural que ofrece Ruth Vilà es el ‘grado de comunicación eficaz’ o lo que es lo mismo, el grado de éxito del encuentro comunicativo intercultural. La teoría sustenta que este depende del nivel de adquisición de Competencia Intercultural del hablante intercultural (persona-impresión) (Müller-Jacquier, 2000: 297) pero la realidad puede llegar a ser más compleja como ilustra la siguiente historia:

University of Hull (Inglaterra) (Principios de junio 1999). Un estudiante Erasmus español no puede evitar escuchar, mientras estudia en la biblioteca, la conversación que mantienen, en un tono inapropiadamente alto, un grupo de estudiantes españoles en la mesa contigua. Una de las estudiantes confiesa al grupo: “Madre mía, tengo que hablar en inglés

como sea porque, como llegue a mi casa y no haya practicado, mi padre me mata.”

Aunque somos conscientes de que el episodio descrito puede suscitar cuestiones relacionadas con la verdadera finalidad del programa de estudios Erasmus, la necesidad o no de revisar el papel que este programa juega en la formación de los estudiantes de lenguas extranjeras o los objetivos reales que esconden los estudiantes que solicitan esta beca de estudios, vamos a intentar centrarnos aquí en la cuestión sobre el éxito de la comunicación intercultural y las competencias sobre las que se sustenta. Si bien es cierto que la competencia a la que la estudiante Erasmus de la historia hace referencia indirecta es su Competencia lingüística, resulta evidente que esta necesita del encuentro comunicativo para su desarrollo, igual que ocurre con las Competencia Intercultural y Competencia Comunicativa Intercultural. Quizás se pueda responsabilizar en cierta medida a la estudiante de no haberse esforzado lo suficiente por desarrollar su Competencia lingüística pero encontrar al responsable de que no se produzca una adquisición y desarrollo de su Competencia Intercultural es un asunto más delicado. En primer lugar, porque no sabríamos decir qué aspecto es más esencial, si el hecho de convertir el desarrollo de esa competencia en objetivo principal de los programas de estudio o el de concienciar al estudiantado de la importancia que ese desarrollo tiene para el aprendizaje y el crecimiento personal. Y, en segundo lugar, porque el distanciamiento humano y el individualismo en la era de la globalización se ha convertido en un signo de los tiempos. Los avances tecnológicos (i.e. mp3, ipod, etc.) producen un efecto impermeabilizador sobre las personas que prefieren, curiosamente, mantener cualquier tipo de interacción humana a través de algún medio tecnológico (i.e. telefonía móvil, Internet, etc.), permitiéndoles continuar aislados y distanciados físicamente del resto del mundo pero comunicados al mismo tiempo. Ese aislamiento e impermeabilización tecnológicos pueden llegar a resultar perniciosos para el devenir de las sociedades multiculturales en cuanto que pueden dañar el buen desarrollo del encuentro comunicativo a nivel personal y contextual. En cuanto al primero de los niveles cabe destacar una distorsión en el modo que percibimos y organizamos la realidad a nuestro alrededor y una tendencia a recurrir a estereotipos, lo que conlleva un pensamiento basado en prejuicios que desemboca en situaciones de

discriminación (Vilà, 2005: 126-132). En el nivel contextual, destacan las relaciones de asimetría entre las personas que interactúan, el grado de diferenciación entre las culturas implicadas en el encuentro comunicativo intercultural y las situaciones de choque cultural (Vilà, 2005: 133-135). Todo ello nos lleva a preguntarnos de qué depende realmente el éxito del encuentro comunicativo intercultural, el desarrollo de un nivel completo o transcultural de Competencia Intercultural o el del desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural. Algunos autores insisten en que hay una condición indispensable mucho más importante que cualquier regla o técnica para lograr resultados en la adquisición de una habilidad para tratar con los demás y ese factor esencial, añade, no es otro que un *deseo profundo e impulsivo de aprender, una decisión firme por parte del individuo de aumentar su capacidad para tratar con los demás* (Carnegie, 2008: 23). Al aplicar esta ‘condición indispensable’ a nuestro planteamiento de investigación, obtenemos como respuesta al secreto del éxito en la adquisición de competencias y el éxito de la comunicación intercultural un *deseo ostensible, consciente y constante por parte de la ‘persona-impresión’ de interactuar y de empaparse culturalmente de los aspectos culturales que rezuma la ‘persona-estímulo’ (identificación), un deseo consciente por testar su Competencia Intercultural en cada situación de interacción comunicativa intercultural y un deseo por esforzarse en superar los obstáculos a nivel personal y los impedimentos a nivel contextual.*

El tercero de los elementos que resaltábamos en la definición de Vilà era el de contexto social y cultural determinado. Veíamos en el segundo capítulo como Vygotsky defendía el origen social del lenguaje y, por consiguiente, del pensamiento. Argumentábamos entonces que para comprender el pensamiento de las personas-estímulo no bastaba con aprender su lengua sino que se hacía indispensable una interacción social con ellas. A todo ello habría que sumar también la teoría de Sapir en cuanto a la inexistencia de una relación entre lengua y cultura por lo que se tomaba la decisión de unir, por motivos prácticos, la lengua inglesa con la cultura inglesa (británica). Llegados a este punto, creemos conveniente empezar a referirnos a la competencia que nos ocupa como una *Competencia Comunicativa Intercultural específicamente inglesa* para diferenciarla de una *Competencia Comunicativa Intercultural específicamente americana* o de una *Competencia Comunicativa*

Intercultural específicamente australiana por citar algunos ejemplos. Podríamos definirla como un conjunto de habilidades afectivas, cognitivas y comportamentales adquiridas a través de un nivel completo o transcultural de Competencia Intercultural y a través de experiencias de contacto directo con la cultura meta. Este conjunto de habilidades va a permitir al hablante intercultural (persona-impresión) actuar de manera correcta y apropiada en los encuentros comunicativos interculturales que mantenga con los hablantes nativos (persona-estímulo) en el entorno cultural cerrado del país extranjero.

En el siguiente apartado nos ocuparemos de analizar y poner de relieve todos y cada uno de los componentes de esta Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa.

5.2 Componentes de la Competencia Comunicativa Intercultural

Partiendo de los estudios de Dinges (1983) sobre la Competencia Intercultural, en particular de su aproximación al concepto de persona comunicativa intercultural (*intercultural communicators approach*) desde la que se enfatiza la idea de que las interacciones eficaces están basadas en procesos comunicativos entre personas de diferentes culturas, Ruth Vilà (2005: 172) (2007: 25) elabora un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural desde una perspectiva tridimensional, planteando como componentes básicos del concepto las competencias *cognitiva*, *afectiva* y *comportamental*.

La *Competencia cognitiva* alude al conocimiento, comprensión y toma de conciencia de los elementos culturales y comunicativos de los sistemas culturales materno y meta que contribuyen a una comunicación intercultural efectiva. Las capacidades asociadas a esta competencia son:

- *Control de la incertidumbre*. Lo desconocido despierta incertidumbre y esta genera ambigüedad e impredecibilidad. El control de la incertidumbre empieza por una actitud de tolerancia hacia estas emociones negativas.
- *Alternatividad interpretativa*. La adquisición del conocimiento sociocultural no brinda al futuro docente ni el beneficio de las experiencias personales de primera mano que sí reporta la

adquisición del conocimiento del mundo (de la lengua y cultura metas), ni el beneficio de una maceración de ese conocimiento durante toda la vida. Es un conocimiento que, inicialmente, puede estar basado en información estereotipada o prejuiciosa e incluso de información generada a partir de unos pocos datos directamente observables a través de los sentidos (i.e. color de piel, comportamiento, etc.) y que constituye lo que ha sido denominado como *primeras impresiones* (García-Rincón de Castro, 2006: 51) No se debe menospreciar el peso de esas inferencias porque se trata de la primera y única información sobre la persona-estímulo de que se dispone y porque, tienden a ser *persistentes y duraderas*, condicionando cualquier percepción futura. La capacidad de alternatividad interpretativa supone que el hablante intercultural reconozca esa realidad inconsciente y, conscientemente desde una motivación intrínseco-integradora, parta de cero en su categorización de las personas-estímulo y del entorno sociocultural cerrado de estas lo que le permite adquirir un conocimiento más rico de la diversidad cultural y distanciarse de estereotipos o prejuicios populares contra ellas.

- *Reconocimiento de similitudes y diferencias.* Reconocer la diversidad cultural empieza por conocerse uno mismo, por reconocer el sistema cultural materno para comprender hasta qué punto influye este en nuestro comportamiento. Ese conocimiento de uno mismo permite, al estudiar el sistema cultural de las personas-estímulo, reconocer las similitudes y diferencias que mantenemos con ellas y comprender un poco mejor su comportamiento o el origen de este durante la interacción comunicativa con ellas. Ese conocimiento dual es la base de capacidades como, por ejemplo, la empatía (Tierno Jiménez, 2002: 45) o la flexibilidad comportamental, aspectos clave para garantizar el éxito de la comunicación intercultural. El conocimiento de uno mismo y de los demás es un aprendizaje durante toda la vida ya que, como cambiamos a lo largo de nuestras vidas, no es un conocimiento que se adquiera en un momento dado y ya valga para siempre (Cabezudo, 2010: 72).

- *Identificación de la diferencia.* Uno de los peligros de la globalización es la aparición en los individuos de la sensación ficticia de que, o bien todos somos iguales o bien todos somos diferentes. En el marco de nuestra investigación, la primera de esas sensaciones resulta perjudicial pues, en casos en que la distancia social es mínima (i.e. Inglaterra-España), los estudiantes pueden llegar a autoengañarse ignorando por completo la distancia psicológica, que tiene que ver con su deseo de integrarse en la comunidad de la cultura dominante (ver apdo. 3.1.4, p.172), negando que exista la necesidad de adquirir competencias específicas relacionadas con la cultura meta (i.e. flexibilidad comportamental, etc.). Este error impide que llegue a convertirse en modelo de inspiración cultural para sus futuros alumnos de Educación Primaria.

La *Competencia afectiva* alude a la habilidad del hablante intercultural de emitir respuestas afectivas positivas y de controlar las emociones negativas nocivas para el entendimiento intercultural. Entre sus capacidades se hallan:

- *Control de la ansiedad.* El miedo humano a lo desconocido generará, casi con toda probabilidad, ansiedad. Si recordamos, el control de la ansiedad está relacionado directamente con la modificación del *habla interna* del individuo (ver apdo. 2.1.1.1, p.88) para lo cual este debe ser capaz de percibir esta emoción en cuanto surge y tomar conciencia de su origen y de la naturaleza fundada o infundada del misma.
- *Empatía.* La interpretación de lo desconocido puede generar en los participantes en el encuentro comunicativo intercultural sentimientos distintos (aspecto afectivo). La empatía supone la habilidad de interpretar lo desconocido (aún incluso cuando ello se trate de uno mismo) desde la perspectiva de los demás para así poder tomar conciencia de los sentimientos que ello les genera y de la naturaleza de los mismos de tal manera que si estos fuesen negativos, el hablante intercultural podría moldear su actuación (flexibilidad comportamental y conciencia comunicativa) para

garantizar la aparición de sentimientos positivos en la persona-estímulo durante su interacción con esta.

- *Fomento de la motivación.* Una de las claves del éxito del encuentro comunicativo intercultural se halla en la aparición en el hablante intercultural de un deseo por interactuar comunicativamente (aspecto afectivo) con las personas-estímulo (Vilà, 2007: 27). En la aparición del mismo es esencial un fomento de las *actitudes* de la Competencia Intercultural. Trabajar, fomentar, despertar este deseo es objetivo del profesor-tutor durante la primera etapa y uno de los beneficios que el futuro docente obtiene tras su conversión en modelo de inspiración lingüístico-cultural.
- *Habilidad para no juzgar.* El individuo tiende inconscientemente a juzgar lo desconocido en términos de *bueno* o *malo*, dependiendo de la similitud o diferencia que guarde ello con elementos idénticos existentes en su sistema cultural materno. Desde dentro de cada cultura, las actitudes y las prácticas de otra parecen extrañas, arriesgadas o desviadas (Claxton, 2001: 35). Otra de las claves del éxito de la comunicación intercultural se halla en la habilidad para no juzgar desde el prisma de nuestro sistema cultural ni a las personas-estímulo, ni a su actuación lingüístico-comportamental, ni al entorno sociocultural cerrado de estas ni a los elementos de su sistema cultural (Vilà, 2007: 27). Esta habilidad tiene su origen en el traslado consciente de la presunción de normalidad y naturalidad que el individuo asocia a su sistema cultural debido a su enculturación al sistema cultural meta, todo ello como resultado de su aculturación y su capacidad para establecer en su mente un equilibrio entre el valor asignado a cada uno de esos sistemas. Esto le va a capacitar para evaluar, que no juzgar, lo apropiado de la actuación de las personas o el entorno del encuentro comunicativo intercultural en relación al sistema cultural al que pertenecen, evitando así generar más conocimiento estereotipado o prejuicioso.

En tercer lugar, la *Competencia comportamental* alude al conjunto de habilidades verbales y no verbales que demuestran una adaptación de la

conducta que propicia que la comunicación intercultural se produzca de manera apropiada y efectiva. Entre sus capacidades están las siguientes:

- *Flexibilidad comportamental.* Sería la capacidad de reconocer las exigencias que el entorno sociocultural cerrado impone sobre la interacción comunicativa de tal manera que se produzca, en el hablante intercultural, un deseo por moldear su actuación y adaptarse a la forma, lingüística y no lingüística, más *apropiada* de comportarse.
- *Habilidades verbales.* Son estrategias que posibilitan la flexibilidad comportamental. Algunas de las más útiles para el buen desarrollo de la comunicación intercultural son las siguientes:
 - Un discurso claro y lento, libre de expresiones coloquiales.
 - La repetición de cada idea importante.
 - La utilización de distintas expresiones para explicar un mismo concepto.
 - Utilización de vocablos sencillos o construcciones simples.
 - Uso de frases sencillas.
 - Uso de la voz activa principalmente.
 - Tendencia a la metacomunicación, hablando del sentido del mensaje para evitar malentendidos.
- *Habilidades no verbales.* Son estrategias con las que se adapta el comportamiento no verbal a las exigencias del entorno en el que tiene lugar la comunicación intercultural. Entre las más comunes se cuentan los recursos visuales, los gestos faciales, las demostraciones, las pausas frecuentes y la capacidad para reconocer que el significado de los gestos puede diferir de un hablante a otro (Vilà, 2007: 29).

El modelo de competencia por el que apostamos es aquel que surge como consecuencia de la fusión de las habilidades que adquiere el individuo intercultural tras la adquisición y desarrollo de las competencias Comunicativa e Intercultural con una aplicación práctica en situaciones comunicativas con personas-estímulo de la vida real dominadas por la lengua y cultura metas que nos ocupan en el presente trabajo. El resultado es una aproximación a la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa hecha desde las perspectivas *cognitiva, afectiva y comportamental*.

La *Dimensión Cognitiva* de la *Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa* aparece cuando el hablante intercultural aporta a la interacción comunicativa intercultural un conocimiento de los elementos ‘culturales’ (que no ‘Culturales’) de su sistema cultural y del de la persona-estímulo, una consciencia intercultural (similitudes y diferencias), una capacidad para conocer, percibir y comprender una mayor variedad de características de estos y de su entorno (alternatividad interpretativa) y una consciencia comunicativa. De este modo, adquiere un mayor conocimiento y consciencia de la diversidad cultural que favorece la superación de estereotipos y prejuicios (Vilà, 2005: 155) y de controlar la incertidumbre (ver apdo. 5.2, p.236) que se genera en las situaciones de exposición con las personas-estímulo y de comunicarse efectiva y apropiadamente con ellos durante su residencia en el área cultural de estas.

La *Dimensión Afectiva* de la *Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa* supone la habilidad para hacer frente a las emociones y sentimientos positivos y negativos generados en el hablante intercultural por la situación en que acontece el encuentro comunicativo intercultural o por sus interlocutores. La habilidad para emitir respuestas emocionales positivas parte de un deseo por crear oportunidades de comunicación intercultural y de un desarrollo de la empatía mientras que la capacidad para controlar respuestas emocionales negativas depende de un control del *habla interna*, de la ansiedad, de una tolerancia a la ambigüedad, de un respeto por la otredad (‘respect for otherness’) (ver apdo. 4.2, p.206) y del desarrollo de una actitud a no juzgar a la persona-estímulo ni a su actuación según los propios referentes culturales (Vilà, 2005: 158).

La *Dimensión Comportamental* de la *Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa* es la habilidad para demostrar una flexibilidad comportamental (ver apdo. 4.2, p.205) mediante la puesta en práctica de habilidades verbales (i.e. discurso claro y lento, repetición de las ideas más importantes, frases sencillas, metacomunicación, etc.) y habilidades no verbales (i.e. gestos faciales, demostraciones, utilización de gestos significativos para las personas-estímulo, etc.) (Vilà, 2005: 164-165) que demuestren un deseo sincero del hablante intercultural por asegurar el éxito del encuentro comunicativo intercultural con los hablantes nativos de la lengua meta en el marco de la cultura meta.

Estas tres aproximaciones o *dimensiones* de la *Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa* actúan de forma entrelazada desde el momento en que el hablante intercultural se sumerge en el encuentro comunicativo intercultural y son completadas con otros elementos personales y contextuales que también favorecen ese grado de eficacia comunicativa que garantiza el éxito del encuentro entre la persona-impresión y la persona-estímulo (hablantes nativos de la lengua extranjera y miembros de la cultura meta). Entre los elementos personales destacan un autoconcepto y autoestima altos, una mente abierta (deseo, reconocimiento, aprecio y aceptación de las diferentes perspectivas e ideas), el reconocimiento de una posición de igualdad, de simetría entre los participantes en el intercambio comunicativo como punto de partida y una habilidad para las relaciones interpersonales. Los elementos contextuales incluyen, entre otras, una atracción interpersonal entre los participantes, la confianza, la satisfacción con la propia comunicación, el desarrollo de relaciones interpersonales, la gestión del conflicto, la adaptación a la cultura meta, la construcción de comunidades, etc. (Vilà, 2005: 167).

Nuestra elección por este modelo de Competencia Comunicativa Intercultural propuesto por Vilà como fuente de inspiración responde al hecho de que este recurre a numerosos componentes de la Competencia Intercultural lo que nos sirve para proponer a aquella en su nivel completo o transcultural como el '*punto de partida*' ideal en el proceso de adquisición y desarrollo de esta Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa por parte de nuestros estudiantes (nuevo profesorado en formación), contribuyendo de este modo a

que estos empiecen a concebir el proceso de adquisición de competencias como un aprendizaje significativo *continuo* (aprendizaje durante toda la vida) para el que no sientan que deben volver a partir de cero. Al igual que en el caso de la Competencia Intercultural Inglesa, el proceso de adquisición de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa responde a una serie de niveles que son los que pasamos a enumerar y describir en los siguientes apartados.

5.2.1 Niveles de adquisición de Competencia Comunicativa Intercultural

Los tres niveles de adquisición que vamos a describir en este apartado responden al grado de dominio que puede alcanzarse en el manejo de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que constituyen la totalidad de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa. Cada uno de estos niveles pone de manifiesto a su vez el grado de eficacia comunicativa del que depende el éxito de los sucesivos procesos de comunicación intercultural con interlocutores interculturales (personas-estímulo).

5.2.1.1 Nivel básico

Cognitivamente, el conocimiento de elementos culturales y comunicativos, la consciencia intercultural y el conocimiento de la influencia de los referentes culturales en la comunicación pierden todo su protagonismo e influencia. La persona-impresión abandona su papel de hablante intercultural y se aleja de su objetivo de integrarse.

Afectivamente, pueden fallar su capacidad para emitir respuestas emocionales positivas, su control sobre las negativas y su desarrollo de la empatía. Disminuye su motivación para comunicarse interculturalmente y puede ponerse en funcionamiento esa actitud innata a juzgar a los demás.

Comportamentalmente, demuestra escaso interés por poner en práctica habilidades verbales o no verbales que indiquen una actitud pro-comunicativa por su parte. Trata a sus interlocutores (personas-impresión y/o personas-estímulo) como a iguales según sus propios referentes culturales lo que eleva al máximo el riesgo de que se produzca el choque cultural.

5.2.1.2 Nivel intermedio

Cognitivamente, adquiere cierta relevancia el conocimiento de los elementos culturales y comunicativos relacionados específicamente con situaciones de la vida diaria (i.e. cómo abrir una cuenta bancaria, la interacción en un aula, etc.) y este puede haber sido adquirido por el hablante intercultural en el contexto del aula de idiomas, durante la etapa de adquisición y desarrollo de su Competencia Intercultural, a través de actividades heurísticas.

Afectivamente, y dado su posible conocimiento previo, al hablante intercultural le resulta más fácil emitir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas y se reduce el grado de incertidumbre y ansiedad en aquellas situaciones que le resulten familiares. La motivación por la comunicación intercultural es directamente proporcional al grado de influencia en el individuo del *Principio de realidad* (ver apdo. 2.1.1.1, p.84), es decir, a mayor necesidad de adaptarse al entorno social, mayor será la motivación de este para interactuar con las personas-estímulo. Es posible que su actitud a juzgar a los demás surja en la medida en que no vea cubiertas sus necesidades.

Comportamentalmente, es muy probable que el control de la interacción en este tipo de situaciones de corte social sea una facultad que el hablante intercultural haya adquirido durante la etapa de adquisición y desarrollo de su Competencia Intercultural a través de la realización de actividades de role-play.

5.2.1.3 Nivel completo

Creemos importante señalar que alcanzar este nivel de adquisición de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y de integración en la sociedad meta conlleva una estancia prolongada en el país extranjero y una dedicación constante a la adquisición y desarrollo de las competencias específicas a través de la participación y observación consciente en numerosos y continuos encuentros comunicativos interculturales con personas-estímulo. Como consecuencia de ello, cognitivamente el hablante intercultural aporta a la interacción intercultural un conocimiento de los elementos culturales y

comunicativos casi tan sólido como el de su interlocutor y que ha sido asimilado ya junto el conocimiento de la mayoría de patrones de comunicación vigentes en el entorno sociocultural cerrado de la cultura meta. La incertidumbre es, como consecuencia, mínima y el hablante intercultural cuenta ya con recursos propios para controlarla.

Afectivamente, el encuentro comunicativo intercultural ha pasado de ser una cuestión de motivación por parte de la persona-impresión para convertirse en el resultado de la fusión entre su capacidad innata para el habla, su conocimiento de los aspectos lingüísticos y culturales y su necesidad de comunicarse y su deseo de identificarse con las personas-estímulo así como de integrarse en su entorno sociocultural cerrado en uno de los tres tipos de contextos que describiremos en el siguiente apartado, en concreto, en el que denominaremos como *lugar prohibido*. Como se ha señalado, su conocimiento sociocultural alcanza un nivel cuasi nativo por lo que la probabilidad de que se produzca un choque cultural a estas alturas es bastante reducida. Recordemos que en una situación desagradable, es mucho más fácil criticar y censurar que tratar de comprender el punto de vista del prójimo (Carnegie, 2008: 25) (empatía). El hablante intercultural que escude un nivel completo de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa es capaz de salvar la situación manteniendo la ansiedad que pudiera generar este tipo de encuentros bajo mínimos en todo momento, evitando la actitud a juzgar a los individuos interculturales con los que interactúa y desplegando todo su repertorio particular de emociones y respuestas positivas.

Comportamentalmente, exhibe de manera natural habilidades verbales y no verbales que son el reflejo de su deseo de poner en práctica una conducta pro-comunicativa sobre la que ha adquirido un control de interacción casi nativo.

Tras la descripción de los tres niveles de adquisición de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa, nos ocuparemos en el siguiente apartado de delimitar los posibles contextos en que puede enmarcarse este proceso de adquisición y desarrollo.

5.3 Contextos de desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural

Iniciábamos el presente capítulo definiendo la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa como el conjunto de habilidades afectivas, cognitivas y comportamentales adquiridas a través de un nivel completo o transcultural de Competencia Intercultural y a través de experiencias de contacto directo con la cultura meta. Este conjunto de habilidades va a permitir al hablante intercultural (persona-impresión) actuar de manera correcta y *apropiada* en las situaciones de exposición a los hablantes nativos ingleses (personas-estímulo) en el entorno cultural cerrado de Inglaterra como país extranjero (ver apdo. 5.1, p.236). De toda conceptualización, vamos a resaltar los conceptos de ‘entorno cultural cerrado del país extranjero’ y el de ‘experiencias de contacto directo con la cultura meta’, precisamente por su aportación a este apartado dedicado a los contextos en los que se enmarca el proceso de adquisición y desarrollo de esta competencia. El primero de ellos, el entorno sociocultural cerrado del país extranjero, puede ser dividido en *ámbitos* o esferas de acción o áreas de interés en que se organiza la vida social de las personas-estímulo. El número de ámbitos es indeterminado y depende de los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas de un curso concreto o usuario particular. Dentro de cada uno de esos ámbitos se recoge una serie de *situaciones* comunes a, casi con toda probabilidad, la realidad social del entorno sociocultural cerrado de cualquier país europeo (MCERL, 2002: 49-50). Es en estas situaciones donde se ubican esas ‘experiencias de contacto directo con la cultura meta’. A simple vista parece existir cierto paralelismo entre este concepto de ‘situaciones’ y el de ‘*contextos de interacción social*’.

En su investigación sobre las personas con estigmas o a las que se les ha hecho creer que, por ejemplo, ser de color es un estigma, Goffman subdivide el contexto de la interacción social en tres clases posibles de *lugares* en los que las personas con estigmas y las personas “normales” pueden confluír en su rutina diaria, a saber, *lugares prohibidos o inaccesibles* que son aquellos a los que la persona con estigmas no tiene acceso por su condición, *lugares de cortesía*, aquellos en los que, una vez identificado el estigma, se trata a la persona cortés y a veces penosamente y *lugares de retiro* que son aquellos

espacios creados para que las personas estigmatizadas se reúnan y puedan mostrarse abiertamente sin temor a ser discriminadas. (Goffman, 1989: 100). En el marco de nuestra investigación, nos hemos inspirado en la terminología propuesta por Goffman y la hemos adaptado para describir las tres situaciones o lugares en los que pueden llegar a producirse experiencias de contacto directo entre las personas-estímulo y las personas-impresión en el entorno social de las primeras:

-Lugares de retiro. Debido a una estancia prolongada en el contexto sociocultural cerrado del país extranjero, la *persona-impresión* puede sentirse tentada a crear o buscar lugares de encuentro o asociación con otras *personas-impresión*. Dependiendo del motivo que origine la creación o la búsqueda de los mismos, la mayoría de esas otras *personas-impresión* compartirán el mismo país de origen o se dará una mezcla de procedencias. En estos *lugares*, la presencia de *personas-estímulo* será considerablemente escasa.

-Lugares de cortesía. Se trata de lugares comunes donde el número de *personas-impresión* y *personas-estímulo* es equitativo y en los que el intercambio comunicativo intercultural, que responde a intereses personales de uno o varios de los interlocutores implicados, debe conducirse bajo las normas de cortesía y pautas de comportamiento establecidas en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero para que sea efectivo.

-Lugares prohibidos o inaccesibles. Se trata de contextos en los que la presencia de *personas-estímulo* es exclusiva y mayoritaria, por lo que, la *persona-impresión* podría llegar a sentir que sus competencias son evaluadas (consciente o inconscientemente) por las *personas-estímulo* durante el encuentro comunicativo intercultural, lo que puede generar una incertidumbre y ansiedad (*habla interna negativa*) fácilmente controlable por el hablante intercultural con un nivel completo de Competencia Intercultural.

Apuntábamos al principio en torno al concepto de los ámbitos en que se divide la vida social que su número era indeterminado y que el establecimiento del mismo dependía de los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de

lenguas de un curso concreto o usuario particular. Teniendo en cuenta que nuestro propósito general es el de formar al nuevo profesorado para que sea capaz de entablar y mantener relaciones personales con hablantes nativos de su lengua extranjera en ese entorno sociocultural cerrado del país extranjero con el fin de que desarrolle su Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y se integre dentro del grupo humano al que pertenecen aquellos, desde el área de la Didáctica de la Lengua vamos a proponer tres ámbitos con los que esperamos pueda darse por abarcada la porción de vida social que este propósito general requiere y que son el *ámbito personal*, el *ámbito público* y el *ámbito educativo* (MCERL, 2002: 49):

- El *ámbito personal* cubre la vida privada del individuo en familia, en su círculo de amigos íntimo, mientras se dedica a sus intereses particulares o aficiones, etc.
- El *ámbito público* abarca la vida social del individuo cuando este actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización realizando transacciones de distinto tipo que responden a propósitos diversos.
- El *ámbito educativo* recoge la actividad social del individuo cuando participa en alguna forma organizada de aprendizaje dentro o fuera de una institución educativa.

En el siguiente cuadro ofrecemos un modelo integral de ámbitos y lugares en que se organiza aquella porción de vida social de las personas- estímulo de la que depende el propósito general establecido anteriormente.

Ámbito	Personal	Público		Educativo	
Lugar	Prohibido	Cortesía	Retiro	Cortesía	Retiro
Situación	i.e. Hogar propio, de la familia, de desconocidos, etc.	i.e. Transporte público, supermercados, hospitales, etc.	i.e. Lugares de entretenimiento y ocio, bares, residencia de estudiantes, etc.	i.e. Universidades, facultades, salas de conferencia y seminarios, etc.	i.e. Asociaciones de estudiantes, etc.

Tabla 5. Modelo integral de ámbitos, lugares y situaciones.

La interacción que se produce en los distintos lugares dentro de cada ámbito gracias a la interacción comunicativa de la persona-impresión y la persona-estímulo en el encuentro comunicativo intercultural podríamos considerarla, entre otras, como una etapa de formación en ciudadanía intercultural, o una etapa de *reconstrucción* de su identidad cultural en el sentido de que este aprende a socializar en un contexto sociocultural cerrado diferente, etc. Tiene que volver a aprender a comportarse colectiva e individualmente con personas de trasfondo cultural distinto y este hecho unido a una falta de práctica le va a hacer sentir inicialmente inseguro. Sin embargo, si ha entendido sus motivaciones, si ha sabido cuestionar su conjunto de normas, valores, creencias, etc., si ha sabido aceptar las de los demás, si ha conseguido cambiar su manera de comportarse socialmente, entonces habrá aprendido nuevos recursos con los que hacer del encuentro comunicativo intercultural la herramienta con la que, por un lado, desarrollar su Competencia Intercultural Inglesa (nivel completo o transcultural) y adquirir y desarrollar una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y, por otro, facilitar y acelerar su integración en el grupo humano al que pertenecen las personas-estímulo como vamos a intentar explicar en el siguiente apartado.

5.3.1 Competencia Comunicativa Intercultural: contextos e integración

En el tercer capítulo de nuestro trabajo de investigación explicábamos como, en una situación en la que dos grupos humanos pertenecientes a culturas distintas entraban en contacto en el entorno sociocultural cerrado de uno de ellos, podía llegar a producirse un choque cultural entre el grupo humano de acogida (personas-estímulo) y el grupo humano extranjero (personas-impresión), manifestándose en un aislamiento o impermeabilización (consciente o inconsciente) de ambos. En el caso del primero, la impermeabilización era el resultado de la percepción del conjunto de la cultura de los individuos extranjeros como una amenaza para el orden sociocultural establecido y en el caso del segundo, resultado de ese rechazo (ver apdo. 3.1.3, p.165). Apostábamos entonces por que fuera desde la Educación Intercultural desde donde se empezara a educar a nuestros estudiantes, miembros de esta sociedad multicultural y futuras personas-impresión, de las implicaciones de su llegada al entorno sociocultural cerrado de las personas-estímulo (i.e.

sentimiento de desestabilidad cultural, etc.) y de que entre las obligaciones que origina el garantizar la continuidad de la estabilidad cultural del sistema cultural de acogida se halla la de aculturizarse, adaptarse, *integrarse* o, como veíamos, identificarse psicológicamente con los individuos de ese entorno de acogida mediante una asimilación de las cualidades o atributos de estos que va a provocar su propia transformación en función del modelo elegido (Menéndez, 2011: 56) (ver apdo. 3.1.4, p.177). Sugeríamos, por tanto, que a la integración se llegara a través de un deseo de aprender, un deseo de llegar a ser como las personas-estímulo (identificación), un deseo de mantener la estabilidad del entorno sociocultural cerrado de acogida (integración), un deseo por adquirir una Competencia Comunicativa Intercultural y alcanzar un nivel de desarrollo completo de la misma, etc. Además de esa actitud y ese deseo, nuestra aproximación al concepto de integración tiene en cuenta también el nivel de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y los contextos de interacción social descritos anteriormente y la combinación de todos ellos da lugar, desde nuestro punto de vista, a una definición del fenómeno como proceso gradual de adaptación a esos ámbitos y lugares del entorno sociocultural cerrado del país extranjero a través de y gracias a esas experiencias de contacto directo con la cultura meta y de un uso de la lengua meta en procesos de comunicación intercultural. En este proceso gradual identificamos los niveles de integración *nulo*, *medio* y *alto*:

- El *nivel de integración nulo* se caracteriza por el hecho de que el encuentro comunicativo intercultural se produce en los lugares de retiro o *guettos culturales* (Beaven y Álvarez, 2002), manifestación inicial a la impermeabilización cultural descrita anteriormente. Durante el mismo, la persona-impresión exhibe un nivel básico de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y actúa (consciente o inconscientemente) de manera enculturizada ya sea por el ambiente distendido que caracteriza a estos lugares o por la seguridad que le confiere el ser consciente de que su presencia es mayoritaria en los mismos. En consecuencia, la persona-impresión abandona su papel de hablante intercultural y se aleja de su objetivo de integrarse. Las personas-estímulo, por su parte, tienden a percibir estos lugares como *un crisol de culturas* del que pueden llegar a obtener una información subjetiva y estereotipada a partir

del comportamiento de las personas-impresión con la que conforman una visión distorsionada de mundo de estos.

- El *nivel de integración medio* responde a las premisas de *necesidad* y *adaptación* del *Principio de realidad* de Vygotsky (ver apdo. 2.1.1.1, p.84) que se manifiestan en forma de intereses personales de uno o varios de los interlocutores y está condicionado por el establecimiento de los lugares de cortesía como marco para el encuentro comunicativo intercultural y un nivel intermedio de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa. De no exhibirse ese nivel de competencia, la percepción de la persona-estímulo se vería condicionada por un sentimiento de pena hacia la persona-impresión a quien empezaría a identificar con una minoría en situación de desventaja cultural. Esta alteración de la posición de igualdad o de simetría entre los participantes en el intercambio comunicativo supondría una repercusión negativa y una regresión para el proceso de integración.
- El *nivel de integración alto* es la meta que, desde el área de Didáctica de la Lengua, proponemos para la Educación intercultural en su aplicación a los programas de formación del nuevo profesorado especialista en lenguas extranjeras. El hablante intercultural ha conseguido alcanzar un avanzado estado de adaptación al entorno sociocultural cerrado de la cultura meta y ha sabido ganarse la aceptación por parte del grupo humano de las personas-estímulo mediante una actuación acorde a un nivel completo de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa que ha dejado patente que está capacitado para comunicarse y comportarse correcta y apropiadamente en los lugares prohibidos o inaccesibles, cuyo acceso a los mismos ha estado reservado exclusivamente a los miembros de la cultura meta como un derecho de nacimiento.

Nos parece indispensable volver a retomar el propósito general que desde el área de la Didáctica de la Lengua nos proponíamos inicialmente y perfilarlo para que el mismo muestre la evolución que se ha producido en nuestra

investigación a la luz de la nueva información aportada. Estaríamos estableciendo como objetivo general, por tanto, una formación específica del nuevo profesorado con la que se le capacite para entablar y mantener relaciones personales con hablantes nativos de su lengua extranjera en un número definido de lugares pertenecientes a ámbitos concretos en que se divide el entorno sociocultural cerrado del país extranjero con el fin de que el desarrollo de su Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa corra paralelo a su integración en ámbitos cada vez más personales y reservados dentro del grupo humano al que pertenecen las personas-estímulo. Establecer quiénes son los agentes implicados en el objetivo descrito y el papel que estos juegan en el proceso de adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa va a constituir el foco de interés en el análisis que vamos a realizar en el siguiente apartado.

5.4 Agentes implicados en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural

En el apartado dedicado a los agentes implicados en el proceso de adquisición y desarrollo de la Competencia Intercultural Inglesa veíamos cómo, en el contexto controlado del aula de idiomas, al profesor-tutor le correspondía el papel de guía de los estudiantes (profesorado en formación) a través de este proceso de formación y entre sus obligaciones estaban las de garantizar el acceso del estudiantado al tipo de conocimiento con el que se elabora la competencia en cuestión, la de fomentar un pensamiento y una visión de las personas-estímulo libre de prejuicios y estereotipos al tiempo que alentaba una apertura de mente, una curiosidad, un respeto por la otredad, por el conjunto de la cultura inglesa, etc., la de fomentar una visión de la inmersión cultural beneficiosa y lo suficientemente atractiva como para ir allanando el camino hacia la segunda parte del programa de formación y, por supuesto, establecer los derechos, obligaciones y responsabilidades del estudiante en cada una de las etapas en que se divide el programa de formación. En resumidas cuentas, a la figura del profesor-tutor le atribuíamos la responsabilidad de proveer a los estudiantes de la información específica que el objetivo perseguido requería y prepararles emocionalmente para la segunda etapa del programa de formación sobre la que profundizaremos en capítulos posteriores. El estudiante, por su parte, contaba entre sus funciones

u objetivos con los de hacer del *Principio de realidad* vygotskiano el punto de partida de su proceso de formación, el de aceptar la aculturación y la integración como escalones esenciales de ese proceso, el de adoptar una postura receptiva que le predisponga a identificarse con las personas-estímulo, etc.

A continuación veremos cómo van a afectar los cambios en el contexto y en el tipo de competencia al papel que desempeñan tanto el profesor-tutor como el estudiante. Así mismo, trataremos de justificar la incorporación de la figura del hablante nativo como otro agente implicado más en ese proceso de adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa.

5.4.1 Profesor-tutor

Durante la primera etapa del programa de formación del nuevo profesorado de Educación Primaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje tenía lugar en el contexto cerrado y controlado del aula de idiomas. Considerábamos a la figura del profesor-tutor como una pieza clave dentro de un modelo de educación más actualizado en el que afloraba su naturaleza tridimensional como ‘representante cultural’, ‘mediador’ y ‘facilitador’ en función del dominio que debía exhibir de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas. En la segunda etapa, sin embargo, el proceso de (auto)enseñanza-aprendizaje y formación se traslada a los distintos ámbitos en que se divide el entorno sociocultural cerrado del país extranjero (i.e. Inglaterra). A pesar del cambio, la figura del profesor-tutor no desaparece pero queda relegada a un segundo plano pasando de ser guía de ese proceso a ser lo que podríamos denominar como una ‘figura paterna en la sombra’, muy similar a la figura del profesor en los cursos a distancia puesto que de ambos depende en gran parte el éxito en el cometido asignado al estudiantado ya que, además del aporte cognoscitivo, debe también motivarle al inicio de esta nueva etapa, continuar alentando su deseo de aprender, de identificarse, de integrarse, asesorarle en la distancia desde su conocimiento y experiencias personales, las mismas con las que ilustraba durante la etapa primera el proceso educativo, ayudarle a ir dando sentido a lo desconocido y apoyarle práctica y emocionalmente (Luzón y Soria, 1999: 83), permitiéndole de este modo, ir más allá de sus límites cognitivos y

de competencia actuales, aceptando en el camino nuevos retos con los que ir alcanzando un mayor nivel de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa, una mayor integración en el grupo humano representante de la cultura meta y, así mismo, un mayor grado de desarrollo personal que es el objetivo final hacia el que hemos estado intentando orientar todo nuestro trabajo de investigación al fin y al cabo. Precisamente y, a propósito de este último aspecto, no podemos concluir este apartado sin poner de relieve la función del profesor-tutor en su papel de figura paterna que podríamos clasificar, sin temor a equivocarnos, como la más significativa de todas y que consiste en valorar desde un punto de vista objetivo la evolución que, como es de esperar, haya sufrido el estudiante tras finalizar su experiencia de inmersión cultural para hacerle tomar conciencia a este de los cambios apreciables en su persona, concretamente, a nivel cognitivo y personal.

5.4.2 Estudiante (profesorado en formación)

Como se ha señalado, el proceso de adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa requiere de un cambio en el contexto de aprendizaje y trasciende los límites físicos del aula al colocar al estudiante en un entorno sociocultural cerrado diferente al de su enculturación como es el del país de la lengua y cultura metas. Este cambio afecta al papel del estudiante a quien, si recordamos, se le empezaba a *exigir* que asumiera un pequeño porcentaje de responsabilidad con el fin de ir preparándole progresivamente para que fuese capaz, en el contexto de la vida real, de asumir por completo la responsabilidad que conlleva su propio proceso de aprendizaje y formación, lo que va a suponerle un control de su propio aprendizaje, elegir, decidir, investigar, comprobar, explorar, jugar, divertirse, determinar tanto el ritmo y nivel de esfuerzo como seleccionar el camino o itinerario pedagógico a seguir (Luzón y Soria, 1999: 79-80). A todas estas responsabilidades hay que añadir también la de asumir la capacidad de ir evaluando a lo largo del camino sus propios progresos y avances cognitivos y personales (Claxton, 2001: 26). Al poner en práctica este tipo de recursos, el estudiante aprende a avanzar con mayor seguridad y confianza y al asumir una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y formación, aumenta su autoestima y su deseo de aprender. En este sentido, lo aprendido sirve como apoyo al nuevo conocimiento adquirido (habilidades de

descubrimiento e interacción) y avanza conforme adquiere solidez este último (aprendizaje significativo) (saber aprender), fortaleciéndose así las estructuras de su conocimiento (Luzón y Soria, 1999: 79). El aprendizaje de la lengua y la cultura metas continúa ininterrumpidamente durante la etapa de inmersión cultural del estudiante (Byram, 2003: 60) y durante la misma, al igual que ocurriera durante su etapa de formación controlada en el aula de idiomas, pueden identificarse una serie de reglas o consejos y funciones u objetivos a los que debe atenerse para garantizar el éxito de su aprendizaje/formación. En el caso de las reglas, podría decirse que estas son producto de algunas directrices ofrecidas en su momento por el profesor-tutor y una buena dosis de sentido común y las siguientes son un buen ejemplo de ello:

- *Siempre evaluar nunca juzgar.* Resulta demasiado fácil y demasiado cómodo culparse uno mismo o a los demás cuando el resultado de nuestra actuación no coincide con nuestras expectativas. El estudiante debe tener siempre muy presente que con cada encuentro comunicativo intercultural se está evaluando su actuación como hablante intercultural, basándose en el nivel de habilidades y destrezas que exhibe, y no su validez como individuo, como ser humano. Es posible que su actuación en una determinada situación de comunicación intercultural no le reporte la satisfacción, felicidad, etc., (aspecto afectivo) que esperaba pero no debe olvidar que su aprendizaje/formación no responde a una cuestión de ‘culpabilidad’ sino de ‘opciones’, es decir, uno no tiene la *culpa* de actuar de un determinado modo sino el derecho a optar por una actuación determinada de entre todo el abanico de posibilidades existentes. Si uno ha optado por actuar de una manera determinada y resulta que su actuación es menos *apropiada* de lo que se esperaba en esa situación, simplemente debe *optar* la próxima vez por otro tipo de actuación con el ánimo de acercarse más a la actuación *apropiada* (Saber Aprender) (habilidades de descubrimiento e interacción).
- *No evaluar nunca en términos de ‘éxito’ o ‘fracaso’.* El estudiante debe sustituir la tendencia a evaluar su actuación en términos de ‘éxito’ o ‘fracaso’ por otra hecha en los términos de ‘apropiada’ o

‘menos apropiada’. Por ejemplo, saber esperar pacientemente al final de la cola para montar en el autobús no es un ‘éxito’ sino, simplemente, una actuación apropiada. Del mismo modo, tampoco sería acertado etiquetar de ‘fracaso’ a la actuación de montar en ese mismo autobús nada más abrirse las puertas, ignorando la fila de personas que estaban esperando en la parada. Esa, más bien, resultaría una actuación menos apropiada en el contexto descrito.

- *No desasociar aprendizaje de la sensación de fracaso o de los errores.* El estudiante debe tomar conciencia de su inconsciente y recordar que cualquier discrepancia existente entre el resultado obtenido con su actuación y el resultado deseado por él, va a ser etiquetado por la mente de ‘fallo’ o ‘error’. En este caso, debe adelantarse a su mente y considerar estas posibles discrepancias como ‘intentos’ o ‘pasos’ en la búsqueda de la actuación que mejor se ajusta a la situación descrita.
- *Cuestionar constantemente la validez de todo el conocimiento adquirido.* Es importante dudar de la veracidad de todo el conocimiento adquirido, sin importar la fuente de la que este provenga (i.e. profesores, libros de texto, etc.). Ese conocimiento sociocultural inicial que se tiene por cierto y real podría estar formado a partir de una información no derivada de experiencias personales de contacto directo con la cultura meta, tratándose, por lo tanto, de un ‘conocimiento de segunda’ lo que significa que, aunque podría ser cierto y válido, también cabe la posibilidad de que esté distorsionado por prejuicios o estereotipos. Será ese estado de ‘presunción de veracidad’ el que marca el punto de partida a todo el proceso de desarrollo de la *Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa*.

En cuanto a las funciones que se espera que el estudiante asuma con este cambio de contexto de aprendizaje/formación y de papel, enumeramos a modo de ejemplo las siguientes:

- *Principio de realidad* (apdo. 2.1.1.1, p.84): Debe hacer de los conceptos de *necesidad* y *adaptación* el punto de partida de su

proceso de integración en el entorno sociocultural cerrado de la cultura meta donde esa *necesidad y adaptación* van a ser piezas clave para la adquisición y desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural inglesa.

- *Habla interna* (apdo. 2.1.1.1, p.88): Debe esforzarse por conseguir que ese *habla para uno mismo* se realice en la lengua meta de modo que un *habla interna inglesa* le facilite su adaptación al modo de pensar colectivo compartido por todas las personas-estímulo en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero y le sirva de herramienta para la resolución de problemas durante su etapa de inmersión cultural.
- *Pluriculturalidad* (apdo. 3.1.2, p.162): Debe aprovechar todas las oportunidades de comunicación intercultural pues estas conducen al desarrollo de la pluriculturalidad. Además, la actuación en las mismas se convierte en una experiencia de aprendizaje y desarrollo cognitivo y personal.
- *Choque cultural* (apdo. 3.1.3, p.165): De producirse, debe interpretar cualquier sentimiento negativo (i.e. confusión, alienación, ansiedad, rechazo o impermeabilidad) asociado al choque cultural como el indicio de algún desajuste entre el conocimiento sociocultural que ha adquirido o ya poseía y la nueva realidad cultural.

Debe evitar la integración y/o participación en actividades programadas en el seno del guetto cultural, siendo consciente al mismo tiempo de que su interacción o participación en los mismos podría retrasar e incluso impedir su propia aculturación y despojarle de los beneficios de esta.

Debe adoptar el patrón de conducta social desde el inicio de la etapa de inmersión cultural, evitando de este modo convertirse en una figura desestabilizadora del orden establecido en el nuevo entorno sociocultural cerrado.

Debe sustituir su 'derecho' a un sentimiento de continua estabilidad cultural fuera de su entorno cultural de origen por la adquisición del sentimiento de estabilidad cultural que perciben como derecho propio los miembros del nuevo entorno sociocultural cerrado y actuar para garantizar la continuidad del mismo.

- *Aspecto afectivo* (apdo. 3.2, p.189): Tiene que dar prioridad a los aspectos afectivos en cuestiones de adquisición de competencias y de integración al nuevo entorno cultural cerrado.
- *Identificación* (apdo. 3.1.4, p.177): Debe aplicar todo el conocimiento sociocultural adquirido tras eliminar prejuicios y estereotipos para conseguir una *identificación* con las personas-estímulo, siendo consciente de que este hecho es uno de los efectos de la aculturación y una estrategia para la integración en el grupo humano regido por la lengua y cultura metas.
- *Aprendizaje continuo* (apdo. 3.2.1, p.191): Debe comprobar periódicamente la vigencia de su conocimiento sociocultural y actualizarlo cuando sea necesario, demostrando así que asocia la profesión de maestro en lengua y cultura extranjeras con un aprendizaje durante toda la vida. Este aprendizaje continuo es esencialmente necesario para sustentar un crecimiento cognitivo y personal continuo y ascendente.
- *Individuo intercultural* (apdo. 4.1, p.199): Tiene que combinar el conocimiento que reportan las experiencias de contacto directo con la cultura meta durante la etapa de inmersión cultural con un deseo (aspecto afectivo) por convertirse en un 'hablante intercultural' a lo largo del proceso de aprendizaje/adquisición de una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa.
- *Habilidades de descubrimiento e interacción* (apdo. 4.2, p.204): Debe hacer un esfuerzo por manejar conocimiento, actitudes y habilidades bajo las restricciones naturales de un encuentro comunicativo intercultural real.

- *Tolerancia a la ambigüedad* (apdo. 4.2, p.205): Tiene que aceptar la ambigüedad, la incertidumbre y la impredecibilidad como elementos naturales del encuentro comunicativo intercultural y como *pruebas* cuya superación contribuye a una mayor formación del individuo como hablante intercultural, como futuro profesorado para la Educación Intercultural y a su crecimiento personal.
- *Flexibilidad comportamental* (apdo. 4.2, p.205): Es necesario que muestre una predisposición a adoptar y exhibir un tipo de comportamiento aculturizado si este viniese determinado por el nuevo entorno sociocultural, siempre y cuando este contribuya a garantizar la continuidad del orden establecido.
- *Empatía* (apdo. 4.2, p.207): Debe analizar y describir en cada situación de comunicación intercultural la percepción, opinión, motivos, modos de pensar, preferencias y sentimientos de las personas-estímulo con las que interactúe, todo ello como muestra del ejercicio de su empatía y como práctica común a su proceso de (auto)enseñanza-aprendizaje durante la etapa de inmersión cultural.
- *Encuentro comunicativo intercultural* (apdo. 5.1, p.235): Debe iniciar, desde una postura *descentralizada*, la interacción (comunicativa) frecuente con personas-estímulo y reconocerla como la mejor y quizás única vía hacia la integración y como forma de formación, aprendizaje y crecimiento personal durante la etapa de inmersión cultural, poniendo en práctica elementos interculturales, aspectos afectivos, elementos verbales y no verbales que garanticen un grado mínimo de eficacia en su interacción comunicativa.
- *Contextos de desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural* (apdo. 5.3, p.247): Es imprescindible que se asegure de que el encuentro comunicativo intercultural tiene lugar en la mayoría de ámbitos y lugares posibles en que se organiza la vida social en el nuevo entorno sociocultural cerrado, consiguiendo con la experiencia que este llegue a producirse en los *lugares prohibidos* o

inaccesibles. Cuando las experiencias de contacto directo se produzcan en estos últimos, puede empezar a pensarse que se ha alcanzado un nivel completo de desarrollo de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y se ha completado su integración en el grupo humano que representa la cultura meta. Este supone el último escalón en el programa de formación del nuevo profesorado de educación primaria para la Educación Intercultural del siglo XXI.

5.4.3 Hablante nativo

Hemos señalado cómo un cambio de contexto dejaba en un segundo plano a la figura del profesor-tutor y hacía recaer toda la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje y formación en la figura del estudiante. El entorno sociocultural cerrado del país extranjero se convierte así en el contexto en el que van a tener lugar la adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y aparece en escena la figura del hablante nativo a quien reconocíamos como la persona-estímulo, ciudadano europeo cuyo país de origen es Inglaterra, su nacionalidad inglesa y su lengua materna el inglés (apdo. 3.1.3, p.164), quien, por su calidad de miembro integrante de la cultura meta a la que intenta integrarse el estudiante, va a contribuir al proceso de aprendizaje/formación del nuevo profesorado de manera decisiva al encarnar, inconscientemente durante la etapa de inmersión cultural, las funciones de maestro o representante cultural en cuanto que representa en su naturalidad cotidiana el modo de vida y todo el conocimiento asociado a la lengua y cultura metas. Precisamente, va a ser esta última la que despierte el mecanismo de la imitación a través del cual también aprende el estudiante. El Marco Común Europeo advierte que el modelo del hablante nativo deja de ser válido cuando el objetivo que se persigue es que el de adquirir la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos, dominar, en distinto grado, varias lenguas y el de poseer experiencias de varias culturas (MCERL, 2002: 167). Para nosotros y para los propósitos de nuestro programa de formación del nuevo profesorado, esta *imitación* tiene como único fin el facilitar y, en la medida de lo posible, acelerar el proceso de integración en el grupo humano representante de la cultura

meta al que se somete el estudiante desde el mismo momento en que inicia su aculturación.

Con este apartado cerramos el capítulo dedicado a la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa en base a cuyo proceso de adquisición y desarrollo hemos ido analizando los cambios en los roles de los agentes implicados como son el profesor-tutor y el estudiante y hemos explicado cómo un cambio de contexto en el proceso de aprendizaje y formación daba cabida a la figura del hablante nativo cuya función o funciones supone una toma de relevo inconsciente del papel que el profesor-tutor desempeña en la primera parte del programa de formación del nuevo profesorado. Igualmente, damos por concluida la parte dedicada al marco teórico y nos encontramos preparados para abordar de lleno la sección empírica de nuestro trabajo doctoral que se completa, además, con una aproximación formal a un nuevo programa de formación del profesorado de Educación Primaria, una serie de propuestas didácticas para la adquisición y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa y el planteamiento de futuras líneas de investigación.

Segunda parte
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI

TRABAJO DE CAMPO

6.1 Consideraciones iniciales

Durante la primera parte de nuestro trabajo doctoral hemos ido presentando una sucesión de conceptos clave entre los que resultaba fácil distinguir la relación existente entre los mismos y otros con los que los hemos interrelacionado en un intento por poner de manifiesto una conexión entre los mismos que no resulta visible a primera vista. De entre todos esos conceptos, el de Competencia Intercultural se ha ido perfilando como uno de los conceptos clave en torno a los cuales pretendemos estructurar todo el entramado empírico en este capítulo.

Como exponíamos en el capítulo con el que abrimos el presente trabajo de investigación, la Diplomatura de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés) contaba con una única asignatura basada en la enseñanza de aspectos socioculturales de la lengua extranjera. La de ‘Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera’ era una asignatura obligatoria de tercer curso que suponía un 2.4% de los créditos anuales del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Descubrir si con la citada asignatura se contribuía a la formación del nuevo profesorado en materia cultural es la curiosidad desde la que surge el establecimiento de una serie de objetivos.

6.1.1 Objetivos

6.1.1.1 Objetivo general

Este consistía en establecer el grado de Competencia Intercultural Inglesa que posee el nuevo profesorado en formación que aspira a obtener el título oficial de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés).

Principalmente pretendemos averiguar si con el conocimiento sociocultural, habilidades y destrezas (*Competencia Intercultural*), que hayan podido adquirir a través de su formación académica y/o experiencias personales de contacto directo con la cultura meta en el contexto del país de la lengua extranjera (i.e. Inglaterra), van a ser capaces ahora de desarrollar una sólida *Competencia Comunicativa Intercultural*.

6.1.1.2 Objetivos específicos

El objetivo 1 se basa en analizar el nivel de corrección gramatical y comprensión lectora de los sujetos de muestra. El diseño de nuestra investigación nos va a permitir conocer el grado de habilidad para expresarse con corrección gramatical y la habilidad lectora de los estudiantes. El escrutinio de los datos obtenidos nos permitirá así mismo ofrecer una interpretación de la relación que mantienen estas tres áreas entre sí.

El objetivo 2 nos lleva a plantearnos desde la Didáctica de la Lengua la necesidad de crear alternativas didácticas para la adquisición y desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa. Una vez se haya desvelado el nivel real en el dominio de esta competencia que posee el estudiantado (nuevo profesorado en formación), trataremos de establecer si existe o no una necesidad real para la creación de propuestas didácticas prescriptivas con las que pueda completarse en cierto modo la formación de nuestros estudiantes de Magisterio (Inglés), contribuyendo así a su habilitación como profesionales de la Educación Intercultural capaces de desempeñar una labor docente más acorde con las exigencias de la realidad multilingüe y multicultural europea de este siglo XXI.

6.2 Procedimiento metodológico

6.2.1 El diseño de investigación

La metodología de trabajo que proponemos en el presente capítulo participa igualmente de un componente exploratorio-descriptivo y de otro de corte prescriptivo. Por un lado, el análisis de datos se llevará a cabo desde un enfoque descriptivo y, por otro lado, será ya en la interpretación de la información recabada donde intentaremos que las conclusiones alcanzadas revistan cierto tono prescriptivo. Al margen de esta dualidad, la aproximación al tema tratado es de una naturaleza inequívocamente cualitativa. El proceso de investigación se desarrollará en las siguiente cuatro fases: 1º análisis de fuentes; 2º elaboración del instrumento de medida; 3º recogida de información; 4º análisis, categorización, organización e interpretación de los datos recogidos.

Durante la *fase preliminar* se lleva a cabo un análisis de fuentes (i.e. Libros, tesis, investigaciones y publicaciones) que han tratado anteriormente cualquiera de los conceptos clave sobre los que versa nuestro trabajo (i.e. *Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural y Competencia Comunicativa Intercultural*).

La *segunda fase* es la etapa dedicada a la elaboración del instrumento de recogida de información o *Prueba de Escenarios Prácticos*. Teniendo en cuenta que la información que se requiere (i.e. *Competencia Intercultural Inglesa*) no es fácilmente observable en el contexto en el que va a tener lugar el estudio (i.e. aula universitaria), optamos por un instrumento que permita a los sujetos expresar sus ideas y modos de actuar personales en la resolución de la problemática planteada en torno al encuentro comunicativo intercultural en siete situaciones hipotéticas pero posibles en la vida real. A través de un análisis cualitativo, se espera poder constatar la presencia, entre otros aspectos, de aquellos relacionados con la *Competencia Comunicativa* y con habilidades y destrezas de la *Competencia Intercultural Inglesa* de los sujetos de muestra.

La *tercera fase* abarca la etapa de recogida de información. El instrumento de medida o prueba de escenarios prácticos iba a permitir a los sujetos de muestra expresarse libremente de una manera anónima y totalmente confidencial, indicando únicamente su sexo y edad a modo de datos orientativos sobre los que elaborar las tablas informativas a las que haremos referencia más adelante dentro de este mismo capítulo. Debido al resto de obligaciones académicas del estudiantado, esta recogida de información se lleva a cabo en una única sesión de sesenta minutos con cada grupo, realizándose un total de tres sesiones, por lo que podemos hablar de un estudio diacrónico de la *Competencia Intercultural* con sujetos de muestra representantes de cada uno de los tres cursos académicos de que constaban los estudios conducentes a la obtención del título de Maestro-Especialidad en *Lenguas Extranjeras (Inglés)*. En cuanto a la cumplimentación del instrumento de medida, a los sujetos de muestra se les pide que lean atentamente los siete escenarios prácticos para familiarizarse con el tipo de encuentro comunicativo intercultural que describen. Se incita a los participantes a prestar atención a las preguntas que se formulan y a contestarlas siguiendo los dictados de su propio conocimiento, intuición y

buen juicio. Aunque confiábamos en que sus respuestas estén avaladas por una serie de habilidades y destrezas, no insinuamos nada a los estudiantes con el fin de evitar que cualquier sugerencia por nuestra parte pueda condicionarles, originándose así respuestas no reales.

Por último, durante la *cuarta fase*, se procede a analizar, categorizar, organizar e interpretar los datos obtenidos con el instrumento de medida atendiendo a los parámetros que más nos interesan para nuestra investigación: *Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural, corrección gramatical y comprensión lectora*.

6.2.2 Instrumento de medida

Inspirándonos en uno de los tres tipos de tests en los que se apoya la evaluación de la Competencia Intercultural en el Proyecto INCA, presentamos un instrumento de medida para la recogida de datos en forma de *Prueba de Escenarios Prácticos* (ver Anexo I, pp.509-511), cada uno de los cuales describe una escena basada en situaciones de la vida real que presentaba una problemática organizada en torno a un encuentro comunicativo intercultural entre personas-impresión y personas-estímulo en el entorno sociocultural cerrado de estas o en zona neutral. Decidimos que las primeras estuvieran representadas por tres individuos españoles de los cuales dos de ellos han alcanzado un nivel excelente de inglés como lengua extranjera mientras que el nivel lingüístico del tercero de ellos responde a un *First Certificate* y las segundas, por cuatro hablantes nativos de inglés británico. Las personas de cada grupo son compañeros de trabajo y la naturaleza de la relación que se establece en cada Caso de Estudio o escenario práctico entre los miembros del grupo-estímulo y los del grupo-impresión puede ser o bien de tipo laboral o bien de amistad dependiendo del ámbito o el lugar en el que acontece la interacción comunicativa intercultural. En dos de los Casos de Estudio (escenarios prácticos 2 y 5) se especifica que la acción transcurre *en algún lugar de Europa (excepto Reino Unido o España)* (*'somewhere in Europe (neither UK nor Spain)*'). Con esta información lo que se pretende es liberar a los sujetos de muestra de cualquier tipo de 'presión' que, de manera inconsciente, la idea de que la escena descrita tiene lugar en un entorno sociocultural cerrado inglés pudiera ejercer sobre su libertad para elegir ofrecer una

respuesta *apropiada* desde el prisma del conjunto cultural inglés o desde el del conjunto de su cultura materna.

Para la elaboración de cada Caso de Estudio tenemos especialmente presentes tres de las *competencias generales* o ‘saberes’ que componen la Competencia Comunicativa (i.e. conocimiento del mundo (Saber), capacidad de actuación (Saber Hacer), factor ‘personalidad’ (Saber Ser)) así como las habilidades y destrezas de la Competencia Intercultural descritas por Byram (i.e. actitudes, conocimiento, habilidades de interpretación y relación, habilidades de descubrimiento, conciencia cultural crítica) y aquellas otras enumeradas por el Proyecto INCA (i.e. tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad comportamental, conciencia comunicativa, descubrimiento de conocimiento, respeto por la otredad, empatía).

Pese a que muchas de estas habilidades y destrezas de las competencias son aplicables a todos los Casos de Estudio, las hay también relacionadas de manera más específica con algunos casos concretos. A continuación, ofreceremos una descripción de los casos en la que se detallarán los elementos específicos asociados a los mismos y cerraremos este apartado haciendo un repaso por los elementos comunes.

El *Caso de Estudio 1* presenta a dos amigos, una persona-estímulo inglesa y una persona-impresión española. El hablante nativo inglés realiza una llamada de teléfono que debe contestar su interlocutor español cuyo nivel de inglés responde a un *First Certificate*. La problemática planteada gira en torno a la acción de contestar *apropiadamente* esa llamada telefónica y requiere elementos específicos a la Competencia Comunicativa relacionados con el conocimiento declarativo (Saber) como un conocimiento del mundo al enmarcarse la situación descrita en un ámbito personal y este, a su vez, integra las categorías de personas (amigos), acontecimientos (llamada telefónica) y acciones (saludar). En relación al conocimiento sociocultural, la información implícita hace referencia a las relaciones personales (entre amigos) y a convenciones sociales (i.e. contestar al teléfono). La actividad comunicativa en este caso de estudio viene influenciada por elementos de la Competencia existencial (Saber Ser) como los valores (i.e. amistad, respeto). En cuanto a la Competencia Intercultural, este caso de estudio requiere de unas *actitudes* como un cierto grado de apertura para mantener la

conversación en la L1 de la persona-estímulo y el dominio de las convenciones lingüísticas aplicables a la conversación telefónica (*conocimiento y conciencia comunicativa*). El *respeto por la otredad* viene marcado no tanto por el entorno, pues no ha sido descrito en este caso, sino por ese uso de la lengua extranjera como atención hacia la persona-estímulo, lo que le lleva a utilizar fórmulas lingüísticas que este reconoce como *apropiadas* para esa situación.

El *Caso de Estudio 2* plantea de nuevo una situación de exposición en el contexto de una conversación telefónica mantenida, según se indica, *en algún lugar de Europa excepto Reino Unido o España* entre dos compañeros de trabajo, un hablante nativo de inglés británico y su interlocutor español con un nivel de inglés *First Certificate*. Aunque ambos son conscientes del nivel de inglés del otro, durante el transcurso de la conversación telefónica, la persona-estímulo inglesa olvida el nivel de Competencia Comunicativa en lengua inglesa de su interlocutor y comienza a hablar a una velocidad mayor, lo que impide a la persona-impresión española seguir la conversación. La problemática planteada consiste en hacer saber a la persona-estímulo inglesa de manera respetuosa, con tacto y sin acusaciones ni juicios de valor, que se están teniendo dificultades para seguir su conversación. En este caso, los elementos específicos a la Competencia Comunicativa relativos al conocimiento sociocultural hacen referencia a las relaciones personales (compañeros de trabajo). También se requiere una consciencia intercultural dadas las diferencias entre la cultura meta y la cultura de la persona-impresión a la hora de tratar temas que pueden herir la sensibilidad de la persona-estímulo. Del conjunto de destrezas y habilidades (Saber Hacer), el caso alude a la destreza y habilidad intercultural de actuar como intermediario intercultural entre la cultura materna y la cultura meta así como a la de resolver malentendidos interculturales o situaciones conflictivas (la persona-impresión es consciente de la posibilidad de que se cree una situación conflictiva y va a utilizar estrategias lingüísticas, etc., para salvar la comunicación). La actividad comunicativa en este caso de estudio viene influenciada por elementos de la Competencia existencial (Saber Ser) como los valores (i.e. respeto) y factores de personalidad como el autocontrol (para evitar que el expresarse de manera enculturizada sea percibido como inapropiado por la persona-estímulo) y una preferencia de la personalidad

emocional para expresar la dificultad en seguir la conversación *apropiadamente*.

En cuanto a la Competencia Intercultural, este caso de estudio requiere de un dominio del repertorio de fórmulas para expresar un sentimiento de malestar *apropiadamente (conocimiento y conciencia comunicativa)* así como un *respeto por la otredad y empatía*.

El *Caso de Estudio 3* describe un encuentro entre las personas del grupo-estímulo inglés y las del grupo-impresión español. De acuerdo con la hora de inicio de la jornada laboral y el tiempo necesario para llegar al lugar de trabajo, el grupo inglés propone la hora exacta a la que deben encontrarse al día siguiente para ponerse en marcha todos juntos. A la mañana siguiente, mientras el gran grupo se encuentra desayunando, aparece con un poco de retraso el tercer miembro del grupo español que comienza a contar historias y chistes que consiguen entretener a todo el mundo hasta que, de pronto, se percatan de que es la hora en que el grupo inglés había propuesto empezar a trabajar y ni siquiera se han puesto en marcha todavía. La problemática planteada tiene que ver con el tipo de reacción lingüística y comportamental que los miembros del grupo español han de demostrar ante sus colegas ingleses.

Entre los elementos específicos a la Competencia Comunicativa relativos al conocimiento sociocultural se encuentra un conocimiento de las convenciones sociales (i.e. respetar los motivos laborales por encima de otros como la diversión o el ocio). También se requiere una *consciencia intercultural* para no interferir con la perspectiva que comparte el grupo de personas-estímulo frente al trabajo o su capacidad para distinguir entre asuntos laborales y de ocio o tiempo libre. Del conjunto de destrezas y habilidades (Saber Hacer), el caso alude a las destrezas y habilidades interculturales, en concreto, a la de establecer relaciones entre la cultura materna y la cultura meta así como la de actuar como intermediario cultural o la de resolver malentendidos y situaciones conflictivas. La actividad comunicativa en este caso de estudio viene influenciada por elementos de la Competencia existencial (Saber Ser) como los valores (i.e. respeto, puntualidad, sentido de la responsabilidad).

En cuanto a la Competencia Intercultural, este caso requiere de un dominio de las fórmulas lingüísticas para pedir disculpas, sugerir, hablar de lo que se debe o no hacer (*conocimiento y conciencia comunicativa*), habilidades de descubrimiento e interacción (imprescindibles en caso de desconocimiento sociocultural para evitar una situación potencialmente conflictiva), una *flexibilidad comportamental* para saber supeditar los intereses personales (i.e. ocio) a los del grupo (i.e. laborales), adaptándose a los patrones comportamentales apropiados (i.e. pedir disculpas, etc.), *respeto por la otredad y empatía*. Se requiere una preferencia de la personalidad emocional y extravertida para poner voz al sentimiento de las personas-estímulo introvertidas y una preferencia de la personalidad calificadora para actuar según la planificación y organización de los eventos previos.

El *Caso de Estudio 4* aborda el área de las presentaciones y despedidas formales. La escena describe cómo una de las personas-impresión españolas con un dominio excelente de la lengua inglesa se presenta a sus nuevos compañeros de trabajo y cómo uno de ellos se presenta a sí mismo y le presenta al resto. La problemática planteada gira en torno a la capacidad de actuar lingüística y comportamentalmente de un modo que pueda ser calificado de *apropiado* desde la perspectiva sociocultural de los tres miembros del grupo-estímulo inglés. La resolución del caso requiere de elementos específicos a la Competencia Comunicativa relativos al conocimiento declarativo (Saber) que incluyen un conocimiento del mundo al enmarcarse la situación descrita en un ámbito público y este, a su vez, integra las categorías de personas (nuevos compañeros de trabajo), acontecimientos (reunión pública) y acciones (presentarse y presentar a otros). En relación al conocimiento sociocultural, la información implícita hace referencia a las relaciones personales. Del conjunto de destrezas y habilidades (Saber Hacer), el caso alude a las destrezas y habilidades interculturales, en concreto, a la de establecer relaciones entre la cultura materna y la meta, siendo consciente de que existen diferencias entre lo considerado como *apropiado* en cada una de ellas (i.e. contacto físico, etc.). La actividad comunicativa en este caso de estudio viene influenciada por elementos de la Competencia existencial (Saber Ser) como los valores (i.e. respeto, buena educación) y factores de personalidad como el autocontrol con el que evitar la efusividad o el acercamiento más

propio del sistema cultural mediterráneo y la extraversion que demuestre un interés por entablar un acercamiento intercultural.

En cuanto a la Competencia Intercultural, este caso requiere de unas *actitudes* como un cierto grado de apertura y una *flexibilidad comportamental* que demuestren la predisponibilidad de la persona-impresión por ampliar su repertorio comportamental y un dominio de las convenciones lingüísticas con las que realizar presentaciones y despedidas *apropiadas* (*conocimiento y conciencia comunicativa*). También es necesario un *respeto por la otredad* que demuestre que la persona-impresión parte de la ‘presunción de naturalidad y normalidad’ del conjunto de normas, valores y pautas de comportamiento de la cultura meta para la resolución del encuentro intercultural descrito, completándose esta selección de habilidades con una *empatía*.

El Caso de Estudio 5, el segundo de los casos propuestos en que se advierte a los sujetos encuestados que la acción descrita tiene lugar en algún lugar de Europa excepto Reino Unido o España, describe una situación *peculiar* que tiene lugar en el hotel en el que se encuentran alojados los dos protagonistas. En vez de abordar abiertamente la peculiaridad en cuestión, la persona-estímulo inglesa pregunta a la persona-impresión española su opinión sobre el hotel. Una mezcla de *toma de conciencia sociocultural* y de un aspecto de ‘propiedad’ aplicable a la escena descrita pero ajeno al prisma cultural de la persona-estímulo o al de la persona-impresión marcaban el carácter ecléctico de la problemática planteada en el presente caso, para cuya resolución son necesarios elementos específicos a la Competencia Comunicativa relativos al conocimiento declarativo (Saber) como un conocimiento del mundo al enmarcarse la situación descrita en un ámbito público y este, a su vez, integraba las categorías de personas (amigos), acontecimientos (reunión pública en hotel) y acciones (contrastar impresiones). En relación al conocimiento sociocultural, la información implícita hace referencia a las relaciones personales (compañeros de trabajo) y a convenciones sociales (i.e. comportamiento y conversación en los que impera la cortesía frente a una verdad sin tapujos). También es necesaria una *consciencia intercultural*, requerida por las expectativas de una verdad ‘a medias’ y en absoluto transparente que espera la persona-estímulo como respuesta para desterrar o confirmar su preocupación. La actividad comunicativa en este caso de estudio viene influenciada por elementos de la

Competencia existencial (Saber Ser) como los valores (i.e. respeto, buena educación, comprensión) y factores de personalidad como el autocontrol para impedir que la sorpresa que causa el modo de operar de la persona-estímulo ante la problemática propuesta sobrepase a la persona-impresión y que esta reaccione inapropiadamente o, dicho de otro modo, de manera ‘mediterráneamente’ enculturizada. Se requiere una preferencia de la personalidad emocional para responder a las intenciones implícitas de la persona-estímulo respetando siempre cuestiones como el gusto y el agrado de esta.

En cuanto a la Competencia Intercultural, se requiere de una *flexibilidad comportamental* para aceptar el modo de actuar de la persona-estímulo y poder actuar de un modo con el que garantizar la tranquilidad de aquella, así como de un conocimiento de las convenciones lingüísticas apropiadas con las que expresar una *verdad cortés (conocimiento y conciencia comunicativa)*.

El *Caso de Estudio 6* es el único ejemplo dentro del instrumento de medida de un intercambio comunicativo diacrónico entre la persona-impresión española y la persona-estímulo inglesa en el que el formato de diálogo entre los dos interlocutores adopta la forma de una carta formal. La problemática está constituida por la capacidad o ausencia de la misma para redactar una respuesta administrativa *apropiada* según las expectativas de la persona-estímulo.

En este caso, los elementos específicos a la Competencia Comunicativa relativos al conocimiento declarativo (Saber) incluyen un conocimiento del mundo al enmarcarse la situación descrita en un ámbito profesional y este, a su vez, integra las categorías de personas (empresario y candidato), acontecimientos (selección de nuevo personal) y acciones (hacer saber a uno de los candidatos que no ha sido seleccionado en esta ocasión). En relación al conocimiento sociocultural, la información implícita hace referencia a las relaciones personales en contextos laborales. Las destrezas y habilidades (Saber Hacer) son de tipo intercultural pues aluden a la capacidad de identificar y utilizar estrategias variadas para establecer contacto con hablantes de la lengua meta que se ajusten al tipo de respuesta administrativa que requiere el intercambio comunicativo descrito. La actividad comunicativa en este caso viene influenciada por elementos de la Competencia existencial

(Saber Ser) como los valores (i.e. respeto, tacto) y a factores de personalidad como meticulosidad y autocontrol para ajustar la actuación lingüística a los parámetros del tipo de respuesta administrativa apropiada. Se requiere una preferencia de la personalidad emocional para ofrecer una respuesta administrativa negativa que se ajuste al gusto y al agrado de la persona-estímulo.

En cuanto a la Competencia Intercultural, se requiere de una *flexibilidad comportamental* para adaptar la actuación lingüística a parámetros propios de la cultura meta, no tanto por las exigencias de un entorno sociocultural cerrado, que en la escena descrita no aparece reflejado, sino como medio para intentar paliar el efecto de una notificación de connotaciones negativas para el candidato.

También son necesarios un dominio de convenciones lingüísticas con las que expresar agradecimiento y un conocimiento, de cómo hacer una argumentación en torno a los motivos que fundamentan la respuesta de la persona-impresión, de cómo estructurar este tipo de cartas de negocios (i.e. administrativas, etc.) o de cómo rechazar al candidato no seleccionado (*conocimiento y conciencia comunicativa*) así como un *respeto por la otredad*.

El *Caso de Estudio 7* explora otro de los terrenos en los que, con mayor probabilidad, el modo de ser mediterráneo suele transgredir los límites del respeto por las opiniones ajenas o de la buena educación o el modo en que estas son interpretadas por las personas-estímulo inglesas, provocándose así el malentendido o choque cultural. La escena describe cómo la persona-estímulo inglesa opina que una colección de libros para niños le parece *ideal* para estimular el desarrollo de una Competencia Comunicativa en estos. La problemática gira en torno a la expresión de una opinión contraria de tal manera que esta pueda ser considerada aculturizadamente *apropiada*.

Para la resolución de este caso son necesarios elementos específicos a la Competencia Comunicativa relativos al conocimiento declarativo (Saber) como un conocimiento del mundo al enmarcarse la situación descrita en un ámbito educativo que, a su vez, integra las categorías de personas (compañeros de trabajo), acontecimientos (reunión) y acciones (expresar una opinión contraria), un conocimiento sociocultural pues la información implícita hace referencia a las relaciones personales en un contexto educativo (i.e. discusión

en torno a una colección de libros y la Competencia Comunicativa) y una consciencia intercultural requerida por las diferencias existentes entre la cultura meta y la de la persona-impresión a la hora de expresar una opinión contraria. Del conjunto de destrezas y habilidades (Saber Hacer), las de tipo intercultural aluden a la capacidad de establecer relaciones entre la cultura meta y la materna puesto que el modo de expresar una opinión contraria desde la perspectiva del sistema cultural meta difiere del modo en que aquella sería expresada en el sistema cultural materno de la persona-impresión.

La actividad comunicativa en este escenario viene influenciada por elementos de la Competencia existencial (Saber Ser) como los valores (i.e. respeto hacia otras opiniones, buena educación) y factores de personalidad como el autocontrol para evitar expresar desacuerdo de modo inapropiado y evitar así una situación potencialmente conflictiva. Se requiere una preferencia de la personalidad emocional para expresar desacuerdo con la persona-estímulo apropiadamente, es decir, evitando hacerlo de un modo impersonal, ateniéndose más a aspectos como el gusto y el agrado de la persona-estímulo que a factores como *pros y contras* o *verdadero-falso*.

En cuanto a la Competencia Intercultural, se requiere de un dominio de fórmulas para expresar desacuerdo, para expresar una opinión personal (*conocimiento y conciencia comunicativa*), de una *flexibilidad comportamental*, motivada no tanto por las exigencias del entorno sociocultural inmediato sino más bien por un deseo de la persona-impresión de demostrar que posee una mente abierta y elige consciente y libremente no hacer uso de patrones comportamentales enculturizados que puedan herir la sensibilidad de la persona-estímulo, lo que demuestra que ha ampliado su repertorio de pautas de comportamiento y de un *respeto por la otredad* mediante el cual la persona-impresión suspende la 'presunción de naturalidad y normalidad' atribuida a su sistema cultural enculturizado para otorgársela al sistema cultural meta, lo que demuestra que ha sabido reconocer en este último un mayor valor y propiedad a la hora de resolver la problemática descrita.

En cuanto a las habilidades y destrezas comunes a todos los casos de estudio, o al menos a una gran mayoría de los mismos, vemos como estas se encuadran dentro de las competencias generales de la Competencia Comunicativa y, más concretamente, de lo que en su momento

denominábamos como 'el factor personalidad' (Saber Ser). Con el fin de evitar que el orden en el que van a ser enumerados a continuación contribuya erróneamente a que les sea atribuido algún posible grado de importancia o nivel de esencialidad, hemos optado por una ordenación alfabética de los mismos:

- La *autoestima* como capacidad tridimensional que permita al individuo intercultural combinar el autoconcepto y la confianza en sí mismo con una perspectiva positiva de los otros, saber reconocer y aceptar sus propias limitaciones y, a pesar de ellas, saber aceptar el ansia de superación personal y una determinación por superar los problemas o imprevistos que plantee el reto sin que los mismos minen su confianza en sí mismo y en sus posibilidades como hablante intercultural (Alcaraz y Alcaraz, 2001: 60).
- Una *flexibilidad* como requisito que garantice una *actitud* de predisposición por parte de la persona-impresión (hablante intercultural) hacia la relativización de la validez del conjunto de su sistema cultural materno.
- Cierta *grado de inteligencia* que sirva al individuo intercultural en primer lugar para ser capaz de establecer unos objetivos personales evidentes que justifiquen su decisión de someterse voluntariamente a un proceso de formación lingüístico-cultural que debe responder a un deseo vocacional auténtico. En segundo lugar, para mantener siempre en perspectiva esos objetivos, especialmente en aquellos momentos del proceso de formación en que ese deseo vocacional se vea minado por la incertidumbre, la inseguridad o la duda. Y, en tercer lugar, para reconocer honestamente y aceptar que el final de su proceso de formación le coloca irremediabilmente en la línea de salida de otro proceso de aprendizaje con fines de autorreciclaje profesional, intelectual y personal de naturaleza continua y durante toda la vida.
- Una *mentalidad abierta* como pasaporte para cruzar la frontera del conocimiento enculturizado e iniciar un viaje de crecimiento personal, intelectual y profesional (aculturación) y también como

postura desde la que se prefiere concebir la actuación lingüístico-comportamental de las personas-estímulo como un modo inconsciente de actuar que no busca causar perjuicio alguno a la persona-impresión.

- Una *meticulosidad* a la hora de seleccionar el repertorio de respuestas que conformen y evidencien la actuación tanto lingüística como comportamental del hablante intercultural de tal modo que esta sea percibida como *natural y normal* por las personas-estímulo, o dicho de otro modo, que sea una actuación más *aculturizada* que enculturizada.
- Un *optimismo* como escudo con el que sentirse resguardado de las inclemencias propias de un enfrentamiento con lo desconocido, representado aquí por la naturaleza propia del entorno sociocultural cerrado en el que se ha de sumergir voluntariamente el individuo intercultural (persona-impresión).
- La *seguridad* en uno mismo necesaria para ser capaz de abordar la situación conflictiva planteada, solucionándola de manera asertiva pero consiguiendo no herir en ningún momento la sensibilidad de las personas-estímulo o alterar el orden establecido en el entorno sociocultural cerrado de estas.

A este listado de factores que acabamos de ver habría que sumar también el del *tipo de personalidad* que presenta el individuo intercultural. En su obra 'Tipos de personalidad', Hirsh y Kummerow (1998) describían ocho tipos o *preferencias de la personalidad*. De entre los mismos, nos gustaría destacar en estas páginas las preferencias *extravertida/introvertida, racional/emocional y calificadora/perceptiva*.

La *extraversión* y la *introversión* aluden al modo en que la persona recibe su energía. La extraversión se identifica con la preferencia por obtener la energía del mundo de la acción y la interacción, lo que significa que la persona con tendencia a la extraversión mantiene relaciones activas con mucha gente porque es esa variedad de actividades y de relaciones su fuente de estímulo y de energía vital. La introversión, por el contrario, se relaciona con una obtención de energía de fuentes internas. Las personas con preferencia a la

introversión acceden a esa energía vital usando el mundo interior de las ideas, las emociones y las impresiones. En el Caso de Estudio 3, la problemática planteada gira en torno al encuentro entre personas con tendencia a la extraversión, quienes imaginan el trabajo como una especie de torbellino de actividades que generan numerosas oportunidades de interacción interpersonal a todos los niveles, dentro y fuera de la empresa, y que encuentran sumamente estimulantes y personas con tendencia a la introversión quienes, debido a esa vida interior, tenderán a reservarse sus pensamientos ante la actuación de los demás (Hirsh y Kummerow, 1998: 19). En ambos casos, se podría asumir que ambas preferencias de la personalidad son, presumiblemente, características enculturizadas de los individuos (persona-impresión y persona-estímulo).

Las preferencias de la personalidad *racionales* y *emocionales* están relacionadas con la forma en que las personas alcanzan conclusiones. Las personas que sienten preferencia por lo racional alcanzan la conclusión evaluando la situación de un modo impersonal y en términos de pros-contras y/o verdadero-falso. Las personas con tendencia a lo emocional toman decisiones o alcanzan conclusiones teniendo en cuenta lo que tiene importancia para ellos y los demás, atendiendo a cuestiones como gusto-disgusto o agrado-desagrado (Hirsh y Kummerow, 1998: 44). Establecer si los sujetos de muestra presentan una preferencia de la personalidad racional o emocional va a requerir un análisis de las respuestas que estos ofrezcan a la hora de expresar que se está teniendo dificultad para seguir la conversación de la persona-impresión (Caso de Estudio 2), a la hora de responder a las intenciones de aquellas (Caso de Estudio 3), a la hora de resolver con propiedad una cuestión de *verdad versus cortesía* (Caso de Estudio 5), a la hora de ofrecer una respuesta administrativa (Caso de Estudio 6) o a la hora de expresar desacuerdo con la persona-estímulo (Caso de Estudio 7).

Por último, las preferencias de la personalidad *calificadoras* y *perceptivas* se relacionan con el estilo de vida que adoptan las personas. Los individuos que prefieren la *calificación* actúan de acuerdo a un modo de vivir planificado y organizado que le permite tener un enfoque invariable y organizado de la vida. Por el contrario, las personas que prefieren la *percepción* viven bajo la convicción de que la vida fluye de manera espontánea, lo que les exige estar continuamente en alerta y saber adaptarse a las circunstancias de cada

momento. El Caso de Estudio 3 pondrá a prueba a los sujetos de muestra al enfrentarles con un personaje con una evidente tendencia a la percepción. La siguiente tabla recoge todas las habilidades y destrezas a las que hemos aludido en este apartado e indica cuáles de ellas son aplicables a cada uno de los siete casos de estudio descritos.

TABLA GENERAL	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
En relación a la Competencia Comunicativa (competencias generales), el sujeto debe:							
Conocimiento Declarativo (Saber)							
-reconocer los ámbitos (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	+	+
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	+	+
-reconocer los acontecimientos (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	+	+
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	+	+
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	+	-	+	+	+	+
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	-	+	-	+	-	-
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	+	+	-	+	-	+
Destrezas y Habilidades (Saber Hacer)							
-demostrar destrezas y habilidades sociales	-	-	-	+	-	-	-
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	+	+	+	-	+	+
Competencia Existencial (Saber Ser)							
-responder a valores	+	+	+	+	+	+	+
-actuar con meticulosidad	-	-	-	-	-	+	-
-demostrar autocontrol	-	+	-	+	+	+	+
-demostrar una preferencia de la personalidad emocional	-	+	+	-	+	+	+
-demostrar una preferencia de la personalidad calificadora	-	-	+	-	-	-	-
-demostrar una preferencia de la personalidad extravertida	-	-	+	-	-	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto debe:							
-demostrar <i>Actitudes</i>	+	-	-	+	-	-	-
-demostrar <i>Conocimiento</i>	+	+	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Habilidades de descubrimiento e interacción</i>	-	-	+	-	-	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Conciencia comunicativa</i>	+	+	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	+	+	+	+	-	+	+
-demostrar <i>Empatía</i>	-	+	+	+	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto debe:							
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	+	+	+	+	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto debe:							
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 6. Información general sobre los Casos de Estudio.

6.2.3 La muestra

Nuestro estudio, realizado durante el curso académico 2009-2010, se llevó a cabo con un total de cien estudiantes que cursaban los estudios conducentes al título de Maestro-Especialidad en Lenguas Extranjeras (Inglés) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Nos parece interesante desglosar a continuación al grupo de muestra estableciendo el sexo y la edad de los sujetos y el año académico que cursaban. En primer lugar, de los treinta y dos estudiantes que conformaban la muestra del grupo de Primer Curso, ocho eran varones (25%) y 24, mujeres (75%). Con respecto al factor edad nos encontramos con que la franja de edad que acoge el mayor número de estudiantes (quince sujetos) es la de los 18 años con un 46% de los sujetos mientras que las franjas de edades de 23, 26, 32, 33, 34 y 39 años acogen tan sólo un 3.1% de los sujetos (un sujeto) (ver tabla 7).

INFORMACIÓN			
sobre sujetos de estudio del grupo de primer curso			
Sujetos y porcentajes			
Edad	Varón	Mujer	TOTAL
17	-	6 (18.7%)	6 (18.7%)
18	4 (12.5%)	11 (34.3%)	15 (46.8%)
19	1 (3.1%)	2 (6.2%)	3 (9.3%)
20	1 (3.1%)	1 (3.1%)	2 (6.2%)
23	-	1 (3.1%)	1 (3.1%)
26	1 (3.1%)	-	1 (3.1%)
32	1 (3.1%)	-	1 (3.1%)
33	-	1 (3.1%)	1 (3.1%)
34	-	1 (3.1%)	1 (3.1%)
39	-	1 (3.1%)	1 (3.1%)
TOTAL	8 (25%)	24 (75%)	32 (100%)

Tabla 7. Características específicas de los sujetos de primer curso.

En segundo lugar, de los treinta y cinco estudiantes del grupo de Segundo Curso, cuatro eran varones (12%) y treinta y uno, mujeres (88%). La franja de edad de los 19 años acoge el 54.2% de los sujetos (diecinueve estudiantes) de este grupo y las franjas de edad de los 23, 28, 30 y 33 años acoge un mínimo de un sujeto (2.8%) cada una (ver tabla 8).

INFORMACIÓN			
sobre sujetos de estudio del grupo de segundo curso			
Sujetos y porcentajes			
Edad	Varón	Mujer	TOTAL
19	3 (8.5%)	16 (45.7%)	19 (54.2%)
20	1 (2.8%)	2 (5.7%)	3 (8.5%)
21	-	3 (8.5%)	3 (8.5%)
22	-	2 (5.7%)	2 (5.7%)
23	-	1 (2.8%)	1 (2.8%)
26	-	4 (11.4%)	4 (11.4%)
28	-	1 (2.8%)	1 (2.8%)
30	-	1 (2.8%)	1 (2.8%)
33	-	1 (2.8%)	1 (2.8%)
TOTAL	4 (12%)	31 (88%)	35 (100%)

Tabla 8. Características específicas de los sujetos de segundo curso.

Finalmente, de los treinta y tres estudiantes componentes del grupo de Tercer Curso, cinco eran varones (15%) y veintiocho, mujeres (85%). El 48.4% de los estudiantes (dieciséis sujetos) de este grupo se encuentra en la franja de edad de los 20 años y el 3% (un sujeto) lo encontramos en la franja de los 24 a los 35 años de edad (ver tabla 9).

INFORMACIÓN			
sobre sujetos de estudio del grupo de tercer curso			
Sujetos y porcentajes			
Edad	Varón	Mujer	TOTAL
20	3 (9%)	13 (39.3%)	16 (48.4%)
21	-	4 (12.1%)	4 (12.1%)
22	-	2 (6%)	2 (6%)
23	-	5 (15.1%)	5 (15.1%)
24	-	1 (3%)	1 (3%)
28	-	1 (3%)	1 (3%)
29	1 (3%)	-	1 (3%)
30	-	1 (3%)	1 (3%)
33	-	1 (3%)	1 (3%)
35	1 (3%)	-	1 (3%)
TOTAL	5 (15%)	(85%)	33 (100%)

Tabla 9. Características específicas de los sujetos de tercer curso.

6.3 Análisis y discusión de los resultados

La información recogida en las tablas de los siguientes apartados (tablas 10-139) son los datos obtenidos de la aplicación de unos criterios específicos al análisis y valoración de las respuestas ofrecidas por los sujetos de muestra en la Prueba de Escenarios Prácticos. Esos criterios específicos son los que detallamos a continuación.

En relación a la Competencia Comunicativa, en el Caso de Estudio 1, esta se considera como *bien* (✓) si en su discurso escrito el sujeto de muestra hace uso de un lenguaje coloquial pero educado (ámbito personal y categorías de personas (amigos), (valores)), si se reconocen en él las convenciones lingüísticas ‘*Speaking*’, ‘*It’s P.C.*’ (acontecimientos (llamada telefónica), (referencias a relaciones personales (entre amigos), (referencias a convenciones sociales (contestar al teléfono)), o las convenciones ‘*Hello*’, ‘*Hi*’, ‘*How are you?*’ (reconocer acciones (saludos)).

En el Caso de Estudio 2, el sujeto demuestra poseer una *buena* Competencia Comunicativa si en su discurso hace uso de un lenguaje informal y los personajes se llaman por su nombre de pila (referencias a relaciones personales), si se reconocen convenciones lingüísticas como ‘*Sorry*’, ‘*I can’t understand what you are saying*’, ‘*I can’t understand what you said*’, ‘*I can’t follow you*’ (consciencia intercultural), (preferencia de la personalidad emocional) y si el tono del discurso no resulta directo ni acusador (destrezas y habilidades interculturales), (valores), (autocontrol).

En el Caso de Estudio 3, el sujeto debe saber elaborar un discurso en el que se dé prioridad a los objetivos laborales del grupo frente al ocio (referencias a convenciones sociales), (preferencia de la personalidad calificadora), actuando según la planificación y organización de los eventos previstos y consiguiendo de este modo no alterar la perspectiva que comparten las personas-estímulo frente al trabajo (consciencia intercultural). Si el discurso contiene convenciones lingüísticas de disculpa y de ánimo para poner al grupo en marcha sin más dilación, consigue evitar una situación conflictiva (destrezas y habilidades interculturales) y demuestra reconocer valores como la puntualidad, el respeto y el sentido de la responsabilidad (valores), (preferencia de personalidad emocional y extravertida).

En el Caso de Estudio 4, para evaluar positivamente la Competencia Comunicativa, es necesario que el discurso escrito tenga forma de un diálogo de presentaciones (ámbito público), (categorías de personas (nuevos compañeros de trabajo)), (acontecimientos (reunión pública)), (acciones (presentarse y presentar a otros)), (referencia a relaciones personales). Además, el sujeto debe dar muestras de que entre los personajes se va a

producir poco o ningún contacto físico durante su encuentro (destrezas y habilidades interculturales), (valores), (autocontrol).

En el Caso de Estudio 5, evaluar como *bien* (✓) la Competencia Comunicativa del sujeto de muestra depende de dos aspectos. Por un lado, de que el discurso sea una conversación informal pero educada (ámbito público), (categorías de personas (amigos)), (acontecimientos (reunión pública)), (acciones (contrastar impresiones)), (referencias a relaciones personales (entre compañeros de trabajo)), (referencias a convenciones sociales (comportamiento y conversación en torno a la “búsqueda de la verdad”)) y, por otro lado, de que sea un discurso en el que la cortesía prime sobre la verdad (consciencia intercultural), (valores), (autocontrol), (preferencia de la personalidad emocional).

En el Caso de Estudio 6, demostrar que se posee una *buena* Competencia Comunicativa supone presentar un discurso escrito en forma de carta de respuesta administrativa (ámbito profesional), (categorías de personas (empresario y candidato)), (acontecimientos (selección de nuevo personal)), (acciones (responder negativamente al candidato)), (referencias a relaciones personales en contextos laborales). Además, debe ajustarse la respuesta administrativa al patrón inglés mediante el uso de convenciones lingüísticas como ‘*Thank you for your application*’, ‘*Unfortunately, on this occasion you have not been successful*’, etc. (destrezas y habilidades interculturales), (valores), (meticulosidad), (autocontrol), (preferencia de la personalidad emocional).

En el Caso de Estudio 7, se espera que el discurso sea la expresión de una opinión contraria realizada de modo formal y educado (ámbito educativo), (categorías de personas (compañeros de trabajo)), (acontecimientos (reunión)), (acciones (expresar una opinión contraria)), (consciencia intercultural), (destrezas y habilidades interculturales), (valores), (autocontrol), (preferencia de la personalidad emocional). Además, se requiere que el discurso gire en torno al tema planteado (i.e. colección de libros), (referencias a relaciones personales en contextos educativos).

En relación a la Competencia Intercultural, en el Caso de Estudio 1, para que esta sea calificada de *bien* (✓), se requiere que la conversación telefónica sea mantenida en el idioma materno de la persona-estímulo (inglés), aunque se inicie en español (grado de apertura), (respeto por la otredad) y que sean

reconocibles en el discurso convenciones lingüísticas como *'Speaking'*, *'it's P.C.'*, *'Hello'*, *'Hi'*, *'How are you?'* (conocimiento y conciencia comunicativa).

En el Caso de Estudio 2, una buena Competencia Intercultural Inglesa requiere de las convenciones lingüísticas con las que expresar un sentimiento de malestar *apropiadamente* como *'Sorry'*, *'I can't understand what you are saying'*, *'I can't understand what you said'*, *'I can't follow you'* (conocimiento y conciencia comunicativa) y de un tono informal pero educado para que el discurso resulte respetuoso y nada acusador (respeto por la otredad) y (empatía).

En el Caso de Estudio 3, se espera un uso de convenciones lingüísticas con las que pedir disculpas como *'I'm sorry'* (conocimiento y conciencia comunicativa) o sugerir o incitar al resto del grupo a ponerse en marcha como *'It's time to go'*, *'Let's go'* (habilidades de descubrimiento e interacción), etc., *apropiadamente*. Con este tipo de discurso el sujeto demuestra saber adaptar su comportamiento a las exigencias del entorno (flexibilidad comportamental), saber suspender la presunción de naturalidad y validez de su trasfondo cultural (respeto por la otredad) y reconocer la percepción de la persona-estímulo (empatía).

En el Caso de Estudio 4, evaluar positivamente la Competencia Intercultural Inglesa depende de que en el discurso escrito el sujeto dé muestras de que entre los personajes (persona-impresión y personas-estímulo) se va a producir poco o ningún contacto físico, lo que supone un control de su trasfondo cultural mediterráneo (grado de apertura), (flexibilidad comportamental), (respeto por la otredad), (empatía). También debe hacer uso de las convenciones lingüísticas aplicables a las presentaciones personales y de tercera persona como *'Hello, I'm G.S.'*, *'I'm N.T. and this is J.C.'*, *'Nice to meet you'*, *'Pleased to meet you'* (conocimiento y conciencia comunicativa).

En el Caso de Estudio 5, el éxito intercultural depende de dos aspectos. En primer lugar, que en el discurso se reconozcan convenciones lingüísticas como *'I haven't noticed anything strange'*, *'I think everything is fine'*, etc., (conocimiento y conciencia comunicativa) y, en segundo lugar, que el discurso demuestre cortesía frente a sinceridad (flexibilidad comportamental).

En el Caso de Estudio 6, demostrar que se posee una *buena* Competencia Intercultural Inglesa supone hacer uso de convenciones lingüísticas como *'Thank you for your application'*, *'Unfortunately, on this occasion you have not been successful'*, etc., para expresar rechazo *apropiadamente* (conocimiento y conciencia comunicativa), para adaptar su comportamiento a las exigencias del entorno (flexibilidad comportamental) y para evitar herir la sensibilidad de la persona-estímulo (respeto por la otredad).

En el Caso de Estudio 7, se espera que en su discurso escrito el sujeto reconozca convenciones lingüísticas específicas para la expresión del desacuerdo como, por ejemplo, *'I'm sorry I believe that there are better books to develop Communicative Competence'*, *'Yes, it is a good option but I think that these books could be better because...'*, etc., y que demuestre que está haciendo un esfuerzo por reducir el impacto que una opinión contraria puede tener en la persona-estímulo (conocimiento y conciencia comunicativa), (flexibilidad comportamental), (respeto por la otredad).

En relación a la *corrección gramatical* se baraja inicialmente la posibilidad de aceptar cualquier error, fuese del tipo que fuese (i.e. léxico, gramático, sintáctico, etc.) siempre y cuando este no impida la comprensión del discurso. Tras considerarlo detenidamente, se opta finalmente por un criterio de análisis más estricto según el cual se consideraría como *bien* (✓) toda respuesta exenta de errores o que, de haberlos, sean errores de ortografía resultado de un *deslíz del bolígrafo* (del inglés *'slip of the pen'*). Así mismo, se considera como *mal* (×) toda respuesta que contenga cualquier tipo de error léxico, gramático, sintáctico, etc., aunque este no impida la comprensión del discurso. Esta opción permite establecer niveles en la corrección gramatical de los sujetos dependiendo del tipo error y de la gravedad de este, aunque hemos de aclarar que esta no es en absoluto nuestra intención en el presente trabajo de investigación.

Por último, en relación a la *comprensión lectora*, el criterio de análisis resulta obvio ya que cualquier respuesta apropiada y coherente ha de ser considerada como *bien* (✓), mientras que cualquier respuesta que no se ajuste a la situación y problemática descrita, a los personajes, al carácter formal o

informal, a las convenciones lingüísticas y/o socioculturales, etc., aplicables a cada Caso de Estudio ha de ser considerada como *mal* (×).

En un área como el de la Didáctica de la Lengua en el que, lamentablemente, el grado de formación alcanzado por el nuevo profesorado de Magisterio Lengua Extranjera (Inglés) se mide por las cifras que arroja principalmente una prueba de evaluación escrita, este instrumento de medida y los datos recogidos podrían llegar a servir como prueba irrefutable de la relación antagónica existente entre el grado de formación académico y el nivel de competencias adquirido por los estudiantes como futuro profesional docente para la reciente *Educación Intercultural Primaria*. En las siguientes tablas también podremos observar cómo, por ejemplo, una buena Competencia Intercultural por parte de los sujetos de muestra no va necesariamente acompañada de una sólida corrección gramatical y/o una adecuada comprensión lectora.

6.3.1 Análisis y discusión de los datos del grupo de primer curso

En el presente apartado, se encuentran los datos obtenidos tras la aplicación de los criterios específicos detallados anteriormente al análisis y valoración de las respuestas ofrecidas por los treinta y dos sujetos de muestra del grupo de primer curso. Estos datos se recogen, primeramente, en unas tablas que nos permiten comprobar con un vistazo general cuáles de aquellas habilidades y destrezas que integran la Competencia Comunicativa (Competencia lingüística) y la Competencia Intercultural posee (+) o de cuáles de ellas carecen (-) al tiempo que se nos indica si los sujetos de muestra han sido capaces de ofrecer una respuesta apropiada y coherente, producto de una adecuada comprensión lectora (ver tablas 10-16, pp.291-297). En un segundo set de tablas, en las que se identifica a los sujetos con la única información personal que se solicitaba que facilitasen al completar el instrumento de medida, su edad y sexo, se especifica si las competencias de los sujetos están *bien*, *mal* o presentan *deficiencias* o *carencias* (ver tablas 17-48, pp.298-305). Finalmente, una serie de tablas generales recogerán la información específica sobre cada una de las competencias y la comprensión lectora de los sujetos de muestra y los porcentajes que los datos contenidos en ellas suponen por curso académico (ver tablas 49-51, pp.306-307).

CASO 1	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32			
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer el ámbito personal (Conocimiento del mundo)	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	
-reconocer las categorías de personas (amigos) (Conocimiento del mundo)	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-		
-reconocer los acontecimientos (llamada telefónica) (Conocimiento del mundo)	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+		
-reconocer las acciones (saludar) (Conocimiento del mundo)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
-reconocer las referencias a las relaciones personales (entre amigos) (Conoc. sociocultural)	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+			
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (contestar al teléfono) (C. sociocultural)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+		
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+		
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																			
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-

Tabla 10. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 1.

CASO 2	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32		
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																		
-reconocer las referencias a las relaciones personales (compañeros de trabajo) (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																		
-reconocer las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
-demostrar <i>Empatía</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																		
-demostrar buena Competencia lingüística	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+		
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																		
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+

Tabla 11. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 2.

CASO 3	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32				
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																				
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad emocional y extravertida	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad calificadora	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																				
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	
-demostrar <i>Habilidades de descubrimiento e interacción</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Empatía</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																				
-demostrar buena Competencia lingüística	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																				
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 12. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 3.

CASO 4	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32	
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer el ámbito público (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	
-reconocer los acontecimientos (reunión pública) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	
-reconocer las acciones (presentarse y presentar a otros) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	
-demostrar <i>Empatía</i>	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																	
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	

Tabla 13. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 4.

CASO 5	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32	
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer el ámbito público (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-
-reconocer las categorías de personas (amigos) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-
-reconocer los acontecimientos (reunión pública)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-
-reconocer las acciones (contrastar impresiones) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (verdad vs cortesía) (<i>Conoc. sociocultural</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar buena Competencia lingüística	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																	
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 14. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 5.

CASO 6	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32							
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																							
-reconocer ámbito profesional (<i>Conoc. del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	
-reconocer las categorías de personas (empresario y candidato) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
-reconocer los acontecimientos (selección de nuevo personal) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-actuar con meticulosidad (<i>Comp. existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																							
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																							
-demostrar buena Competencia lingüística	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																							
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+

Tabla 15. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 6.

CASO 7	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9	Sujeto 10	Sujeto 11	Sujeto 12	Sujeto 13	Sujeto 14	Sujeto 15	Sujeto 16	Sujeto 17	Sujeto 18	Sujeto 19	Sujeto 20	Sujeto 21	Sujeto 22	Sujeto 23	Sujeto 24	Sujeto 25	Sujeto 26	Sujeto 27	Sujeto 28	Sujeto 29	Sujeto 30	Sujeto 31	Sujeto 32
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																
-reconocer el ámbito educativo (<i>Conoc.del mundo</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
-reconocer los acontecimientos (reunión) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 16. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 7.

SUJETO 1 (VARÓN / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 17. Resultados específicos del sujeto de muestra 1.

SUJETO 2 (VARÓN / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 18. Resultados específicos del sujeto de muestra 2.

SUJETO 3 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 19. Resultados específicos del sujeto de muestra 3.

SUJETO 4 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 20. Resultados específicos del sujeto de muestra 4.

SUJETO 5 (MUJER / 17)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 21. Resultados específicos del sujeto de muestra 5.

SUJETO 6 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 22. Resultados específicos del sujeto de muestra 6.

SUJETO 7 (VARÓN / 26)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 23. Resultados específicos del sujeto de muestra 7.

SUJETO 8 (MUJER / 17)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 24. Resultados específicos del sujeto de muestra 8.

SUJETO 9 (MUJER / 17)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 25. Resultados específicos del sujeto de muestra 9.

SUJETO 10 (MUJER / 17)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 26. Resultados específicos del sujeto de muestra 10.

SUJETO 11 (MUJER / 33)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 27. Resultados específicos del sujeto de muestra 11.

SUJETO 12 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 28. Resultados específicos del sujeto de muestra 12.

SUJETO 13 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 29. Resultados específicos del sujeto de muestra 13.

SUJETO 14 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 30. Resultados específicos del sujeto de muestra 14.

SUJETO 15 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 31. Resultados específicos del sujeto de muestra 15.

SUJETO 16 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 32. Resultados específicos del sujeto de muestra 16.

SUJETO 17 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 33. Resultados específicos del sujeto de muestra 17.

SUJETO 18 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 34. Resultados específicos del sujeto de muestra 18.

SUJETO 19 (MUJER / 17)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 35. Resultados específicos del sujeto de muestra 19.

SUJETO 20 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 36. Resultados específicos del sujeto de muestra 20.

SUJETO 21 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 37. Resultados específicos del sujeto de muestra 21.

SUJETO 22 (MUJER / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 38. Resultados específicos del sujeto de muestra 22.

SUJETO 23 (VARÓN / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 39. Resultados específicos del sujeto de muestra 23.

SUJETO 24 (MUJER / 17)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 40. Resultados específicos del sujeto de muestra 24.

SUJETO 25 (VARÓN / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 41. Resultados específicos del sujeto de muestra 25.

SUJETO 26 (MUJER / 34)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 42. Resultados específicos del sujeto de muestra 26.

SUJETO 27 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 43. Resultados específicos del sujeto de muestra 27.

SUJETO 28 (VARÓN / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 44. Resultados específicos del sujeto de muestra 28.

SUJETO 29 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 45. Resultados específicos del sujeto de muestra 29.

SUJETO 30 (MUJER / 39)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 46. Resultados específicos del sujeto de muestra 30.

SUJETO 31 (VARÓN / 18)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 47. Resultados específicos del sujeto de muestra 31.

SUJETO 32 (VARÓN / 32)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 48. Resultados específicos del sujeto de muestra 32.

En relación a la primera de las competencias, los datos recogidos en la tabla 49 muestran cómo tan sólo veintiocho (12.5%) de las doscientas veinticuatro respuestas totales reflejan una buena Competencia Comunicativa frente a las ciento siete (47.7%) que apuntan a una mala competencia o a las ochenta y nueve (39.7%) que delatan deficiencias en la misma. El Caso de Estudio 3 recoge nueve respuestas *bien* (28.1%), el Caso de Estudio 5, veinticinco respuestas *mal* (78.1%) y el Caso de Estudio 1, treinta y una respuestas con carencias (96.8%).

TABLA GENERAL sobre Competencia Comunicativa			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	1 (3.1%)	0	31 (96.8%)
Caso 2	4 (12.5%)	13 (40.6%)	15 (46.8%)
Caso 3	9 (28.1%)	23 (71.8%)	0
Caso 4	8 (25%)	12 (37.5%)	12 (37.5%)
Caso 5	6 (18.7%)	25 (78.1%)	1 (3.1%)
Caso 6	0	23 (71.8%)	9 (28.1%)
Caso 7	0	11 (34.3%)	21 (65.6%)
TOTAL respuestas	28 (12.5%)	107 (47.7%)	89 (39.7%)

Tabla 49. Información específica sobre la Competencia Comunicativa de los sujetos del grupo de primer curso.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, en la tabla 50 de nuevo vemos como son escasas las respuestas que demuestran que los sujetos poseen una buena competencia, un 12.9% (veintinueve respuestas) frente al 50.8% (ciento catorce respuestas) o al 36.1% (ochenta y una respuestas) de respuestas con deficiencias considerables. El Caso de Estudio 2 presenta diez respuestas *bien* (31.2%), el Caso de Estudio 5, veintiseis respuestas *mal* (81.2%) y el Caso de Estudio 1, veintiseis respuestas con deficiencias (81.2%).

TABLA GENERAL sobre Competencia Intercultural			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	6 (18.7%)	0	26 (81.2%)
Caso 2	10 (31.2%)	21 (65.6%)	1 (3.1%)
Caso 3	1 (3.1%)	13 (40.6%)	18 (56.2%)
Caso 4	8 (25%)	9 (28.1%)	15 (46.8%)
Caso 5	4 (12.5%)	26 (81.2%)	2 (6.2%)
Caso 6	0	23 (71.8%)	9 (28.1%)
Caso 7	0	22 (68.7%)	10 (31.2%)
TOTAL respuestas	29 (12.9%)	114 (50.8%)	81 (36.1%)

Tabla 50. Información específica sobre la Competencia Intercultural de los sujetos del grupo de primer curso.

En lo que respecta a la corrección gramatical, el porcentaje de respuestas correctas es inferior (44.1%) al de respuestas con errores (55.8%). Curiosamente, ambas categorías coincide en el porcentaje máximo registrado, un 75% (veinticuatro respuestas) en el escenario práctico 1 en el caso de las primeras y en el escenario práctico 7, en el de las segundas. Por otra parte, un 82.5% del total (ciento ochenta y cinco respuestas) demuestra que los sujetos se benefician de una buena comprensión lectora frente a un mínimo 17.4% que delata que no se ha comprendido la problemática planteada en las situaciones descritas en los diferentes escenarios prácticos, concretamente, en los casos 3 y 4 (40.6% de las respuestas del grupo de primer curso).

TABLA GENERAL				
	Corrección Gramatical		Comprensión Lectora	
	Respuestas y porcentajes		Respuestas y porcentajes	
	BIEN	MAL	BIEN	MAL
Caso 1	24 (75%)	8 (25%)	29 (90.6%)	3 (9.3%)
Caso 2	16 (50%)	16 (50%)	30 (93.7%)	2 (6.2%)
Caso 3	12 (37.5%)	20 (62.5%)	19 (59.3%)	13 (40.6%)
Caso 4	12 (37.5%)	20 (62.5%)	19 (59.3%)	13 (40.6%)
Caso 5	16 (50%)	16 (50%)	30 (93.7%)	2 (6.2%)
Caso 6	11 (34.3%)	21 (65.6%)	26 (81.2%)	6 (18.7%)
Caso 7	8 (25%)	24 (75%)	32 (100%)	0
TOTAL respuestas	99 (44.1%)	125 (55.8%)	185 (82.5%)	39 (17.4%)

Tabla 51. Información específica sobre la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora de los sujetos del grupo de primer curso.

6.3.2 Análisis y discusión de los datos del grupo de segundo curso

Al igual que en el caso del grupo de primer curso, el análisis de los discursos escritos ofrecidos por los treinta y cinco sujetos de segundo curso origina unos datos que se clasifican como información específica sobre las habilidades y destrezas de las competencias clave en nuestra investigación, en concreto sobre el hecho de si poseen (+) o carecen (-) de esas habilidades o si este hecho no puede ser aclarado por encontrarse la pregunta en blanco ('b') (ver tablas 52-58, pp.308-314), información aplicable a cada sujeto de muestra en particular (ver tablas 59-93, pp.315-323) e información en términos de sujetos y porcentajes en relación a este grupo de estudio (ver tablas 94-96, pp.324-325).

CASO 1	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer el ámbito personal (Conocimiento del mundo)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
-reconocer las categorías de personas (amigos) (Conocimiento del mundo)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
-reconocer los acontecimientos (llamada telefónica) (Conocimiento del mundo)	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-
-reconocer las acciones (saludar) (Conocimiento del mundo)	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
-reconocer las referencias a las relaciones personales (entre amigos) (Conoc. sociocultural)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (contestar al teléfono) (C. sociocultural)	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar buena Competencia lingüística	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																			
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+

Tabla 52. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 1.

CASO 2	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67
	En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																		
-reconocer las referencias a las relaciones personales (compañeros de trabajo) (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+
-demostrar <i>Empatía</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar buena Competencia lingüística	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																			
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 53. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 2.

CASO 3	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad emocional y extravertida	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad calificadora	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Habilidades de descubrimiento e interacción</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
-demostrar <i>Empatía</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar buena Competencia lingüística	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																			
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-

Tabla 54. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 3.

CASO 4	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67		
	En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																				
-reconocer el ámbito público (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+		
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+		
-reconocer los acontecimientos (reunión pública) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+		
-reconocer las acciones (presentarse y presentar a otros) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+		
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+		
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	b	-	+	+		
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	b	+	-	+	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	b	-	+	+		
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																					
-demostrar un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	b	-	+	+
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+		
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	b	-	+	+		
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	b	-	+	+		
-demostrar <i>Empatía</i>	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	b	-	+	+		
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																					
-demostrar buena Competencia lingüística	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	b	+	-	+	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																					
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	b	-	+	+		

Tabla 55. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 4.

CASO 5	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67			
	En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																					
-reconocer el ámbito público (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-reconocer las categorías de personas (amigos) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-reconocer los acontecimientos (reunión pública)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-reconocer las acciones (contrastar impresiones) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (verdad vs cortesía) (<i>Conoc. sociocultural</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																						
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																						
-demostrar buena Competencia lingüística	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																						
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 56. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 5.

CASO 6	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67		
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																					
-reconocer ámbito profesional (<i>Conoc. del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	b	-	-	-	
-reconocer las categorías de personas (empresario y candidato) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-reconocer los acontecimientos (selección de nuevo personal) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-actuar con meticulosidad (<i>Comp. existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																					
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																					
-demostrar buena Competencia lingüística	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	b	+	-	-	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																					
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	b	-	-	-

Tabla 57. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 6.

CASO 7	Sujeto 33	Sujeto 34	Sujeto 35	Sujeto 36	Sujeto 37	Sujeto 38	Sujeto 39	Sujeto 40	Sujeto 41	Sujeto 42	Sujeto 43	Sujeto 44	Sujeto 45	Sujeto 46	Sujeto 47	Sujeto 48	Sujeto 49	Sujeto 50	Sujeto 51	Sujeto 52	Sujeto 53	Sujeto 54	Sujeto 55	Sujeto 56	Sujeto 57	Sujeto 58	Sujeto 59	Sujeto 60	Sujeto 61	Sujeto 62	Sujeto 63	Sujeto 64	Sujeto 65	Sujeto 66	Sujeto 67	
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																				
-reconocer el ámbito educativo (<i>Conoc.del mundo</i>)	+	-	+	+	-	b	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	b	+	+	-	
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	+	+	-	b	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	b	+	+	-	
-reconocer los acontecimientos (reunión) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	+	+	-	b	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	b	+	+	-	
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	-	+	+	-	b	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	b	+	+	-	
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	-	+	+	-	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	+	-	-	b	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	b	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	+	-	-	b	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	b	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																				
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	+	-	-	b	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	b	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	+	-	-	b	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	b	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																				
-demostrar buena Competencia lingüística	-	-	-	-	-	b	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	b	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																				
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 58. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 7.

SUJETO 33 (MUJER / 26)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 59. Resultados específicos del sujeto de muestra 33.

SUJETO 34 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 60. Resultados específicos del sujeto de muestra 34.

SUJETO 35 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 61. Resultados específicos del sujeto de muestra 35.

SUJETO 36 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 62. Resultados específicos del sujeto de muestra 36.

SUJETO 37 (MUJER / 30)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 63. Resultados específicos del sujeto de muestra 37.

SUJETO 38 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>

Tabla 64. Resultados específicos del sujeto de muestra 38.

SUJETO 39 (MUJER / 33)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 65. Resultados específicos del sujeto de muestra 39.

SUJETO 40 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 66. Resultados específicos del sujeto de muestra 40.

SUJETO 41 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 67. Resultados específicos del sujeto de muestra 41.

SUJETO 42 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 68. Resultados específicos del sujeto de muestra 42.

SUJETO 43 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 69. Resultados específicos del sujeto de muestra 43.

SUJETO 44 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 70. Resultados específicos del sujeto de muestra 44.

SUJETO 45 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 71. Resultados específicos del sujeto de muestra 45.

SUJETO 46 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 72. Resultados específicos del sujeto de muestra 46.

SUJETO 47 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 73. Resultados específicos del sujeto de muestra 47.

SUJETO 48 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 74. Resultados específicos del sujeto de muestra 48.

SUJETO 49 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 75. Resultados específicos del sujeto de muestra 49.

SUJETO 50 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 76. Resultados específicos del sujeto de muestra 50.

SUJETO 51 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 77. Resultados específicos del sujeto de muestra 51.

SUJETO 52 (MUJER / 22)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 78. Resultados específicos del sujeto de muestra 52.

SUJETO 53 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 7	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>

Tabla 79. Resultados específicos del sujeto de muestra 53.

SUJETO 54 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 80. Resultados específicos del sujeto de muestra 54.

SUJETO 55 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 81. Resultados específicos del sujeto de muestra 55.

SUJETO 56 (MUJER / 26)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 82. Resultados específicos del sujeto de muestra 56.

SUJETO 57 (MUJER / 22)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 83. Resultados específicos del sujeto de muestra 57.

SUJETO 58 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 84. Resultados específicos del sujeto de muestra 58.

SUJETO 59 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 85. Resultados específicos del sujeto de muestra 59.

SUJETO 60 (VARÓN / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 86. Resultados específicos del sujeto de muestra 60.

SUJETO 61 (MUJER / 26)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 87. Resultados específicos del sujeto de muestra 61.

SUJETO 62 (MUJER / 26)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 88. Resultados específicos del sujeto de muestra 62.

SUJETO 63 (MUJER / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 89. Resultados específicos del sujeto de muestra 63.

SUJETO 64 (MUJER / 28)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 5	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 6	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 7	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>

Tabla 90. Resultados específicos del sujeto de muestra 64.

SUJETO 65 (VARÓN / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 91. Resultados específicos del sujeto de muestra 65.

SUJETO 66 (VARÓN / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 92. Resultados específicos del sujeto de muestra 66.

SUJETO 67 (VARÓN / 19)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 93. Resultados específicos del sujeto de muestra 67.

De las doscientas cuarenta y cinco respuestas totales potenciales de los sujetos de muestra del grupo de segundo curso, nos encontramos (ver tabla 94) con que tan sólo veintiocho de ellas (11.4%) evidencian una buena Competencia Comunicativa frente a las ciento veintidos (49.7%) que delatan una mala competencia y las noventa y cinco respuestas (38.7%) que contienen deficiencias. El Caso de Estudio resuelto con éxito gracias a una buena Competencia Comunicativa es el caso 4 con catorce respuestas (40%) mientras que el mayor porcentaje de respuestas con mala competencia (97.1%) se recoge en el Caso de Estudio 5.

TABLA GENERAL sobre Competencia Comunicativa			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	1 (2.8%)	1 (2.8%)	33 (94.2%)
Caso 2	2 (5.7%)	20 (57.1%)	13 (37.1%)
Caso 3	10 (28.5%)	25 (71.4%)	0
Caso 4	14 (40%)	6 (17.1%)	15 (42.8%)
Caso 5	1 (2.8%)	34 (97.1%)	0
Caso 6	0	31 (88.5%)	4 (11.4%)
Caso 7	0	5 (14.2%)	30 (85.6%)
TOTAL respuestas	28 (11.4%)	122 (49.7%)	95 (38.7%)

Tabla 94. Información específica sobre la Competencia Comunicativa de los sujetos del grupo de segundo curso.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa (ver tabla 95), los datos demuestran que sólo un 9.3% (veintitrés respuestas) refleja una buena competencia frente al 53% de respuestas mal o el 37.5% de respuestas con carencias. El Caso de Estudio 4 refleja el mayor porcentaje de respuestas bien, un 42.8% (quince respuestas) frente al 97.1% (treinta y cuatro respuestas) de discursos escritos mal o el 94.2% de discursos con carencias (treinta y tres respuestas) recogido en el Caso de Estudio 1.

TABLA GENERAL sobre Competencia Intercultural			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	1 (2.8%)	1 (2.8%)	33 (94.2%)
Caso 2	6 (17.1%)	23 (65.7%)	6 (17.1%)
Caso 3	0	9 (25.7%)	26 (74.2%)
Caso 4	15 (42.8%)	5 (14.2%)	15 (42.8%)
Caso 5	1 (2.8%)	34 (97.1%)	0
Caso 6	0	31 (88.5%)	4 (11.4%)
Caso 7	0	27 (77.1%)	8 (22.8%)
TOTAL respuestas	23 (9.3%)	130 (53%)	92 (37.5%)

Tabla 95. Información específica sobre la Competencia Intercultural de los sujetos del grupo de segundo curso.

Entre los datos recogidos, se aprecia un 35% (ochenta y siete respuestas) de buena corrección gramatical frente a un 64.4% (ciento cincuenta y ocho respuestas) de incorrección gramatical. El mayor porcentaje de respuestas gramaticalmente correctas (68.5%) se recoge en el Caso de Estudio 1 frente al 85.7% de respuestas gramaticalmente incorrectas (treinta respuestas)

recogidas en el Caso de Estudio 6. En cuanto a la comprensión lectora, esta aparece en su máximo esplendor en los casos de estudio 5 y 7 con un 91.4% respectivamente frente al 60% (veintiuna respuestas) inapropiadas recogidas en el Caso de Estudio 3 (ver tabla 96).

TABLA GENERAL				
Corrección Gramatical			Comprensión Lectora	
Respuestas y porcentajes			Respuestas y porcentajes	
	BIEN	MAL	BIEN	MAL
Caso 1	24 (68.5%)	11 (31.4%)	28 (80%)	7 (20%)
Caso 2	14 (40%)	21 (60%)	29 (82.8%)	6 (17.1%)
Caso 3	6 (17.1%)	29 (82.8%)	14 (40%)	21 (60%)
Caso 4	17 (48.5%)	18 (51.4%)	28 (80%)	7 (20%)
Caso 5	13 (37.1%)	22 (62.8%)	32 (91.4%)	3 (8.5%)
Caso 6	5 (14.2%)	30 (85.7%)	22 (62.8%)	13 (37.1%)
Caso 7	8 (22.8%)	27 (77.1%)	32 (91.4%)	3 (8.5%)
TOTAL respuestas	87 (35.5%)	158 (64.4%)	185 (75.5%)	60 (24.4%)

Tabla 96. Información específica sobre la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora de los sujetos del grupo de segundo curso.

6.3.3 Análisis y discusión de los datos del grupo de tercer curso

Dedicamos el presente apartado a la discusión e interpretación de los datos obtenidos tras el análisis de los discursos escritos ofrecidos por los treinta y tres estudiantes de tercer y último curso de Magisterio en la Prueba de Escenarios Prácticos.

De nuevo se busca con el primer set de tablas generar una primera impresión sobre cuáles de las habilidades y destrezas de que se componen la Competencia Comunicativa y la Competencia Intercultural poseen los sujetos de muestra, de cuáles de ellas carecen y de cuáles de ellas no tenemos constancia por haber dejado en blanco la pregunta, así como del estado de su comprensión lectora (ver tablas 97-103, pp.326-332). Con el segundo set de tablas se busca identificar a los sujetos y evaluar de modo general el estado de sus competencias y esa comprensión lectora (ver tablas 104-136, pp.333-341) y finalmente, a partir de esos datos, se establecerán los porcentajes que arroja este grupo en particular (ver tablas 137-139, pp.341-343).

CASO 1	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100		
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer el ámbito personal (Conocimiento del mundo)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
-reconocer las categorías de personas (amigos) (Conocimiento del mundo)	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
-reconocer los acontecimientos (llamada telefónica) (Conocimiento del mundo)	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	
-reconocer las acciones (saludar) (Conocimiento del mundo)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
-reconocer las referencias a las relaciones personales (entre amigos) (Conoc. sociocultural)	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (contestar al teléfono) (C. sociocultural)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
-responder a valores (Competencia existencial)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar un grado de apertura (Actitudes)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
-reconocer las convenciones lingüísticas (Conocimiento y Conciencia comunicativa)	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
-demostrar Respeto por la otredad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar buena Competencia lingüística	-	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																			
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 97. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 1.

CASO 2	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer las referencias a las relaciones personales (compañeros de trabajo) (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar <i>Empatía</i>	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar buena Competencia lingüística	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																	
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+

Tabla 98. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 2.

CASO 3	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar preferencia de la personalidad emocional y extravertida	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar preferencia de la personalidad calificadora	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	-	-	b	-	+	-	+	+	-	-	+
-demostrar <i>Habilidades de descubrimiento e interacción</i>	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
-demostrar <i>Empatía</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	+
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	b	+	-	+	+	-	b	+	-	-	+	-	-	+	-
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																	
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	b	+	-	-	-	+	b	+	-	-	-	+	+	+	+

Tabla 99. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 3.

CASO 4	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer el ámbito público (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
-reconocer los acontecimientos (reunión pública) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
-reconocer las acciones (presentarse y presentar a otros) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
-demostrar <i>Empatía</i>	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																	
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 100. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 4.

CASO 5	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer el ámbito público (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-reconocer las categorías de personas (amigos) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-reconocer los acontecimientos (reunión pública)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-reconocer las acciones (contrastar impresiones) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-reconocer las referencias a las convenciones sociales (verdad vs cortesía) (<i>Conoc. sociocultural</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																	
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																	
-demostrar buena Competencia lingüística	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	b	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																	
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 101. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 5.

CASO 6	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100	
En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																		
-reconocer ámbito profesional (<i>Conoc. del mundo</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
-reconocer las categorías de personas (empresario y candidato) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
-reconocer los acontecimientos (selección de nuevo personal) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-actuar con meticulosidad (<i>Comp. existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																		
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																		
-demostrar buena Competencia lingüística	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																		
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 102. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 6.

CASO 7	Sujeto 68	Sujeto 69	Sujeto 70	Sujeto 71	Sujeto 72	Sujeto 73	Sujeto 74	Sujeto 75	Sujeto 76	Sujeto 77	Sujeto 78	Sujeto 79	Sujeto 80	Sujeto 81	Sujeto 82	Sujeto 83	Sujeto 84	Sujeto 85	Sujeto 86	Sujeto 87	Sujeto 88	Sujeto 89	Sujeto 90	Sujeto 91	Sujeto 92	Sujeto 93	Sujeto 94	Sujeto 95	Sujeto 96	Sujeto 97	Sujeto 98	Sujeto 99	Sujeto 100		
	En relación a la Competencia Comunicativa, el sujeto es capaz de:																																		
-reconocer el ámbito educativo (<i>Conoc.del mundo</i>)	b	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	b	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+			
-reconocer las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	b	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	b	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	
-reconocer los acontecimientos (reunión) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	b	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	b	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	
-reconocer las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	b	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	b	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	
-reconocer las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	b	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	b	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	
-demostrar una <i>Consciencia intercultural</i>	b	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar destrezas y habilidades interculturales	b	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	b	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-responder a valores (<i>Competencia existencial</i>)	b	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	b	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	
-demostrar autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	b	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	b	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-demostrar preferencia de la personalidad emocional	b	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	b	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	
En relación a la Competencia Intercultural, el sujeto es capaz de:																																			
-reconocer las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	b	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	b	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-demostrar <i>Flexibilidad comportamental</i>	b	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	b	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	
-demostrar <i>Respeto por la otredad</i>	b	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	b	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+	
En relación a la Corrección Gramatical, el sujeto es capaz de:																																			
-demostrar buena Competencia lingüística	b	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	b	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	
En relación a la Comprensión Lectora, el sujeto es capaz de:																																			
-ofrecer una respuesta apropiada y coherente	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	b	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+

Tabla 103. Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 7.

SUJETO 68 (VARÓN / 35)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>

Tabla 104. Resultados específicos del sujeto de muestra 68.

SUJETO 69 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 105. Resultados específicos del sujeto de muestra 69.

SUJETO 70 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 106. Resultados específicos del sujeto de muestra 70.

SUJETO 71 (MUJER / 33)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 107. Resultados específicos del sujeto de muestra 71.

SUJETO 72 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 108. Resultados específicos del sujeto de muestra 72.

SUJETO 73 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 109. Resultados específicos del sujeto de muestra 73.

SUJETO 74 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 110. Resultados específicos del sujeto de muestra 74.

SUJETO 75 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 111. Resultados específicos del sujeto de muestra 75.

SUJETO 76 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 112. Resultados específicos del sujeto de muestra 76.

SUJETO 77 (MUJER / 22)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 113. Resultados específicos del sujeto de muestra 77.

SUJETO 78 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 114. Resultados específicos del sujeto de muestra 78.

SUJETO 79 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 115. Resultados específicos del sujeto de muestra 79.

SUJETO 80 (MUJER / 21)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>

Tabla 116. Resultados específicos del sujeto de muestra 80.

SUJETO 81 (MUJER / 24)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 117. Resultados específicos del sujeto de muestra 81.

SUJETO 82 (VARÓN / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 118. Resultados específicos del sujeto de muestra 82.

SUJETO 83 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 119. Resultados específicos del sujeto de muestra 83.

SUJETO 84 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 120. Resultados específicos del sujeto de muestra 84.

SUJETO 85 (VARÓN / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 121. Resultados específicos del sujeto de muestra 85.

SUJETO 86 (VARÓN / 29)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 122. Resultados específicos del sujeto de muestra 86.

SUJETO 87 (VARÓN / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 123. Resultados específicos del sujeto de muestra 87.

SUJETO 88 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 124. Resultados específicos del sujeto de muestra 88.

SUJETO 89 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 125. Resultados específicos del sujeto de muestra 89.

SUJETO 90 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 5	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 126. Resultados específicos del sujeto de muestra 90.

SUJETO 91 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 127. Resultados específicos del sujeto de muestra 91.

SUJETO 92 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>	<i>EN BLANCO</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 128. Resultados específicos del sujeto de muestra 92.

SUJETO 93 (MUJER / 23)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 129. Resultados específicos del sujeto de muestra 93.

SUJETO 94 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 130. Resultados específicos del sujeto de muestra 94.

SUJETO 95 (MUJER / 28)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 131. Resultados específicos del sujeto de muestra 95.

SUJETO 96 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 132. Resultados específicos del sujeto de muestra 96.

SUJETO 97 (MUJER / 30)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>

Tabla 133. Resultados específicos del sujeto de muestra 97.

SUJETO 98 (MUJER / 22)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 134. Resultados específicos del sujeto de muestra 98.

SUJETO 99 (MUJER / 20)				
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>

Tabla 135. Resultados específicos del sujeto de muestra 99.

	SUJETO 100 (MUJER / 20)			
	Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Caso 1	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 2	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 3	<i>Bien</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 4	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 5	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>	<i>Bien</i>
Caso 6	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>
Caso 7	<i>Carencias</i>	<i>Carencias</i>	<i>Mal</i>	<i>Bien</i>

Tabla 136. Resultados específicos del sujeto de muestra 100.

De las doscientas treinta y una respuestas ofrecidas por los sujetos de este grupo, cuarenta y tres de ellas (18.6%) reflejan una buena Competencia Comunicativa, noventa y nueve (42.8%), una mala competencia y ochenta y nueve (38.5%), una competencia con carencias. De las primeras, el mayor porcentaje, un 66.6%, aparece en el Caso de Estudio 4 (veintidós respuestas). De las segundas, un 93.9% aparece en el Caso de Estudio 5 (treinta y una respuestas) y de las del tercer tipo, un 66.6% (veintidós respuestas) se aprecia en el Caso de Estudio 2 (ver tabla 137).

	TABLA GENERAL sobre Competencia Comunicativa		
	Respuestas y porcentajes		
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	0	0	33 (100%)
Caso 2	5 (15.1%)	6 (18.1%)	22 (66.6%)
Caso 3	12 (36.3%)	21 (63.6%)	0
Caso 4	22 (66.6%)	2 (6%)	9 (27.2%)
Caso 5	0	31 (93.9%)	2 (6%)
Caso 6	1 (3%)	27 (81.8%)	5 (15.1%)
Caso 7	3 (9%)	12 (36.3%)	18 (54.5%)
TOTAL respuestas	43 (18.6%)	99 (42.8%)	89 (38.5%)

Tabla 137. Información específica sobre la Competencia Comunicativa de los sujetos del grupo de tercer curso.

Los datos en relación a la Competencia Intercultural Inglesa (ver tabla 138) ofrecen una información especialmente significativa si tenemos en cuenta que los sujetos del grupo de tercer curso se encontraban matriculados en la asignatura de ‘Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera’ y la adquisición de esos conocimiento les colocaba, supuestamente, en una posición de ventaja con respecto al resto de los sujetos de estudio. Sorprendentemente, sólo un

16% (treinta y siete respuestas) de las doscientas treinta y una respuestas totales refleja una buena Competencia Intercultural Inglesa. Encontramos, además, que el mayor número de respuestas (veintidós) en relación a una buena competencia se halla en el Caso de Estudio 4 (66.6%) frente al de respuestas en relación a una mala competencia recogidas en el Caso de Estudio 5 o al de aquellas en relación a una competencia con carencias que se aprecia en el Caso de Estudio 1.

TABLA GENERAL sobre Competencia Intercultural			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	0	0	33 (100%)
Caso 2	11 (33.3%)	15 (45.4%)	7 (21.2%)
Caso 3	0	12 (36.3%)	21 (63.6%)
Caso 4	22 (66.6%)	2 (6%)	9 (27.2%)
Caso 5	0	30 (90.9%)	3 (9%)
Caso 6	1 (3%)	27 (81.6%)	5 (15.1%)
Caso 7	3 (9%)	23 (69.6%)	7 (21.2%)
TOTAL respuestas	37 (16%)	109 (47.1%)	85 (36.7%)

Tabla 138. Información específica sobre la Competencia Intercultural de los sujetos del grupo de tercer curso.

En cuanto a la corrección gramatical (ver tabla 139), esta viene avalada por el 45% (ciento cuatro respuestas) de las doscientas treinta y una respuestas totales frente a un considerable 54.9% (ciento veintisiete respuestas) de incorrección gramatical. El Caso de Estudio 1 recoge un 60% (veinte respuestas) de las primeras y el Caso de Estudio 6, un 69.6% (veintitrés respuestas) de las segundas. Por último, sorprende el hecho de que, a pesar de tratarse de sujetos que cursan su último año de estudios, aún se aprecie un 14.7% (treinta y cuatro respuestas) de incomprensión lectora frente al 85.2% (ciento noventa y siete respuestas) reflejo de una buena comprensión lectora, coincidiendo su mayor porcentaje, un 93.9%, en el Caso de Estudio 1 y en el Caso de Estudio 5, respectivamente.

TABLA GENERAL				
Corrección Gramatical			Comprensión Lectora	
Respuestas y porcentajes			Respuestas y porcentajes	
	BIEN	MAL	BIEN	MAL
Caso 1	20 (60.6%)	13 (39.3%)	31 (93.9%)	2 (6%)
Caso 2	16 (48.4%)	17 (51.5%)	28 (84.8%)	5 (15.1%)
Caso 3	13 (39.3%)	20 (60.6%)	21 (63.6%)	12 (36.3%)
Caso 4	18 (54.5%)	15 (45.4%)	29 (87.8%)	4 (12.1%)
Caso 5	13 (39.3%)	20 (60.6%)	31 (93.9%)	2 (6%)
Caso 6	10 (30.3%)	23 (69.6%)	27 (81.8%)	6 (18.1%)
Caso 7	14 (42.4%)	19 (57.5%)	30 (90.9%)	3 (9%)
TOTAL respuestas	104 (45%)	127 (54.9%)	197 (85.2%)	34 (14.7%)

Tabla 139. Información específica sobre la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora de los sujetos del grupo de tercer curso.

6.3.4 Análisis global

Si la información de los apartados anteriores se caracteriza por ser un análisis de los discursos escritos recogidos fraccionado por curso académico con el que hemos intentado ofrecer una interpretación del puzzle de competencias, habilidades y destrezas, de los estudiantes de cada curso académico analizado, la información de este y sucesivos subapartados procede de un análisis más global en el que la interpretación de los datos nos ha de ayudar a descubrir si la mencionada diplomatura ahora extinta, hacía las veces de una especie de coctelera en la que se mezclaban, se agitaban y se servían los conocimientos y competencias específicas, habilidades y destrezas, exigidas al nuevo profesorado de la Educación Intercultural.

6.3.4.1 Resultados globales del estudio

Comenzamos este análisis global echando un vistazo a las características generales de los sujetos de estudio, únicos datos, por otra parte, que se les pide que nos faciliten en el instrumento de medida: su sexo y edad. De los cien estudiantes de Magisterio Especialidad en Lenguas Extranjeras (Inglés) con los que se realizó el estudio, el 17% eran varones de entre 18 y 35 años de edad y el 83%, mujeres de entre diecisiete y treinta y nueve años de edad. De estos, la franja de edad de los diecisiete años recoge el 6% (seis mujeres), la franja de los dieciocho años, el 15% (cuatro varones y once mujeres), la franja de los diecinueve años, el 22% (cuatro varones y dieciocho mujeres), la franja de los

veinte años, el 21% (cinco varones y dieciseis mujeres), la franja de los veintiún años, el 7% (siete mujeres), la franja de los veintidós años, el 4% (cuatro mujeres), la franja de los veintitrés años, el 7% (siete mujeres), las franjas de los veinticuatro a los treinta y cinco recogen el menor porcentaje, un 1% de sujetos, una mujer en el caso de las tres primeras y un varón, en el de las segundas. La franja de los veintiseis años de edad acoge un 5% de los sujetos (un varón y cuatro mujeres), la franja de los veintiocho y treinta años coinciden con un 2% (dos mujeres) y, finalmente, la franja de los treinta y tres años, un 3% (tres mujeres) (ver tabla 140).

INFORMACIÓN			
sobre sujetos de estudio de los grupos de primer, segundo y tercer curso			
Sujetos y porcentajes			
Edad	Varón	Mujer	TOTAL
17	-	6 (6%)	6 (6%)
18	4 (4%)	11 (11%)	15 (15%)
19	4 (4%)	18 (18%)	22 (22%)
20	5 (5%)	16 (16%)	21 (21%)
21	-	7 (7%)	7 (7%)
22	-	4 (4%)	4 (4%)
23	-	7 (7%)	7 (7%)
24	-	1 (1%)	1 (1%)
26	1 (1%)	4 (4%)	5 (5%)
28	-	2 (2%)	2 (2%)
29	1 (1%)	-	1 (1%)
30	-	2 (2%)	2 (2%)
32	1 (1%)	-	1 (1%)
33	-	3 (3%)	3 (3%)
34	-	1 (1%)	1 (1%)
35	1 (1%)	-	1 (1%)
39	-	1 (1%)	1 (1%)
TOTAL	17 (17%)	83 (83%)	100 (100%)

Tabla 140. Características generales de los sujetos de estudio.

En la siguiente tabla general (tabla 141), los datos contenidos en ella muestran el número total de respuestas obtenidas (700). Este dato es el resultado de multiplicar los cien sujetos de estudio por las siete respuestas ofrecidas en la Prueba de Escenarios Prácticos por cada uno de ellos. Ante una respuesta en blanco (ver tablas 55-58 y 99, 101, 103, pp. 311-314, 328, 330, 332)), nos resulta absolutamente imposible averiguar si esta es resultado directo de falta de tiempo o de *incompetencia*, entendida esta como la carencia de la competencia en cuestión. Decidimos optar por esta segunda posibilidad lo que nos lleva a considerar esas respuestas en blanco como respuestas *mal*. Volviendo ahora a las setecientas respuestas totales, debemos añadir que, en

cada una de ellas se analizan cuatro aspectos (Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural Inglesa, corrección gramatical y comprensión lectora) lo que arroja un total de 2800 datos analizables para nuestra investigación cualitativa del estudiantado, futuro profesorado de Educación Primaria en formación. A partir de ahí encontramos que sólo un 14.1% (noventa y nueve respuestas) del total ilustraba una buena Competencia Comunicativa frente al 46.8% (trescientas veintiocho respuestas) que reflejaba una mala competencia o al 39% (doscientas setenta y tres respuestas), ejemplos de una competencia con deficiencias o carencias.

De la segunda de las competencias, un decepcionante 12.7% (ochenta y nueve respuestas) constituye el porcentaje más bajo, en este caso de respuestas que ilustran una buena Competencia Intercultural Inglesa, frente al 50.4% (trescientas cincuenta y tres respuestas) de respuestas mal y el 36.8% (doscientas cincuenta y ocho respuestas) con deficiencias. La corrección gramatical es considerada como buena en el 41.4% (doscientas noventa) de las respuestas y la comprensión lectora, en el 81% (quinientas sesenta y siete repuestas) (ver tablas 10-31, 52-58, 97-103, pp.291-301, 308-314, 326-332).

TABLA GENERAL sobre las respuestas del estudio									
Competencia Comunicativa			Competencia Intercultural			Corrección Gramatical		Comprensión Lectora	
✓	x	?	✓	x	?	✓	x	✓	x
99	328	273	89	353	258	290	410	567	133
14.1%	46.8%	39%	12.7%	50.4%	36.8%	41.4%	58.5%	81%	19%
700 (100%)			700 (100%)			700 (100%)		700 (100%)	

Tabla 141. Información general sobre las respuestas globales obtenidas en el estudio.

6.3.4.2 Resultados específicos de cada caso de estudio

Una vez expuestas a modo general las cifras en torno a los niveles en que los sujetos de estudio demuestran poseer los cuatro aspectos analizables a los que se está aludiendo incesantemente, vamos a exponer ahora cuáles de las habilidades constitutivas de aquellos resultan más significativas ya sea por su identificación recurrente en los discursos escritos analizados o, por el contrario, por su ausencia en los mismos. No nos detendremos ahora con la

corrección gramatical ni con la comprensión lectora pues nos ocuparemos de ellas más adelante, cuando interpretemos los datos de la tabla 151 (p.354).

En el Caso de Estudio 1 (ver tabla 142, p.349), en relación a la Competencia Comunicativa, noventa y siete de los cien sujetos demuestran reconocer la acción apropiada en la situación descrita y reconocer la amistad y el respeto como valores propios de la misma. Por el contrario, ochenta y ocho sujetos no actúan de modo *socialmente convencional* a la hora de contestar al teléfono.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, las cifras demuestran que los sujetos poseen una considerable tendencia y facilidad a abrirse a las personas-estímulo (noventa y nueve sujetos) cuyos beneficios se ven contrarrestados por una, suponemos, *inconsciente* falta de respeto por la otredad (noventa y tres sujetos).

En el Caso de Estudio 2 (ver tabla 143, p.349), en relación a la Competencia Comunicativa, treinta y nueve de los sujetos demuestran poseer la habilidad de autocontrolarse para evitar una actuación enculturizada mientras que setenta y dos de ellos no saben cómo ejercer de intermediarios interculturales en la situación descrita.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, treinta y ocho sujetos demuestran empatía al tener en consideración los sentimientos de la persona-estímulo pero un número considerable de ellos (setenta sujetos) desconocen las convenciones lingüísticas que permiten expresar el problema en sí sin herir la sensibilidad de aquellas.

En el Caso de Estudio 3 (ver tabla 144, p.350), en relación a la Competencia Comunicativa, lo que llama la atención es comprobar la regularidad en las cifras de los sujetos que han demostrado poseer todas las habilidades (treinta y un sujetos) y las cifras de los sujetos que no las poseen (sesenta y nueve sujetos).

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, cincuenta y ocho de los cien sujetos utilizan acertadamente en sus discursos escritos las convenciones lingüísticas aplicables a la hora, recordemos, de poner en

marcha al grupo. Por otra parte, noventa y seis de los sujetos, sin embargo, fallan a la hora de empatizar con las personas-estímulo.

En el Caso de Estudio 4 (ver tabla 145, p.350), en relación a la Competencia Comunicativa, el 65% de los sujetos sabe reconocer la categoría de personas (nuevos compañeros), los acontecimientos y las acciones propias de la escena descrita y enmarcarla dentro de un ámbito público. El 42%, sin embargo, falla a la hora de juzgar la importancia del contacto físico en la escena y de autocontrolar su actuación para que esta sea aculturizada y apropiada.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, un 72% de los sujetos reconoce las convenciones lingüísticas relacionadas con las presentaciones de primera y tercera persona. El 43% de ellos demuestra en sus respuestas escaso grado de apertura, lo que nos hace sospechar que existe un 'desinterés' por su parte a la hora de ampliar su repertorio lingüístico-comportamental con las pautas exigidas por este tipo de situaciones.

En el Caso de Estudio 5 (ver tabla 146, p.351), en relación a la Competencia Comunicativa, un 10% de los sujetos reconoce la categoría de personas (amigos), el tipo de acontecimiento y la acción (contrastar impresiones) y las referencias a las relaciones personales y los enmarca en el contexto de un ámbito público (hotel). Por el contrario, un 93% desconoce el gusto por una *verdad cortés* de la persona-impresión (convención social y consciencia intercultural) y falla a la hora de aplicar valores como el respeto, la comprensión y la buena educación en su discurso.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, el 94% no conoce las convenciones lingüísticas con las que expresar *apropiadamente* una *verdad cortés* y tan solo un 9% acepta y sabe adaptarse al modo de actuar de la persona-estímulo en este tipo de situaciones (flexibilidad comportamental).

En el Caso de Estudio 6 (ver tabla 147, p.351), en relación a la Competencia Comunicativa, el 19% demuestra con su respuesta reconocer las categorías de personas (empresario y candidato), los acontecimientos y las acciones así como las referencias a las relaciones personales en contextos laborales y enmarcarlas en un ámbito profesional. Resulta, sin embargo, mayor el porcentaje de sujetos (99%) que carece de la capacidad de identificar

y utilizar estrategias para establecer contacto con las personas-estímulo (destreza y habilidades interculturales), de reconocer el respeto y el tacto como valores aplicables, de actuar con meticulosidad y autocontrol para ofrecer una actuación lingüística *apropiada*. Tampoco acierta a ofrecer una respuesta administrativa que se ajuste al gusto y al agrado de las personas-estímulo.

En relación a la Competencia Intercultural Inglesa, un 19% demuestra en su discurso un respeto por la otredad pero un 99% desconoce las convenciones lingüísticas (conocimiento y conciencia comunicativa) y no sabe adaptar su actuación lingüística a los parámetros reconocibles por los miembros de la cultura meta.

En el Caso de Estudio 7 (ver tabla 148, p.352), en relación a la Competencia Comunicativa, el 68% de los sujetos de muestra es capaz de percatarse del hecho de que la situación descrita hace referencia a relaciones personales informales. El 97%, sin embargo, no sabe actuar de un modo que demuestre que se han tenido en cuenta las diferencias entre la cultura materna y la cultura meta o con el suficiente autocontrol como para, al menos, impedir que la suya sea una actuación enculturizadamente inapropiada (consciencia intercultural, destrezas y habilidades interculturales y autocontrol).

En cuanto a la Competencia Intercultural Inglesa, aunque un 28% sabe suspender la presunción de naturalidad y normalidad atribuida inconscientemente a su sistema cultural materno y actúa de modo aculturizado, un 97% se revela como desconocedor de las convenciones lingüísticas apropiadas en la resolución de la problemática expuesta.

CASO 1	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce el ámbito personal	84	16	100
-reconoce las categorías de personas (amigos)	84	16	100
-reconoce los acontecimientos (llamada telefónica)	30	70	100
-reconoce las acciones (saludar)	97	3	100
-reconoce las referencias a las relaciones personales	19	81	100
-reconoce las convenciones sociales (contestar al teléfono)	12	88	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	97	3	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-demuestra un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	99	1	100
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	33	67	100
-demuestra <i>Respeto por la otredad</i>	7	93	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	68	32	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	88	12	100

Tabla 142. Información específica sobre el Caso de Estudio 1.

CASO 2	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce la referencia a las relaciones personales (compañeros de trabajo) (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	37	63	100
-respeta la sensibilidad de la persona-estímulo (<i>Consciencia intercultural</i>)	33	67	100
-actúa como intermediario intercultural (Destrezas y habilidades interculturales)	28	72	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	38	62	100
-demuestra autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	39	61	100
-demuestra preferencia de la personalidad emocional	29	71	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	30	70	100
-demuestra <i>Respeto por la otredad</i>	37	63	100
-demuestra <i>Empatía</i>	38	62	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	46	54	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	87	13	100

Tabla 143. Información específica sobre el Caso de Estudio 2.

CASO 3	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce las referencias a las convenciones sociales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	31	69	100
-demuestra una <i>Consciencia intercultural</i>	31	69	100
-demuestra destrezas y habilidades interculturales	31	69	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	31	69	100
-demuestra preferencia de la personalidad emocional y extravertida	31	69	100
-demuestra preferencia de la personalidad calificadora	31	69	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunic.</i>)	58	42	100
-demuestra <i>Habilidades de descubrimiento e interacción</i>	7	93	100
-demuestra <i>Flexibilidad comportamental</i>	29	71	100
-demuestra <i>Respeto por la otredad</i>	30	70	100
-demuestra <i>Empatía</i>	4	96	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	31	69	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	54	46	100

Tabla 144. Información específica sobre el Caso de Estudio 3.

CASO 4	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce el ámbito público (<i>Conoc. del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce los acontecimientos (<i>Conoc. del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	64	36	100
-demuestra destrezas y habilidades interculturales	58	42	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	64	36	100
-demuestra autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	58	42	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-demuestra un grado de apertura (<i>Actitudes</i>)	57	43	100
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	72	28	100
-demuestra <i>Flexibilidad comportamental</i>	58	42	100
-demuestra <i>Respeto por la otredad</i>	58	42	100
-demuestra <i>Empatía</i>	58	42	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	47	53	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	76	24	100

Tabla 145. Información específica sobre el Caso de Estudio 4.

CASO 5	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce el ámbito público (<i>Conoc. del mundo</i>)	10	90	100
-reconoce las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	10	90	100
-reconoce los acontecimientos (reunión pública)	10	90	100
-reconoce las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	10	90	100
-reconoce las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	10	90	100
-reconoce las referencias a las convenciones sociales (verdad vs cortesía) (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	7	93	100
-demuestra <i>Consciencia intercultural</i>	7	93	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	7	93	100
-demuestra autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	9	91	100
-demuestra preferencia de la personalidad emocional	9	91	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conoc. y Conciencia comunicativa</i>)	6	94	100
-demuestra <i>Flexibilidad comportamental</i>	9	91	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	42	58	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	93	7	100

Tabla 146. Información específica sobre el Caso de Estudio 5.

CASO 6	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce ámbito profesional (<i>Conoc. del mundo</i>)	19	81	100
-reconoce las categorías de personas (<i>C. del mundo</i>)	19	81	100
-reconoce los acontecimientos (selección de nuevo personal) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	19	81	100
-reconoce las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	19	81	100
-reconoce las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	19	81	100
-demuestra destrezas y habilidades interculturales	1	99	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	1	99	100
-actúa con meticulosidad (<i>Comp. existencial</i>)	1	99	100
-demuestra autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	1	99	100
-demuestra preferencia de la personalidad emocional	1	99	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conoc.y Conciencia comunicativa</i>)	1	99	100
-demuestra <i>Flexibilidad comportamental</i>	1	99	100
-demuestra <i>Respeto por la otredad</i>	19	81	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	26	74	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	75	25	100

Tabla 147. Información específica sobre el Caso de Estudio 6.

CASO 7	Sujetos		
En relación a la Competencia Comunicativa:	BIEN	MAL	TOTAL
-reconoce el ámbito educativo (<i>Conocimiento del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce las categorías de personas (<i>Conocimiento del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce los acontecimientos (reunión) (<i>Conocimiento del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce las acciones (<i>Conocimiento del mundo</i>)	65	35	100
-reconoce las referencias a las relaciones personales (<i>Conocimiento sociocultural</i>)	68	32	100
-demuestra una <i>Consciencia intercultural</i>	3	97	100
-demuestra destrezas y habilidades interculturales	3	97	100
-responde a valores (<i>Competencia existencial</i>)	26	74	100
-demuestra autocontrol (<i>Competencia existencial</i>)	3	97	100
-demuestra preferencia de la personalidad emocional	28	72	100
En relación a la Competencia Intercultural:			
-reconoce las referencias a las convenciones lingüísticas (<i>Conocimiento y Conciencia comunicativa</i>)	3	97	100
-demuestra <i>Flexibilidad comportamental</i>	26	74	100
-demuestra <i>Respeto por la otredad</i>	28	72	100
En relación a la Corrección Gramatical:			
-demuestra buena Competencia lingüística	30	70	100
En relación a la Comprensión Lectora:			
-ofrece una respuesta apropiada y coherente	94	6	100

Tabla 148. Información específica sobre el Caso de Estudio 7.

Tras el análisis general en torno a las cifras aplicables a los elementos constitutivos de las diferentes competencias tratadas en nuestro estudio, ha llegado el momento de ampliar la lente de nuestro análisis para constatar con cifras y porcentajes una visión mucho más general de esas competencias. En cuanto a las cifras generales aplicables a la Competencia Comunicativa (ver tabla 149), se observa como de las setecientas respuestas totales, noventa y nueve corroboran una buena Competencia Comunicativa (14.1%), trescientas veintiocho respuestas, una mala competencia (46.8%) y doscientas setenta y tres respuestas, una competencia con carencias (39%).

Las cifras generales asociadas a la Competencia Intercultural Inglesa revelan que sólo ochenta y nueve (12.7%) de las setecientas respuestas totales apuntan a una buena competencia, mientras que trescientas cincuenta y tres de estas (50.4%) ponen al descubierto una mala competencia y doscientas cincuenta y ocho (36.8%), una competencia deficiente (ver tabla 150). Por otra parte, la cifra de doscientas noventa respuestas (41.4%) que señala una buena

corrección gramatical queda por debajo de las cuatrocientas diez respuestas (58.5%) asociadas a una mala corrección gramatical, siendo el Caso de Estudio 7 el que registra un mayor número de respuestas de este tipo (ver tabla 151).

Finalmente, una buena comprensión lectora se ve respaldada por quinientas sesenta y siete de las respuestas totales (81%) frente a las ciento treinta y tres (19%) que indican lo contrario. De nuevo, es el Caso de Estudio 7 donde se aprecia un mayor número de respuestas positivas (ver tabla 151).

TABLA GENERAL sobre Competencia Comunicativa			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	2	1	97
Caso 2	11	39	50
Caso 3	31	69	0
Caso 4	44	20	36
Caso 5	7	90	3
Caso 6	1	81	18
Caso 7	3	28	69
TOTAL respuestas	99 (14.1%)	328 (46.8%)	273 (39%)

Tabla 149. Resultados generales en torno a la Competencia Comunicativa.

TABLA GENERAL sobre Competencia Intercultural			
Respuestas y porcentajes			
	BIEN	MAL	CARENCIAS
Caso 1	7	1	92
Caso 2	27	59	14
Caso 3	1	34	65
Caso 4	45	16	39
Caso 5	5	90	5
Caso 6	1	81	18
Caso 7	3	72	25
TOTAL respuestas	89 (12.7%)	353 (50.4%)	258 (36.8%)

Tabla 150. Resultados generales en torno a la Competencia Intercultural.

TABLA GENERAL				
Corrección Gramatical			Comprensión Lectora	
Respuestas			Respuestas	
	BIEN	MAL	BIEN	MAL
Caso 1	68	32	88	12
Caso 2	46	54	87	13
Caso 3	31	69	54	46
Caso 4	47	53	76	24
Caso 5	42	58	93	7
Caso 6	26	74	75	25
Caso 7	30	70	94	6
TOTAL respuestas	290 (41.4%)	410 (58.5%)	567 (81%)	133 (19%)

Tabla 151. Resultados generales en torno a la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora.

6.3.4.3 Resultados específicos en relación a la edad y las actitudes de los sujetos de muestra

Como indicábamos en su momento, el sexo y la edad son los únicos datos personales que se solicitan de los sujetos de muestra en un instrumento de medida que, por lo general, está diseñado para preservar y reservar por completo el anonimato de aquellos. Nos parece interesante, ya que contamos con estos datos, realizar una revisión de la información recabada específicamente orientada a arrojar alguna luz en cuanto al tipo de correlación existente entre el factor edad de los sujetos y sus logros relacionados con los cuatro parámetros analizados en las respuestas de tal manera que se aporte otra dimensión igualmente interesante a nuestra investigación. En la siguiente tabla (tabla 152), hemos seleccionado del total de sujetos de muestra, únicamente a aquellos que han demostrado en sus discursos escritos poseer una buena Competencia Comunicativa y una buena Competencia Intercultural Inglesa así como un nivel de Competencia lingüística y un grado de comprensión lectora acorde con los estudios universitarios que realizaban en ese momento, indicándose entre paréntesis además, el sexo, varón (V) o mujer (M), y edad de cada uno de ellos. Los sujetos están clasificados en función del caso o escenario práctico en el que han sabido manejar con éxito las habilidades y destrezas específicas.

TABLA GENERAL			
Competencia Comunicativa	Competencia Intercultural	Corrección Gramatical	Comprensión Lectora
Sujetos (sexo/edad)	Sujetos (sexo/edad)	Sujetos (sexo/edad)	Sujetos (sexo/edad)
Caso 1	11 (M/33) - 61 (M/26)	8 (M/17) - 11 (M/33) 19 (M/17) - 25 (V/18) 29 (M/19) - 32 (V/32) 61 (M/26)	1 (V/18) - 2 (V/18) 3 (M/18) - 4 (M/18) 5 (M/17) - 8 (M/18) 9 (M/17) - 11 (M/33) 12 (M/18) - 13 (M/19) 14 (M/18) - 16 (M/18) 17 (M/18) - 19 (M/17) 20 (M/20) - 21 (M/18) 22 (M/18) - 25 (V/18) 26 (M/34) - 27 (M/23) 28 (V/19) - 30 (M/39) 31 (V/18) - 32 (V/32) 34 (M/21) - 35 (M/23) 37 (M/30) - 38 (M/19) 39 (M/33) - 40 (M/19) 41 (M/19) - 43 (M/19) 44 (M/21) - 45 (M/19) 46 (M/21) - 49 (M/19) 50 (M/19) - 51 (M/19) 52 (M/22) - 53 (M/19) 54 (M/19) - 55 (M/20) 57 (M/22) - 59 (M/19) 60 (V/19) - 61 (M/26) 62 (M/26) - 63 (M/19) 70 (M/23) - 71 (M/33) 73 (M/20) - 74 (M/20) 75 (M/20) - 80 (M/21) 81 (M/24) - 82 (V/20) 83 (M/20) - 85 (V/20)

			<p>86 (V/29) - 87 (V/20) 88 (M/20) - 91 (M/20) 93 (M/23) - 94 (M/20) 97 (M/30) - 98 (M/22) 99 (M/20) - 100 (M/20)</p>	<p>70 (M/23) - 71 (M/33) 72 (M/23) - 73 (M/20) 74 (M/20) - 75 (M/20) 76 (M/21) - 77 (M/22) 78 (M/21) - 79 (M/21) 80 (M/21) - 81 (M/24) 82 (V/20) - 83 (M/20) 84 (M/20) - 86 (V/29) 87 (V/20) - 88 (M/20) 89 (M/23) - 90 (M/20) 91 (M/20) - 92 (M/20) 93 (M/23) - 94 (M/20) 95 (M/28) - 96 (M/20) 97 (M/30) - 98 (M/22) 99 (M/20) - 100 (M/20)</p>
Caso 2	<p>4 (M/18) - 18 (M/18) 25 (V/18) - 28 (V/19) 44 (M/21) - 53 (M/19) 79 (M/21) - 80 (M/21) 84 (M/20) - 86 (V/29) 89 (M/23)</p>	<p>4 (M/18) - 12 (M/18) 13 (M/19) - 17 (M/18) 18 (M/18) - 21 (M/18) 24 (M/17) - 25 (V/18) 28 (V/19) - 29 (M/19) 41 (M/19) - 44 (M/21) 51 (M/19) - 53 (M/19) 56 (M/26) - 67 (V/19) 77 (M/22) - 79 (M/21) 80 (M/21) - 81 (M/24) 83 (M/20) - 84 (M/20) 85 (V/20) - 86 (V/29) 87 (V/20) - 88 (M/20) 89 (M/23)</p>	<p>1 (V/18) - 4 (M/18) 5 (M/17) - 6 (M/18) 9 (M/17) - 10 (M/17) 11 (M/33) - 12 (M/18) 13 (M/19) - 14 (M/18) 18 (M/18) - 19 (M/17) 20 (M/20) - 22 (M/18) 26 (M/34) - 32 (V/32) 36 (M/20) - 37 (M/30) 39 (M/33) - 41 (M/19) 44 (M/21) - 45 (M/19) 49 (M/19) - 51 (M/19) 54 (M/19) - 56 (M/26) 59 (M/19) - 60 (V/19) 61 (M/26) - 63 (M/19) 70 (M/23) - 73 (M/20)</p>	<p>1 (V/18) - 2 (V/18) 3 (M/18) - 4 (M/18) 5 (M/17) - 6 (M/18) 7 (V/26) - 8 (M/17) 9 (M/17) - 10 (M/17) 12 (M/18) - 13 (M/19) 14 (M/18) - 15 (M/18) 16 (M/18) - 17 (M/18) 18 (M/18) - 19 (M/17) 20 (M/20) - 21 (M/18) 22 (M/18) - 23 (V/20) 24 (M/17) - 25 (V/18) 26 (M/34) - 27 (M/23) 28 (V/19) - 29 (M/19) 31 (V/18) - 32 (V/32) 33 (M/26) - 34 (M/21)</p>

			<p>74 (M/20) - 76 (M/21) 81 (M/24) - 82 (V/20) 84 (M/20) - 86 (V/29) 88 (M/20) - 90 (M/20) 94 (M/20) - 95 (M/28) 96 (M/20) - 98 (M/22) 99 (M/20) - 100 (M/20)</p>	<p>37 (M/30) - 39 (M/33) 41 (M/19) - 43 (M/19) 44 (M/21) - 45 (M/19) 46 (M/21) - 47 (M/19) 48 (M/19) - 49 (M/19) 50 (M/19) - 51 (M/19) 52 (M/22) - 53 (M/19) 54 (M/19) - 55 (M/20) 56 (M/26) - 57 (M/22) 59 (M/19) - 60 (V/19) 61 (M/26) - 62 (M/26) 63 (M/19) - 64 (M/28) 65 (V/20) - 66 (V/19) 67 (V/19) - 68 (V/35) 70 (M/23) - 71 (M/33) 72 (M/23) - 73 (M/20) 74 (M/20) - 75 (M/20) 77 (M/22) - 78 (M/21) 79 (M/21) - 81 (M/24) 82 (V/20) - 83 (M/20) 84 (M/20) - 85 (V/20) 86 (V/29) - 87 (V/20) 88 (M/20) - 89 (M/23) 90 (M/20) - 91 (M/20) 94 (M/20) - 95 (M/28) 96 (M/20) - 97 (M/30) 98 (M/22) - 99 (M/20) 100 (M/20)</p>
Caso 3	<p>3 (M/18) - 5 (M/17) 8 (M/17) - 10 (M/17) 13 (M/19) - 15 (M/18)</p>	<p>15 (M/18)</p>	<p>2 (V/18) - 3 (M/18) 5 (M/17) - 10 (M/17) 11 (M/33) - 12 (M/18)</p>	<p>3 (M/18) - 4 (M/18) 5 (M/17) - 6 (M/18) 8 (M/17) - 9 (M/17)</p>

	<p>17 (M/18) - 21 (M/18) 25 (V/18) - 35 (M/23) 36 (M/20) - 39 (M/33) 43 (M/19) - 44 (M/21) 45 (M/19) - 56 (M/26) 60 (V/19) - 61 (M/26) 65 (V/20) - 68 (V/35) 69 (M/23) - 70 (M/23) 72 (M/23) - 73 (M/20) 80 (M/21) - 81 (M/24) 82 (V/20) - 84 (M/20) 85 (V/20) - 87 (V/20) 100 (M/20)</p>		<p>17 (M/18) - 25 (V/18) 28 (V/19) - 29 (M/19) 30 (M/39) - 32 (V/32) 39 (M/33) - 40 (M/19) 42 (M/19) - 44 (M/21) 47 (M/19) - 67 (V/19) 68 (V/35) - 69 (M/23) 72 (M/23) - 73 (M/20) 79 (M/21) - 80 (M/21) 81 (M/24) - 87 (V/20) 89 (M/23) - 90 (M/20) 93 (M/23) - 96 (M/20) 99 (M/20)</p>	<p>10 (M/17) - 11 (M/33) 12 (M/18) - 13 (M/19) 15 (M/18) - 16 (M/18) 20 (M/20) - 21 (M/18) 25 (V/18) - 28 (V/19) 29 (M/19) - 30 (M/39) 31 (V/18) - 35 (M/23) 36 (M/20) - 39 (M/33) 44 (M/21) - 45 (M/19) 47 (M/19) - 52 (M/22) 53 (M/19) - 55 (M/20) 56 (M/26) - 58 (M/19) 60 (V/19) - 63 (M/19) 65 (V/20) - 69 (M/23) 70 (M/23) - 71 (M/33) 72 (M/23) - 73 (M/20) 74 (M/20) - 75 (M/20) 76 (M/21) - 79 (M/21) 80 (M/21) - 81 (M/24) 82 (V/20) - 84 (M/20) 85 (V/20) - 87 (V/20) 91 (M/20) - 93 (M/23) 97 (M/30) - 98 (M/22) 99 (M/20) - 100 (M/20)</p>
Caso 4	<p>5 (M/17) - 11 (M/33) 12 (M/18) - 14 (M/18) 15 (M/18) - 22 (M/18) 30 (M/39) - 32 (V/32) 33 (M/26) - 42 (M/19) 43 (M/19) - 44 (M/21) 45 (M/19) - 46 (M/21)</p>	<p>5 (M/17) - 11 (M/33) 12 (M/18) - 14 (M/18) 15 (M/18) - 22 (M/18) 30 (M/39) - 32 (V/32) 33 (M/26) - 42 (M/19) 43 (M/19) - 44 (M/21) 45 (M/19) - 46 (M/21)</p>	<p>1 (V/18) - 2 (V/18) 5 (M/17) - 8 (M/17) 15 (M/18) - 20 (M/20) 21 (M/18) - 22 (M/18) 24 (M/17) - 25 (V/18) 26 (M/34) - 29 (M/19) 33 (M/26) - 36 (M/20)</p>	<p>3 (M/18) - 5 (M/17) 6 (M/18) - 7 (V/26) 8 (M/17) - 11 (M/33) 12 (M/18) - 14 (M/18) 15 (M/18) - 16 (M/18) 17 (M/18) - 18 (M/18) 19 (M/17) - 20 (M/20)</p>

	<p>48 (M/19) - 49 (M/19) 51 (M/19) - 54 (M/19) 57 (M/22) - 61 (M/26) 63 (M/19) - 67 (V/19) 68 (V/35) - 70 (M/23) 71 (M/33) - 73 (M/20) 74 (M/20) - 76 (M/21) 77 (M/22) - 82 (V/20) 84 (M/20) - 85 (V/20) 86 (V/29) - 87 (V/20) 88 (M/20) - 89 (M/23) 91 (M/20) - 92 (M/20) 93 (M/23) - 96 (M/20) 97 (M/30) - 98 (M/22) 99 (M/20) - 100 (M/20)</p>	<p>48 (M/19) - 49 (M/19) 51 (M/19) - 54 (M/19) 57 (M/22) - 61 (M/26) 63 (M/19) - 66 (V/19) 67 (V/19) - 68 (V/35) 70 (M/23) - 71 (M/33) 73 (M/20) - 74 (M/20) 76 (M/21) - 77 (M/22) 82 (V/20) - 84 (M/20) 85 (V/20) - 86 (V/29) 87 (V/20) - 88 (M/20) 89 (M/23) - 91 (M/20) 92 (M/20) - 93 (M/23) 96 (M/20) - 97 (M/30) 98 (M/22) - 99 (M/20) 100 (M/20)</p>	<p>37 (M/30) - 38 (M/19) 42 (M/19) - 43 (M/19) 45 (M/19) - 46 (M/21) 48 (M/19) - 49 (M/19) 50 (M/19) - 54 (M/19) 55 (M/20) - 59 (M/19) 63 (M/19) - 65 (V/20) 67 (V/19) - 68 (V/35) 69 (M/23) - 72 (M/23) 73 (M/20) - 74 (M/20) 75 (M/20) - 76 (M/21) 81 (M/24) - 82 (V/20) 85 (V/20) - 86 (V/29) 88 (M/20) - 92 (M/20) 93 (M/23) - 95 (M/28) 97 (M/30) - 98 (M/22) 100 (M/20)</p>	<p>21 (M/18) - 22 (M/18) 30 (M/39) - 31 (V/18) 32 (V/32) - 33 (M/26) 34 (M/21) - 36 (M/20) 38 (M/19) - 39 (M/33) 40 (M/19) - 41 (M/19) 42 (M/19) - 43 (M/19) 44 (M/21) - 45 (M/19) 46 (M/21) - 48 (M/19) 49 (M/19) - 50 (M/19) 51 (M/19) - 52 (M/22) 54 (M/19) - 55 (M/20) 56 (M/26) - 57 (M/22) 59 (M/19) - 60 (V/19) 61 (M/26) - 62 (M/26) 63 (M/19) - 66 (V/19) 67 (V/19) - 68 (V/35) 70 (M/23) - 71 (M/33) 73 (M/20) - 74 (M/20) 75 (M/20) - 76 (M/21) 77 (M/22) - 78 (M/21) 79 (M/21) - 80 (M/21) 81 (M/24) - 82 (V/20) 84 (M/20) - 85 (V/20) 86 (V/29) - 87 (V/20) 88 (M/20) - 89 (M/23) 91 (M/20) - 92 (M/20) 93 (M/23) - 94 (M/20) 95 (M/28) - 96 (M/20) 97 (M/30) - 98 (M/22) 99 (M/20) - 100 (M/20)</p>
--	---	--	---	---

Caso 5	<p>3 (M/18) - 13 (M/19) 20 (M/20) - 23 (V/20) 26 (M/34) - 30 (M/39) 33 (M/26)</p>	<p>20 (M/20) - 23 (V/20) 26 (M/34) - 30 (M/39) 33 (M/26)</p>	<p>1 (V/18) - 3 (M/18) 5 (M/17) - 10 (M/17) 11 (M/33) - 13 (M/19) 16 (M/18) - 20 (M/20) 21 (M/18) - 22 (M/18) 24 (M/17) - 25 (V/18) 27 (M/23) - 29 (M/19) 30 (M/39) - 32 (V/32) 33 (M/26) - 37 (M/30) 39 (M/33) - 42 (M/19) 43 (M/19) - 44 (M/21) 47 (M/19) - 48 (M/19) 53 (M/19) - 55 (M/20) 59 (M/19) - 61 (M/26) 65 (V/20) - 68 (V/35) 69 (M/23) - 71 (M/33) 72 (M/23) - 73 (M/20) 78 (M/21) - 85 (V/20) 89 (M/23) - 92 (M/20) 93 (M/23) - 94 (M/20) 95 (M/28) - 100 (M/20)</p>	<p>1 (V/18) - 2 (V/18) 3 (M/18) - 4 (M/18) 5 (M/17) - 6 (M/18) 7 (V/26) - 8 (M/17) 9 (M/17) - 10 (M/17) 11 (M/33) - 12 (M/18) 13 (M/19) - 15 (M/18) 16 (M/18) - 17 (M/18) 18 (M/18) - 19 (M/17) 20 (M/20) - 21 (M/18) 22 (M/18) - 23 (V/20) 24 (M/17) - 25 (V/18) 26 (M/34) - 27 (M/23) 28 (V/19) - 29 (M/19) 30 (M/39) - 31 (V/18) 33 (M/26) - 34 (M/21) 35 (M/23) - 36 (M/20) 37 (M/30) - 38 (M/19) 39 (M/33) - 42 (M/19) 43 (M/19) - 44 (M/21) 45 (M/19) - 46 (M/21) 47 (M/19) - 48 (M/19) 49 (M/19) - 50 (M/19) 51 (M/19) - 52 (M/22) 53 (M/19) - 54 (M/19) 55 (M/20) - 56 (M/26) 57 (M/22) - 58 (M/19) 59 (M/19) - 60 (V/19) 61 (M/26) - 62 (M/26) 63 (M/19) - 65 (V/20) 66 (V/19) - 67 (V/19) 68 (V/35) - 69 (M/23)</p>
---------------	--	--	--	--

				<p>70 (M/23) - 72 (M/23) 73 (M/20) - 74 (M/20) 75 (M/20) - 76 (M/21) 77 (M/22) - 78 (M/21) 79 (M/21) - 80 (M/21) 81 (M/24) - 82 (V/20) 83 (M/20) - 84 (M/20) 85 (V/20) - 86 (V/29) 87 (V/20) - 88 (M/20) 89 (M/23) - 91 (M/20) 92 (M/20) - 93 (M/23) 94 (M/20) - 95 (M/28) 96 (M/20) - 97 (M/30) 98 (M/22) - 99 (M/20) 100 (M/20)</p>
Caso 6	86 (V/29)	86 (V/29)	<p>1 (V/18) - 8 (M/17) 9 (M/17) - 11 (M/33) 13 (M/19) - 16 (M/18) 18 (M/18) - 20 (M/20) 22 (M/18) - 23 (V/20) 30 (M/39) - 44 (M/21) 46 (M/21) - 59 (M/19) 61 (M/26) - 65 (V/20) 69 (M/23) - 71 (M/33) 73 (M/20) - 78 (M/21) 79 (M/21) - 81 (M/24) 84 (M/20) - 90 (M/20) 96 (M/20) - 98 (M/22)</p>	<p>1 (V/18) - 3 (M/18) 5 (M/17) - 6 (M/18) 7 (V/26) - 8 (M/17) 9 (M/17) - 10 (M/17) 11 (M/33) - 12 (M/18) 13 (M/19) - 14 (M/18) 15 (M/18) - 16 (M/18) 17 (M/18) - 18 (M/18) 19 (M/17) - 20 (M/20) 21 (M/18) - 24 (M/17) 25 (V/18) - 27 (M/23) 28 (V/19) - 30 (M/39) 31 (V/18) - 32 (V/32) 33 (M/26) - 34 (M/21) 36 (M/20) - 37 (M/30) 39 (M/33) - 40 (M/19)</p>

				<p>41 (M/19) - 42 (M/19) 44 (M/21) - 49 (M/19) 50 (M/19) - 51 (M/19) 52 (M/22) - 54 (M/19) 55 (M/20) - 56 (M/26) 57 (M/22) - 58 (M/19) 59 (M/19) - 61 (M/26) 62 (M/26) - 63 (M/19) 68 (V/35) - 69 (M/23) 70 (M/23) - 71 (M/33) 72 (M/23) - 73 (M/20) 75 (M/20) - 76 (M/21) 77 (M/22) - 79 (M/21) 80 (M/21) - 82 (V/20) 83 (M/20) - 84 (M/20) 85 (V/20) - 86 (V/29) 88 (M/20) - 89 (M/23) 90 (M/20) - 91 (M/20) 93 (M/23) - 95 (M/28) 96 (M/20) - 97 (M/30) 98 (M/22) - 99 (M/20) 100 (M/20)</p>
Caso 7	<p>71 (M/33) - 76 (M/21) 86 (V/29)</p>	<p>71 (M/33) - 76 (M/21) 86 (V/29)</p>	<p>1 (V/18) - 2 (V/18) 5 (M/17) - 8 (M/17) 14 (M/18) - 19 (M/17) 21 (M/18) - 29 (M/19) 39 (M/33) - 42 (M/19) 43 (M/19) - 44 (M/21) 46 (M/21) - 48 (M/19) 52 (M/22) - 61 (M/26) 69 (M/23) - 72 (M/23)</p>	<p>1 (V/18) - 2 (V/18) 3 (M/18) - 4 (M/18) 5 (M/17) - 6 (M/18) 7 (V/26) - 8 (M/17) 9 (M/17) - 10 (M/17) 11 (M/33) - 12 (M/18) 13 (M/19) - 14 (M/18) 15 (M/18) - 16 (M/18) 17 (M/18) - 18 (M/18)</p>

			<p>73 (M/20) - 78 (M/21) 82 (V/20) - 84 (M/20) 87 (V/20) - 88 (M/20) 89 (M/23) - 92 (M/20) 94 (M/20) - 95 (M/28) 96 (M/20) - 97 (M/30)</p>	<p>19 (M/17) - 20 (M/20) 21 (M/18) - 22 (M/18) 23 (V/20) - 24 (M/17) 25 (V/18) - 26 (M/34) 27 (M/23) - 28 (V/19) 29 (M/19) - 30 (M/39) 31 (V/18) - 32 (V/32) 33 (M/26) - 34 (M/21) 35 (M/23) - 36 (M/20) 37 (M/30) - 39 (M/33) 40 (M/19) - 41 (M/19) 42 (M/19) - 43 (M/19) 44 (M/21) - 45 (M/19) 46 (M/21) - 47 (M/19) 48 (M/19) - 49 (M/19) 50 (M/19) - 51 (M/19) 52 (M/22) - 54 (M/19) 55 (M/20) - 56 (M/26) 57 (M/22) - 58 (M/19) 59 (M/19) - 60 (V/19) 61 (M/26) - 62 (M/26) 63 (M/19) - 65 (V/20) 66 (V/19) - 67 (V/19) 69 (M/23) - 70 (M/23) 71 (M/33) - 72 (M/23) 73 (M/20) - 74 (M/20) 75 (M/20) - 76 (M/21) 77 (M/22) - 78 (M/21) 79 (M/21) - 81 (M/24) 82 (V/20) - 83 (M/20) 84 (M/20) - 85 (V/20) 86 (V/29) - 87 (V/20)</p>
--	--	--	---	---

				88 (M/20) - 89 (M/23) 90 (M/20) - 91 (M/20) 92 (M/20) - 93 (M/23) 94 (M/20) - 95 (M/28) 96 (M/20) - 97 (M/30) 98 (M/22) - 100 (M/20)
--	--	--	--	---

Tabla 152. Información general sobre los sujetos de estudio con una buena Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural Inglesa, Corrección Gramatical y Comprensión Lectora.

6.3.4.3.1 Correlación por edad y Competencia Comunicativa

La primera de las correlaciones que atrae nuestro interés ha sido la que se establece entre la edad de los sujetos de muestra y su dominio de la lengua meta. En la tabla 153 se observa cómo el mejor dominio de esta competencia lo poseen los sujetos clasificados en la franja de edad de los 18 a los 20 años. De las trece respuestas ofrecidas por los sujetos de 18 años, una buena Competencia Comunicativa se aprecia en tres discursos escritos en el Caso de Estudio 2, en cinco discursos escritos en el escenario práctico 3, en cuatro discursos referidos al caso práctico 4 y en un discurso en el Caso de Estudio 5. De las dieciséis respuestas correctas pertenecientes a sujetos en los 19 años de edad, el dominio de la lengua extranjera puede apreciarse en dos discursos escritos asociados al escenario práctico 2, en cuatro discursos en el Caso de Estudio 3, en nueve discursos en el caso práctico 4 y en un discurso relacionado con el escenario 5. Por último, ese dominio de la competencia en cuestión se aprecia en veintitrés respuestas ofrecidas por sujetos en la franja de los 20 años de edad: un discurso apropiado en el Caso de Estudio 2, ocho respuestas en el Caso de Estudio 3, doce respuestas en el escenario práctico 4 y dos respuestas apropiadas en el caso 5.

TABLA GENERAL (Edad - Competencia Comunicativa)								
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7	TOTAL respuestas
17	-	-	3	1	-	-	-	4
18	-	3	5	4	1	-	-	13
19	-	2	4	9	1	-	-	16
20	-	1	8	12	2	-	-	23
21	-	3	2	3	-	-	1	9
22	-	-	-	3	-	-	-	3
23	-	1	4	3	-	-	-	8
24	-	-	1	-	-	-	-	1
26	1	-	2	2	1	-	-	6
28	-	-	-	-	-	-	-	-
29	-	1	-	1	-	1	1	4
30	-	-	-	1	-	-	-	1
32	-	-	-	1	-	-	-	1
33	1	-	1	2	-	-	1	5
34	-	-	-	-	1	-	-	1
35	-	-	1	1	-	-	-	2
39	-	-	-	1	1	-	-	2
TOTAL respuestas	2	11	31	44	7	1	3	

Tabla 153. Información específica sobre la correlación edad – Competencia Comunicativa.

6.3.4.3.2 Correlación por edad y Competencia Intercultural Inglesa

La segunda de las correlaciones nos ayuda a descubrir a qué franja de edad está asociado un mayor conocimiento sociocultural de la cultura meta. En la tabla 154 puede apreciarse cómo, de nuevo, la franja de edad con mayor número de discursos escritos apropiados se recoge entre los sujetos de 18 a 20 años de edad. La primera de ellas, la de los 18 años, recoge un total de doce respuestas apropiadas de las cuales seis se corresponden al Caso de Estudio 2, cuatro discursos apropiados en el caso práctico 4 y un discurso escrito en los escenarios prácticos 1 y 3, respectivamente. Las dieciocho respuestas que demuestran buen dominio de la Competencia Intercultural Inglesa ofrecidas por sujetos en los diecinueve años de edad se desglosan en diez discursos apropiados en el Caso de Estudio 4, siete discursos en el caso práctico 2 y un discurso en relación al escenario práctico 1. Finalmente, de los diecinueve discursos que se aprecian en la franja de los 20 años de edad, doce discursos demuestran buen conocimiento sociocultural de la situación descrita en el Caso de Estudio 4, cinco discursos en el escenario práctico 2 y dos discursos en el escenario 5.

TABLA GENERAL (Edad - Competencia Intercultural Inglesa)								
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7	TOTAL respuestas
17	2	1	-	1	-	-	-	4
18	1	6	1	4	-	-	-	12
19	1	7	-	10	-	-	-	18
20	-	5	-	12	2	-	-	19
21	-	3	-	3	-	-	1	7
22	-	1	-	3	-	-	-	4
23	-	1	-	3	-	-	-	4
24	-	1	-	-	-	-	-	1
26	1	1	-	2	1	-	-	5
28	-	-	-	-	-	-	-	-
29	-	1	-	1	-	1	1	4
30	-	-	-	1	-	-	-	1
32	1	-	-	1	-	-	-	2
33	1	-	-	2	-	-	1	4
34	-	-	-	-	1	-	-	1
35	-	-	-	1	-	-	-	1
39	-	-	-	1	1	-	-	2
TOTAL respuestas	7	27	1	45	5	1	3	

Tabla 154. Información específica sobre la correlación edad – Competencia Intercultural Inglesa.

6.3.4.3.3 Correlación por edad y corrección gramatical

Otra de las correlaciones a las que hemos decidido prestar atención es aquella que se establece de nuevo entre la edad de los sujetos de muestra y la Competencia lingüística en la lengua extranjera. En concreto se analizaba en los discursos escritos de estos, el nivel o el grado de corrección gramatical que poseían. Así, como queda reflejado en la tabla 155, de las cuarenta y cuatro respuestas correctas ofrecidas por sujetos de 18 años de edad, el Caso de Estudio 1 recoge doce discursos escritos libres de errores gramaticales, el caso práctico 2, siete discursos, los Casos de Estudio 4 y 5, seis discursos, respectivamente, el escenario práctico 3, cinco de los discursos y los casos 6 y 7, cuatro discursos correctos, respectivamente. De las cincuenta y cuatro respuestas correctas ofrecidas por sujetos de 19 años de edad, el mayor dominio de la Competencia lingüística se aprecia en trece discursos escritos relacionados con la problemática planteada en el Caso de Estudio 1. De cerca le siguen las doce respuestas correctas en relación al escenario práctico 4, las nueve respuestas en el caso 2 y las ocho en el Caso de Estudio 5. En esta tabla se puede apreciar también cómo el Caso de Estudio 3 recoge seis discursos escritos sin errores gramaticales, o los cuatro discursos en el caso 7 y los dos del caso 6. De los sujetos clasificados en la franja de los 20 años de edad, se recogen sesenta y seis discursos escritos libres de errores gramaticales de los cuales catorce de ellos se relacionan con el Caso de Estudio 1, doce son los discursos escritos correctos asociados a los Casos de Estudio 2 y 4, ocho discursos a los casos prácticos 5 y 7, siete discursos ahocicados al escenarios práctico 6 y, por último, cinco discursos correctos en relación al caso práctico 3.

TABLA GENERAL (Edad - Corrección Gramatical)								
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7	TOTAL respuestas
17	4	5	2	3	3	2	3	22
18	12	7	5	6	6	4	4	44
19	13	9	6	12	8	2	4	54
20	14	12	5	12	8	7	8	66
21	4	2	3	2	2	4	3	20
22	3	1	-	1	-	1	1	7
23	4	1	4	3	5	1	3	21
24	1	1	1	1	-	1	-	5
26	-	2	-	1	2	1	1	7
28	-	1	-	1	1	-	1	4
29	1	1	-	1	-	-	-	3
30	2	1	-	2	1	-	1	7
32	1	1	1	-	1	-	-	4
33	3	2	2	-	3	2	1	13
34	1	1	-	1	-	-	-	3
35	-	-	1	1	1	-	-	3
39	1	-	1	-	1	1	-	4
TOTAL respuestas	64	47	31	47	42	26	30	

Tabla 155. Información específica sobre la correlación edad - Corrección Gramatical.

6.3.4.3.4 Correlación por edad y comprensión lectora

No nos gustaría dar por concluido este análisis de las correlaciones entre la edad y algunas de las habilidades o destrezas de los sujetos de muestra sin antes ocuparnos del binomio edad y comprensión lectora cuyos datos quedan recogidos en la tabla 156. Para determinar si las respuestas analizadas suponían una muestra de buena comprensión lectora, nos fijábamos en el nivel de coherencia y propiedad con que los sujetos las habían revestido al intentar solucionar la problemática planteada en los distintos casos prácticos. Se observa cómo, de nuevo, el mayor número de respuestas coherentes es ofrecido por sujetos comprendidos entre las franjas de edad de los 18 a los 20 años de edad. En la primera de ellas, de las noventa y una respuestas apropiadas que hemos encontrado, quince de ellas estaban asociadas a los Casos de Estudio 1, 2 y 7, respectivamente. Muy de cerca seguía el escenario práctico 5 con catorce respuestas coherentes, el caso 6 con doce respuestas, el escenario cuatro con once respuestas y el caso 3 con nueve respuestas. En la franja de los 19 años de edad, fueron ofrecidas ciento trece respuestas que demostraban una adecuada comprensión lectora de las cuales encontrábamos

veinte de ellas en los escenarios prácticos 5 y 7, dieciocho respuestas en los casos 1 y 2, dieciséis discursos escritos coherentes en el Caso de Estudio 4, doce en el Caso de Estudio 6 y nueve en el caso práctico 3. Finalmente, de los ciento veintitrés discursos escritos coherentes y apropiados que delatan una buena comprensión lectora en los sujetos agrupados en la franja de los veinte años de edad, veinte los encontramos en los Casos de Estudio 5 y 7, diecinueve en el caso práctico 2, dieciocho asociados al escenario 1, diecisiete en relación al caso 4, quince respuestas coherentes son las que hemos encontrado en torno al Caso de Estudio 6 y, por último, catorce en el escenario práctico 3.

TABLA GENERAL sobre Comprensión Lectora								
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7	TOTAL respuestas
17	6	6	4	3	6	6	6	37
18	15	15	9	11	14	12	15	91
19	18	18	9	16	20	12	20	113
20	18	19	14	17	20	15	20	123
21	7	5	4	7	7	5	6	41
22	3	4	2	4	4	4	4	25
23	6	4	5	3	7	6	7	38
24	1	1	1	1	1	-	1	6
26	3	5	1	5	5	5	5	29
28	2	2	-	1	1	1	1	8
29	1	1	-	1	1	1	1	6
30	2	2	1	1	2	2	2	12
32	-	1	-	1	-	1	1	4
33	3	2	3	3	2	3	3	19
34	1	1	-	-	1	-	1	4
35	1	1	-	1	1	1	-	5
39	1	-	1	1	1	1	1	6
TOTAL respuestas	88	87	54	76	93	75	94	

Tabla 156. Información específica sobre la correlación edad - Comprensión Lectora.

6.3.4.4 Resultados específicos en relación a las competencias de los sujetos de muestra

6.3.4.4.1 Correlación por Competencia lingüística y Competencia Intercultural Inglesa

Otra de las correlaciones sobre las que pretendemos atraer la atención es aquella entre la Competencia lingüística (corrección gramatical) y la Competencia Intercultural Inglesa.

En el Caso de Estudio 1, de los sesenta y ocho sujetos con buena Competencia lingüística sólo un 8.8% (seis sujetos) demuestra también poseer una buena Competencia Intercultural Inglesa.

En el Caso de Estudio 2, de los cuarenta y seis sujetos cuyos discursos escritos reflejan una buena corrección gramatical, sólo un 26% de ellos (doce sujetos de los veintisiete clasificados) demuestra poseer una buena Competencia Intercultural Inglesa.

En el Caso de Estudio 4, de los cuarenta y siete discursos escritos analizados y gramaticalmente correctos, un 55.3% de ellos evidencia la buena Competencia Intercultural Inglesa de veintisiete de los cuarenta y cinco sujetos clasificados en esta categoría.

En el Caso de Estudio 5, sólo tres de los cuarenta y dos sujetos (7.1%) con buena Competencia lingüística posee también buena Competencia Intercultural Inglesa.

Cabe señalar que ninguno de los treinta y un sujetos con buena Competencia lingüística en el Caso de Estudio 3 o de los veintiseis en el Caso de Estudio 6 o de los treinta en el Caso de Estudio 7 han sabido demostrar con éxito una buena Competencia Intercultural Inglesa.

6.4 Conclusiones

Una vez completadas las cuatro fases en que hemos dividido el proceso del estudio empírico englobado dentro de nuestra investigación, ha llegado el momento de alcanzar y ofrecer unas primeras conclusiones centradas en los datos arrojados tras el análisis de los discursos escritos que los cien sujetos

de muestra ofrecieron como respuesta a las siete problemáticas planteadas en la prueba de escenarios prácticos. Las conclusiones que en este momento ofrecemos han sido organizadas en función de los cuatro parámetros que hemos aplicado al análisis de las respuestas recogidas. Comenzaremos por tanto ocupándonos de la Competencia Comunicativa. En torno a esta competencia vemos (ver tablas 49, 94, 137 pp.306, 324, 341) como el grupo de tercer curso supera en número de respuestas que denotan buena competencia (43) (ver tabla 137, p.341) al de primer y segundo curso (veintiocho respuestas respectivamente). Así mismo, el número de respuestas equivalentes a una mala competencia en el caso del grupo de tercer curso es también menor (noventa y nueve) que el del primer (ciento siete) y segundo curso (ciento veintidós). Si la secuenciación hubiese sido gradualmente descendiente, podríamos haber llegado a concluir que el dominio de esta competencia se va alcanzando conforme los estudiantes avanzan en sus estudios de Magisterio pero no es así como demuestran los datos. Buscamos entonces en la tabla 153 (p.365) y comprobamos que el dominio de esta competencia está más ligado a la franja de edad de los 20 años (veintitrés sujetos) y a un caso concreto, el Caso de Estudio 4 (cuarenta y cuatro respuestas). Recordemos que la Competencia Comunicativa en este caso estaba relacionada con la dimensión de las presentaciones y despedidas formales, con un conocimiento del mundo que permite al sujeto hacer interconexiones entre su cultura materna y la cultura meta a fin de evitar el choque cultural (Destrezas y habilidades interculturales) para lo cual necesita de valores como el respeto y del autocontrol como factor de personalidad. Todo este conocimiento y habilidades parece haber adquirido su punto álgido a los 20 años de edad, sucediendo que en edades más avanzadas se reduce considerablemente el número de sujetos que los posee o saben ponerlos en práctica.

El siguiente aspecto, el de la Competencia Intercultural Inglesa, alcanza sus cotas más altas dentro del grupo de tercer curso. Aquí de nuevo seguimos encontrando unas cifras que ilustran un mayor número de respuestas con buena competencia (treinta y siete) (ver tabla 138, p.342) que en las ofrecidas por el grupo de primer curso (veintinueve) (ver tabla 50, p.306) o las de segundo curso (veintitrés) (ver tabla 95, p.324). Este dato nos resulta especialmente interesante y relevante puesto que, como se indicó en su momento, son los sujetos de estudio del grupo de tercer curso los únicos que

cursaban, en el momento de completar el cuestionario, la asignatura de 'Cultura y Civilización de la Lengua Extranjera' por lo que deducimos que los conocimientos adquiridos a través de la misma podrían estar detrás de ese 16% de respuestas que ilustran una buena Competencia Intercultural Inglesa. Aun así, hemos de apuntar al escaso número de sujetos de los treinta y tres estudiantes del último curso de la extinta diplomatura que demuestra poseen un buen dominio de la competencia, concretamente, once de ellos en el Caso de Estudio 2, relacionado la expresión de un malestar causado por la actuación de la persona-estímulo y veintidós sujetos en el Caso de Estudio 4, relacionado con presentaciones formales de primera y tercera persona, incluyendo tanto la actuación lingüística como comportamental (ver tabla 138, p.342). Ese dominio aparece de nuevo asociado a la franja de edad de los 20 años (diecinueve sujetos), alcanzando su cota más alta en el Caso de Estudio 4 (ver tabla 154, p.366). Para justificar este dato suponemos que habría que pensar en experiencias personales de los sujetos de muestra como algún tipo de contacto con estudiantes Erasmus en nuestro país, estancias de estudios en el extranjero o adquisición del conocimiento apropiadamente relevante y de calidad a través de fuentes primarias, secundarias o terciarias (ver apdo. 4.2, p.204). Otra dimensión de esta competencia sobre la que hemos incidido ha sido el tipo de relación que guarda con la Competencia lingüística (corrección gramatical) que parece ser la que mejor ha conseguido desarrollar el estudiantado de la Diplomatura de Magisterio. A la luz de los datos arrojados en el análisis, la relación entre ambas competencias resulta bien escasa o mínima.

Del tercero de los parámetros analizados, la corrección gramatical, podríamos señalar que, aunque las cifras son más alentadoras en el caso de los grupos de primer y tercer curso, no hay que olvidar que las noventa y nueve respuestas (ver tabla 51, p.307) gramaticalmente correctas ofrecidas por los sujetos del primer curso o las ciento cuatro (ver tabla 139, p.343), de los sujetos del último curso suponen únicamente una séptima parte del total de respuestas (setecientas), lo que indica que el dominio de la Competencia lingüística lamentablemente tampoco está asociado a un avance en los estudios de Magisterio de los sujetos de muestra. La corrección gramatical agrupa el mayor número de sujetos (sesenta y seis) en la franja de edad de los 20 años (ver tabla 155, p.368).

Las cifras positivas en relación al último de los parámetros, la comprensión lectora, vuelven a colocar al grupo de tercer curso en clara ventaja, aunque seguido muy de cerca por los grupos de cursos anteriores. Sin embargo, como en casos anteriores, esas cifras son considerablemente bajas, en especial para el grupo de tercer curso que únicamente consigue ofrecer ciento noventa y siete respuestas que donotan buena competencia lectora de las setecientas recogidas en sus cuestionarios (ver tabla 139, p.343). La franja de edad de los 20 años vuelve a recoger el mayor número de respuestas positivas, alcanzando la comprensión lectora su cota más alta en los casos de estudio 5 y 7 con noventa y tres y noventa y cuatro respuestas respectivamente (ver tabla 156, p.369).

En este punto del desarrollo de nuestra investigación y gracias a toda la información recabada, analizada e interpretada, podemos concluir que los datos arrojados por los sujetos de tercer curso son evidentemente más alentadores que aquellos ofrecidos por los sujetos de cursos anteriores. No obstante, es nuestra labor el poner de manifiesto la realidad que estos delatan. Por un lado, el hecho de que, entre las cotas mínimas alcanzadas, la que alude al bajo dominio de la Competencia Intercultural Inglesa por parte de los sujetos de muestra evidencia que estos no han adquirido en el transcurso de su devenir académico un conocimiento sólido de la ‘cultura’ inglesa (cultura con ‘c’ minúscula) con el que poder llegar a desarrollar una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa básica en el desempeño de su futura labor docente (Objetivo general, apdo. 1.2, p.31). Y, por otro lado, el hecho de que la adquisición y desarrollo de una Competencia lingüística como parte de los estudios de Magisterio no garantiza una actuación aculturizadamente *apropiada* en encuentros comunicativos interculturales con las personas-estímulo. Es por ello que, los estudiantes Erasmus que salen al extranjero confiando la suerte de su experiencia en el país de la lengua y cultura metas únicamente en su dominio de la Competencia lingüística acabarán comprobando, muy a su pesar, que aquella no es garantía de un ‘entendimiento’ comportamental ni pasaporte hacia aquellos *lugares prohibidos o inaccesibles* (apdo. 5.3, p.247), reservados por nacimiento a las personas-estímulo, miembros integrantes de la cultura meta, y en los que se halla la esencia de la vida en el país extranjero. Defendemos por tanto, desde el área de Didáctica de la Lengua, la necesidad de diseñar secuencias

didácticas que faciliten el acceso, adquisición y desarrollo de este tipo de competencia específica, habilidades y destrezas (Objetivo específico, apdo. 1.1, p.31) y que supongan un allanamiento del camino del estudiante en su proceso de aculturación y formación.

CAPÍTULO VII

PROPUESTAS DE INNOVACIÓN

En una campaña divulgativa para estudiantes Erasmus en el exterior, el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación informa de que unos treinta y seis mil de estos estudiantes salen al extranjero cada año para estudiar en una universidad europea³⁶. En el mencionado documento se advierte a los estudiantes de que, aunque son abundantes las características que tenemos en común con el resto de ciudadanos europeos y una manera de vivir muy similar a la de aquellos, no deben olvidarse de que también hay costumbres y normas que difieren de las nuestras. Se citan como fuentes desde las que los estudiantes pueden obtener una información más detallada sobre el país en el que se va a realizar la estancia de estudios, la Embajada, el Consulado y Oficinas de Turismo de ese país en España y, hasta incluso, la Internet como recurso para documentarse. La exclusiva lista no incluye, sin embargo, y esto es lo que nos ha llamado la atención, ni a profesores, ni a maestros, ni a educadores ni a formadores. Esa ausencia demuestra, desde nuestro punto de vista, que no existe una tradición en nuestras universidades de formar al nuevo profesorado tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria en el conocimiento combinado de lengua y cultura extranjeras, lo que constituye una *sombra* en el Espacio Europeo de Educación Superior y que, por otra parte, los objetivos y los propósitos que le son atribuidos al Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios, más comúnmente conocido como Erasmus, varían en función de, al menos, tres puntos de vista, a saber, el del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación como estamos viendo, el del profesorado y el del estudiantado. Esa falta de consenso, la interpretación de los datos obtenidos en nuestra investigación y el peso de los objetivos marcados para la Educación Intercultural son la razón de que creamos necesario realizar algunas mejoras y la clave para comprender nuestras propuestas de innovación que incluyen un programa piloto de formación del profesorado y una serie de propuestas didácticas para el desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa como mejoras a las que vamos a dedicar los próximos apartados.

³⁶ Adaptado de: www.maec.es

7.1 Propuesta de innovación para la mejora del programa de formación del profesorado

Educación significa preparar la inteligencia y el carácter de las personas para que vivan en sociedad o para que realicen cierta función o para que sean capaces de vivir dignamente en cierto ambiente o de cierta manera. Desde el inicio del presente trabajo doctoral se ha estado aludiendo a la sociedad común de la Europa del siglo XXI en la que las migraciones son la causa del carácter multilingüístico y multicultural de la misma. Enseñar también significa hacer que alguien aprenda cierta cosa, es decir, comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, etc. En el marco de esa nueva sociedad multilingüística y multicultural europea, desde la Educación Intercultural, se debe dotar a los ciudadanos, en especial a las generaciones más jóvenes, de las competencias, destrezas y habilidades, lingüísticas e interculturales que les permitan actuar *apropiadamente* en la nueva Torre de Babel europea. En este panorama, la figura del profesorado adquiere una relevancia significativa en cuanto que, como figura central en el proceso de la educación, se le considera el guardián de la llave que abre la puerta de acceso a todo ese conocimiento competencial. Sin embargo, no debemos olvidar ni obviar una verdad indiscutible como es el hecho de que *no podemos enseñar algo que no sabemos* (Dyer, 1986: 24). En este sentido, se ha señalado a una deficiente Competencia Comunicativa como la causa de que los profesores sean incapaces de conducir la clase de francés en francés (Paricio, 2004), por ejemplo. Si a los escasos resultados obtenidos con la formación del profesorado especialista en lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo sumamos los escasos resultados arrojados por nuestros sujetos de muestra en cuanto a su habilidad para actuar como representantes de la cultura que se pretende adquirir y emular o para ofrecer al alumnado referencias éticas y modelos positivos sobre los que dirigir su propia construcción personal (BORM, 2007: 26388), el panorama resultante en materia de los programas de formación del profesorado resulta desolador. Posiblemente, fue esta visión la que llevó a Michael Byram a plantear en el VII Simposio Internacional de la sociedad española de didáctica de la lengua la pregunta sobre cómo se debía preparar al profesorado para una enseñanza inspirada en la Educación Intercultural (Byram, 2005: 33-34). La respuesta que nosotros proponemos, de la que parte el planteamiento de este apartado,

es aquella que nos recuerda que el profesorado de la Educación Intercultural en la Europa del siglo XXI ha de mostrarse capaz de ser el ejemplo de lo que está intentando enseñar. En consecuencia, se debe empezar a formar a los futuros profesionales de la docencia para que se conviertan en modelo de inspiración lingüística y en modelo de inspiración cultural sobre el que habrá de apoyarse y sostenerse todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (Dyer, 1986: 25). Sobre esta figura volveremos más adelante cuando intentemos establecer el retrato robot del nuevo profesorado en Educación Primaria que ha de emerger como resultado de la implantación del programa piloto de formación y a cuya presentación dedicamos el siguiente apartado.

7.1.1 Descripción del título

7.1.1.1 Justificación

El título que proponemos para el programa piloto de formación del nuevo profesorado es el de *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria para una Educación Intercultural en el Contexto de la Europa del Siglo XXI*. Aunque en el título se especifica a quienes está dirigido el curso, el programa estaría igualmente abierto a aquellos otros candidatos que aspirasen a dedicarse a la enseñanza en niveles superiores. La explicación del carácter polivalente del programa hay que encontrarla en el hecho de que su fin último es la formación cultural de los docentes principalmente y su perfeccionamiento lingüístico como veremos seguidamente y esa formación no está restringida a un nivel docente particular sino más bien abierta a generar beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje con independencia del nivel en que se produzca el mismo. Si hemos sido tan específicos en cuanto al nivel es porque intentamos delimitar al máximo la propuesta de tal manera que al lector le resulte más cómodo enmarcarla dentro de la teoría expuesta en la primera parte de nuestro trabajo doctoral y en conjunción con nuestra experiencia académica y profesional tal cual ha sido expuesta a lo largo de estas páginas.

Si se examina cuidadosamente el título propuesto, resultará fácil adivinar los referentes directos en que nos hemos inspirado para elaborar tanto el título como la estructura del mismo. Por un lado, hay referencias directas al curso de formación que oferta la Universidad de Murcia, el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*

Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas y, por otro lado, al curso impartido en centros de educación superior ingleses en el que el mencionado máster a su vez se inspira, el *Secondary Postgraduate Certificate in Education course*. No creemos necesario continuar profundizando en ambas fuentes pues toda la información pormenorizada sobre las mismas se encuentra disponible en la página web de aquellos centros de educación superior que las ofertan a los estudiantes interesados. Nuestro *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria para una Educación Intercultural en el Contexto de la Europa del Siglo XXI* se nutre de ambas fuentes en cuanto que consiste en un curso de formación del profesorado con aplicaciones didácticas pero se distancia de aquellas al pretender ser un curso de formación en competencias que contempla los aspectos cognitivos, afectivos, sociales y/o comportamentales implícitos en la diversidad cultural de la nueva sociedad multilingüe y multicultural europea, aspectos sobre los que el docente es conducido a reflexionar y sobre los que se sustenta tanto su formación como *ciudadano intercultural* como su preparación como formador (Arnaiz et al., 2010: 44), siendo este, desde nuestro punto de vista, el aspecto en que radica su atractivo y el que más decisivamente justificaría su implantación.

7.1.1.2 Perfil de ingreso

Nuestro máster universitario en formación del profesorado está dirigido a completar la formación de diplomados, licenciados y graduados cuyas titulaciones no incluyan una formación de carácter competencial equivalente que aspiren a dedicarse a la enseñanza en Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas. Para la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), las titulaciones más afines son las de Licenciado en Filología Inglesa, Graduado en Estudios Ingleses, Licenciado en Traducción e Interpretación, Lengua B: idioma inglés, diplomado en Magisterio Lengua Extranjera (Inglés) y graduado en Grado de Educación Primaria (Mención Inglés). Entre las características con las que se espera que cuenten los candidatos al inicio de este tipo de programa de perfeccionamiento lingüístico y formación cultural se hallan las siguientes:

- Ser consciente de cuáles son sus aspiraciones reales (motivación intrínseco-integradora).

- Ser consciente de cuál es el estado de su perfil lingüístico y de su perfil cultural.
- Ser capaz de establecer sus propios objetivos de aprendizaje y formación a partir de ese perfil lingüístico-cultural inicial.
- Demostrar cierta destreza en el ejercicio del proceso psicológico de la metacognición con el fin de que descubra, desde etapas tempranas del programa de formación, cuál es el método de aprendizaje que mejor potencia su estilo cognitivo.
- Demostrar cierta destreza en el ejercicio del proceso psicológico del *self* con el fin de ser capaz de autoevaluar su progresión desde su perfil de ingreso hasta el de egreso y de realizar, si fuese necesario, los cambios oportunos siempre a tiempo.
- Estar iniciado en, o al menos concienciado de la importancia de, un aprendizaje durante toda la vida.

7.1.1.3 Perfil de egreso

Una vez completada su formación, de cuya importancia y repercusión profesional y personal ha debido ser consciente en todo momento el futuro docente, la característica que mejor define el nuevo perfil de este es una *variación*, y cuando hablamos de variación queremos decir *evolución*. La consecuencia lógica que buscamos provocar con este programa de formación sería una evolución profesional como formador y una evolución personal como ciudadano intercultural y como ser humano. Esa metamorfosis evolutiva viene avalada por la aparición en el individuo de siete categorías cognitivas como son la *empática*, *crítica*, *creativa*, *dinámica*, *sistémica*, *constructiva* y *ecléctica* (García-Rincón de Castro, 2006: 76-78).

1. La naturaleza *empática* se alcanza cuando el estudiante sabe ponerse en el lugar de la persona-estímulo para interpretar la realidad de la situación de exposición desde la visión del mundo de esta (Competencia afectiva) (ver apdo. 4.2).
2. La naturaleza *crítica* aparece cuando la adquisición del conocimiento viene precedida de una actitud crítica hacia la nueva información y

hacia la ya existente. El individuo se muestra receptivo a esa información tamizada y al cambio (evolución) que ella podría ocasionar en él (Competencia cognitiva) (ver apdo. 5.2, p.236).

3. La naturaleza *creativa* surge cuando, ante la posibilidad o la aparición del error, del fallo o sensación de fracaso durante el encuentro comunicativo intercultural, el hablante intercultural lo percibe en primera instancia como una señal que indica carencias o deficiencias en su conocimiento sociocultural (lengua y/o cultura metas) y en segunda, como una valiosa oportunidad de aprendizaje puesto que le obliga a enfocar la situación de un modo diferente, permitiéndole comprobar otras áreas de su conocimiento aculturizado o recurrir a habilidades verbales o no verbales con las que salvar la comunicación intercultural (Competencia afectiva y cognitiva) (ver apdo. 5.2, p.238).
4. La naturaleza *dinámica* se demuestra con la aceptación, por parte del individuo, de que, al igual que en el caso de su enculturación, su aculturación es un proceso constante en cuanto que su adaptación, integración o acceso a aquellos lugares prohibidos o inaccesibles exige una actualización continua que propicie una mejor comprensión y un mayor grado de compromiso intercultural (Competencia cognitiva) (ver apdo. 5.2).
5. La naturaleza *sistémica* es propia de un aprendizaje asociativo, es decir, el individuo percibe toda la información que le ofrecen las diferentes situaciones que acontecen en el entorno sociocultural cerrado de la lengua y cultura metas y, tras una tamización crítica de la misma, la integra estableciendo nexos y redes de unión con su conocimiento sociocultural enculturizado y su conocimiento del mundo, de tal manera que *naturaleza sistémica* y *aprendizaje significativo* se convierten en las dos caras de una misma moneda.
6. La naturaleza *constructiva* se forja gracias al fracaso, al fallo, al error pues la actitud del individuo frente al mismo es siempre positiva porque reconoce como una verdad indiscutible que la superación del fracaso le aporta un grado más de madurez cognitiva, en cuanto que conlleva una reevaluación de la validez del conocimiento del cual depende su actuación intercultural y una actualización de este, un grado más de

madurez afectiva, en cuanto que conlleva un control de los sentimientos negativos que genera su *habla interna negativa* y un grado más de madurez comportamental en cuanto que conlleva un aumento del repertorio de pautas de comportamiento con las que expande su flexibilidad comportamental. Esos distintos grados de madurez consiguen que la naturaleza constructiva posibilite ese crecimiento o evolución profesional y personal que mencionábamos antes (Competencia comportamental) (ver apdo. 5.2, p.239).

7. Finalmente, la naturaleza *ecléctica* deriva de la habilidad del individuo de saber medir el grado de diferencia que existe en muchas variables entre él y la persona-estímulo y desde esa apreciación tender puentes hacia el entendimiento intercultural, aunque estos requieran de visiones, actuaciones, propuestas, actitudes, etc., variadas, o dicho de otro modo, que su identificación e integración con las personas-estímulo dependa de medidas eclécticas (Competencia cognitiva) (ver apdo. 5.2).

A simple vista, puede parecer un tanto utópico pretender que todos los estudiantes logren alcanzar las siete naturalezas cognitivas al finalizar la etapa de formación o su período de inmersión lingüístico-cultural en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero pero también sería un error inaceptable que no aspiren a desarrollar el mayor número posible de ellas, precisamente porque cuantos más tipos de naturaleza se alcancen, mayor será la complejidad del perfil del nuevo profesorado y a mayor complejidad, mayor el grado de metamorfosis evolutiva. Del mismo modo, a mayor grado de metamorfosis evolutiva, mayor será la probabilidad de éxito en cuanto al objetivo de convertirse en modelo de inspiración lingüístico-cultural.

7.1.2 Objetivos generales

La concepción de este *Máster universitario en formación del profesorado de Educación Primaria para una Educación Intercultural en el contexto de la Europa del siglo XXI* nos obliga a plantearnos la formulación de los siguientes objetivos orientativos generales:

- Infundir en los futuros docentes unas actitudes de interés, apertura y un deseo de aprender la lengua y cultura metas con el fin de que ello

propicie, por ejemplo, un aprendizaje significativo y, más adelante, un interés real por la materia que sea perceptible por sus futuros alumnos.

-Orientar a los futuros docentes en la adquisición y desarrollo de las competencias esenciales de las que va a depender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura meta que deberán llevar a cabo en el aula de primaria bajo, lo que ha sido denominado como, un enfoque 'comunicativo-intercultural'.

-Facilitar a los futuros docentes su aplicación de la teoría a situaciones interculturales de la vida real mediante un programa de inmersión lingüístico-cultural en el país de la lengua y cultura metas.

-Incitar a los futuros docentes a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje con el fin de que empiecen a descubrir cuáles son su estilo, estrategias, dificultades, etc., de aprendizaje de tal manera que puedan llegar a ser capaces de ayudar a sus futuros alumnos de primaria a tomar conciencia de los suyos propios.

-Desarrollar en los futuros docentes la habilidad de utilizar su conocimiento lingüístico y sociocultural en la resolución de conflictos interculturales ya sean programados en el aula o en situaciones de la vida real.

Estos objetivos generales podrían ser resumidos del siguiente modo: preparar cognoscitiva, afectiva y comportamentalmente al nuevo profesorado para que sea capaz de llegar a convertirse en modelo de inspiración lingüística y en modelo de inspiración cultural en el contexto aislado y controlado del aula para sus futuros alumnos de Educación Primaria en el marco de la Educación Intercultural para una ciudadanía intercultural europea.

7.1.3 Objetivos específicos

La evolución profesional y personal del profesorado emergente de nuestro programa piloto de formación responde también a una serie de objetivos específicos que hemos clasificado en categorías, atendiendo a lo que consideramos son las tres dimensiones del perfil de egreso del futuro docente, a saber, las dimensiones *cognitiva*, *afectiva* y *personal* (Krzaklewska, 2008: 89).

7.1.3.1 Objetivos específicos de la dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva del perfil de egreso del nuevo profesorado está compuesta de una *faceta lingüística* y una *faceta cultural*. La *faceta lingüística* depende de la Competencia Comunicativa y de la adquisición del conocimiento específico del que esta se nutre, todo ello a través de experiencias de contacto indirecto y directo con la lengua meta. La adquisición de un conocimiento generado por medio de experiencias de contacto indirecto con la lengua meta va a propiciar que el futuro docente sea capaz de:

-Demostrar un conocimiento del mundo (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.130) compuesto por información tamizada válida sobre la vida en el país de las personas-estímulo que haya ido adquiriendo durante el período de formación académica (Saber).

-Demostrar un buen conocimiento sociocultural (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.133) basado en información fiable sobre la sociedad y la cultura del entorno sociocultural cerrado donde la lengua meta es el idioma oficial (Saber).

-Demostrar haber adquirido una consciencia intercultural (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.134) a partir del conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre su mundo y el mundo de las personas-estímulo (*Saber*).

-Asociar pautas de comportamiento del sistema cultural meta con situaciones específicas propias del entorno sociocultural cerrado del país de la lengua extranjera (Destrezas y habilidades prácticas (Saber Hacer) (ver apdo. 2.2.2.1.2, p.135)).

-Esforzarse por alcanzar una posición privilegiada de distanciamiento entre su cultura materna y la cultura meta y establecer lazos cognitivos significativos entre ambas (Destrezas y habilidades interculturales (Saber Hacer) (ver apdo. 2.2.2.1.2)).

-Demostrar que posee el conocimiento de unas actitudes, motivaciones (para aprender la lengua y cultura metas), valores, creencias y el tipo de personalidad desde la que se modela la 'complejidad' de las personas-

estímulo como seres humanos (Competencia Existencial (Saber Ser) (ver apdo. 2.2.2.1.3, p.136).

-Mostrarse receptivo al conocimiento de esas actitudes, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc., que conforman el sistema cultural meta y tomar conciencia tanto del impacto que la adquisición de ese conocimiento provoca sobre el conjunto de su sistema cultural materno como del esfuerzo consciente que requiere el equilibrar la validez de los elementos de ambos sistemas culturales en su mente (Competencia Existencial (Saber Ser) (ver apdo. 2.2.2.1.3).

-Admitir que la habilidad para obtener conocimiento a través de procesos como el de observación y/o participación necesita del carácter consciente que le otorga a estos un *deseo de aprender* por su parte ya sea este un sentimiento innato o inducido (Capacidad de Aprender (Saber Aprender) (ver apdo. 2.2.2.1.4, p.139).

-Adquirir un conocimiento considerable del conjunto de elementos léxicos y elementos gramaticales de la lengua extranjera y desarrollar la habilidad para utilizarlo *apropiadamente* (Habilidad específica léxica) (ver apdo. 2.2.2.2.1.1, p.141).

-Alcanzar un nivel intermedio de competencia gramatical (aproximadamente un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (BORM, 2011: 116654)) que se traduce en un conocimiento de la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera y una habilidad para expresar y comprender un número considerable pero finito de oraciones en la lengua meta (Habilidad específica gramatical) (ver apdo. 2.2.2.2.1.2, p.142).

-Tomar conciencia de los tipos de organización del significado (léxico, gramatical y pragmático) y mostrar un nivel intermedio en el dominio de estos (Habilidad específica semántica) (ver apdo. 2.2.2.2.1.3, p.143).

-Reconocer y utilizar en sus discursos orales muchos de los fonemas de la lengua meta (Habilidad específica fonológica) (ver apdo. 2.2.2.2.1.4, p.143).

-Demostrar en sus discursos escritos que ha adquirido cierta Competencia ortográfica, aunque todavía se aprecien en ellos algunos fallos (ver apdo. 2.2.2.2.1.5, p.144).

-Adquirir una Competencia ortoépica básica que le permita, a pesar de las diferencias que en el inglés como lengua meta se aprecian entre la grafía y la pronunciación de las palabras, articular una pronunciación aceptable (ver apdo. 2.2.2.2.1.6, p.144).

-Reconocer aquellos elementos relacionados directamente con un uso de la lengua en contextos sociales como son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y tomar conciencia de la existencia de diferencias en el registro, dialecto y acento dentro de la lengua meta (Competencia específicamente sociolingüística) (ver apdo. 2.2.2.2.2, p.145).

-Producir discursos orales y/o escritos coherentes, dirigidos o espontáneos, en la lengua meta (Competencia discursiva) (ver apdo. 2.2.2.2.3.1, p.148).

-Orientar y manejar su discurso oral y/o escrito en situaciones hipotéticas recreadas en un contexto de aprendizaje controlado en función a fines funcionales concretos (Competencia funcional) (ver apdo. 2.2.2.2.3.2, p.149).

Los objetivos que acabamos de ver, en cuanto que son el resultado directo de un conocimiento generado a través de experiencias de contacto indirecto con la lengua meta, van a contribuir al establecimiento de su identidad como *individuo intercultural*. Un conocimiento, por el contrario, generado a través de experiencias de contacto directo con la lengua meta durante una etapa de inmersión lingüística va a contribuir al desarrollo de la identidad del futuro profesorado que evoluciona desde individuo intercultural hasta convertirse en *hablante intercultural*, llegando a ser capaz de:

-Ampliar y pulir su conocimiento inicial del mundo de las personas- estímulo con información de primera mano adquirida a través de observación directa (Saber).

-Ampliar su conocimiento sociocultural con información sobre la sociedad y la cultura metas (Saber), obtenida de una interacción real con personas-estímulo en lugares de cortesía o en lugares prohibidos o inaccesibles en el entorno sociocultural cerrado de estas.

-Agudizar su consciencia intercultural, siendo capaz, gracias a la inmersión cultural, de reconocer más similitudes y diferencias existentes entre su mundo y el mundo de las personas-estímulo y de percibir las más claramente (Saber).

-Poner en práctica pautas de comportamiento en situaciones comunicativas interculturales específicas propias del entorno sociocultural cerrado del país de la lengua extranjera, lo que le permite actuar de un modo que, desde la perspectiva de las personas-estímulo, es considerado como *apropiado* (Destrezas y habilidades prácticas (Saber Hacer)).

-Planificar su modo de actuar desde esa posición privilegiada de distanciamiento entre su cultura materna y la cultura meta de tal manera que su actuación como hablante intercultural sea considerada como apropiada en cada situación comunicativa intercultural (Destrezas y habilidades interculturales (Saber Hacer)).

-Partir del grado de similitud alcanzado con la 'complejidad' humana de las personas-estímulo para interactuar socialmente con aquellas en situaciones de la vida real (Competencia Existencial (Saber Ser)).

-Trabajar en la re-construcción de su identidad cultural mediante la combinación de aquellos elementos enculturizados (i.e. actitudes, valores, creencias, pautas de comportamiento, etc.) de su sistema cultural materno y de aquellos elementos aculturizados del sistema cultural meta que mejor reflejen la naturaleza de su personalidad particular e individual como hablante intercultural (Competencia Existencial (Saber Ser)).

-Basar su aprendizaje de lengua y cultura metas en la habilidad, surgida de un deseo sincero de aprender, de obtener la información a través de su *participación* en encuentros comunicativos interculturales y la

observación de la conducta lingüístico-comportamental de las personas-estímulo en los mismos (Capacidad de Aprender (Saber Aprender).

-Ampliar su conocimiento de elementos léxicos y gramaticales de la lengua meta y mejorar su dominio de estos gracias a una práctica constante y consciente durante una estancia prolongada de inmersión en el país de la lengua y cultura metas (Habilidad específica léxica).

-Afianzar y continuar perfeccionando, gracias a su participación en encuentros comunicativos, a su observación consciente del uso de la lengua meta y a su *deseo de aprender*, las competencias de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (BORM, 2011: 116654), demostrando un conocimiento y un dominio más avanzado de la morfología y la sintaxis de la lengua meta, lo que aumenta el número de oraciones que es capaz de comprender (Habilidad específica gramatical).

-Aumentar su conocimiento y dominio de los tres tipos de organización del significado (léxico, gramatical y pragmático) (Habilidad específicamente semántica).

-Reproducir los fonemas de la lengua meta en sus discursos orales, haciendo un esfuerzo por incluir también aquellos cuya realización le resulta más dificultosa (i.e. *it'll*, *it'd*, etc.) y esforzarse por aderezar su discurso imitando el acento, entonación o ritmo estándar de la lengua meta (Habilidad específica fonológica).

-Demostrar en su discurso escrito que ha alcanzado un mayor nivel de Competencia ortográfica, aunque se aprecie algún fallo en la ortografía de palabras menos comunes en su repertorio léxico o de reciente adquisición.

-Mejorar, mediante una práctica diaria motivada por la necesidad intrínsecamente humana de comunicarse con los demás, su Competencia ortoépica en la lengua meta, siendo capaz de articular en el habla una pronunciación más correcta y más próxima al modelo estándar de la lengua meta (i.e. modelo *Received Pronunciation* en la lengua inglesa, etc.).

-Moldear su discurso atendiendo a las exigencias establecidas por el entorno sociocultural (i.e. registro, dialecto, acento, etc.) siempre que con ello no hiera la sensibilidad de las personas-estímulo (Competencia específicamente sociolingüística), (flexibilidad comportamental).

-Aproximar, tras una práctica consciente, el nivel inicial de coherencia y cohesión de sus primeros discursos orales y/o escritos al nivel que poseen las personas-estímulo, intentando igualarlo o, dadas las circunstancias necesarias, superarlo (Competencia discursiva).

-Orientar y manejar su discurso oral y escrito en situaciones comunicativas interculturales de la vida real en el contexto sociocultural cerrado del país de la lengua extranjera para alcanzar fines funcionales concretos (Competencia funcional).

La dimensión cognitiva del perfil del nuevo profesorado se completa, como apuntábamos al inicio de este apartado, con una *faceta cultural* que está directamente relacionada con la Competencia Intercultural Inglesa. En este caso, de nuevo, volvemos a comprobar una clasificación de los objetivos específicos atendiendo a la naturaleza del conocimiento con el que se forjan los mismos. De este modo, la adquisición de un conocimiento específico generado a través de experiencias de contacto indirecto con la *cultura* meta va a propiciar que el futuro docente, como individuo intercultural, sea capaz de:

-Concebir el estatus de *individuo intercultural* como un estado mental que ha alcanzado tras demostrar una actitud de interés, respeto, apertura hacia las personas-estímulo y un *deseo sincero de aprender* (aspecto afectivo) la lengua y cultura de estos y llevar a cabo una reconstrucción de su propia identidad cultural utilizando ese conocimiento adquirido (ver apdo. 4.1, p.200).

-Estimular su curiosidad, su interés y su apertura hacia el sistema cultural meta y los miembros de este, a partir de un deseo natural o inducido de aprender de ellos (Actitudes) (ver apdo. 4.2, p.203).

-Realizar el esfuerzo consciente por adquirir la información relacionada con el conjunto de valores, normas, creencias, costumbres, hábitos y capacidades, pautas de comportamiento, tradiciones, rituales, etc., con

la que conformar su conocimiento de la 'cultura meta'. En el caso de lenguas extranjeras asociadas a varias culturas, una formación lingüística que corra paralela con una formación cultural específica (i.e. cultura inglesa, etc.) supone el primer paso para ir dotando de coherencia lingüístico-cultural a su futuro papel de representante cultural en el aula de primaria (Conocimiento/Conocimiento sociocultural) (ver apdo. 4.2, p.203).

-Tomar conciencia de que el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural que posee y el que poseen las personas-estímulo es el resultado de dos procesos cognitivos diferentes (aculturación y enculturación) para así poder, a partir de ese postulado, desarrollar la habilidad de interpretar y explicar cualquier documento, suceso, etc., al que se vea expuesto en relación tanto a su sistema y entorno sociocultural cerrado como a los de las personas-estímulo (Habilidades de interpretación y relación) (ver apdo. 4.2, p.204).

-Adoptar la costumbre de continuar adquiriendo nuevo conocimiento sociocultural relacionado con la lengua meta incluso fuera del contexto donde se produce el aprendizaje formal a pesar de las limitaciones impuestas por su entorno sociocultural cerrado materno e intentar, en la medida de lo posible, poner en práctica todo el conocimiento sociocultural acumulado hasta el momento durante la realización de actividades heurísticas en el aula (Habilidades de descubrimiento e interacción) (ver apdo. 4.2, p.204).

-Adquirir y desarrollar una *conciencia cultural crítica* con la que evaluar los elementos constitutivos del sistema cultural meta y re-evaluar los de su sistema cultural. Todo ello con el fin de que la re-construcción de su identidad cultural sea llevada a cabo una vez ha tomado conciencia del efecto controlador de la enculturación, una vez ha relativizado el valor asignado inconscientemente o los elementos de ambos sistemas culturales (ver apdo. 4.2, p.205).

-Saber reconocer y controlar el sentimiento de ambigüedad e impredecibilidad que genera la confluencia en encuentros comunicativos interculturales de personas que se reconocen a sí mismas como

pertencientes a sistemas culturales diferentes (Tolerancia a la ambigüedad) (ver apdo. 4.2, p.205).

-Elaborar un repertorio de pautas de comportamiento exhibidas por las personas-estímulo con la información obtenida de un análisis de, por ejemplo, textos filmicos y de la que haya sido eliminado todo conocimiento estereotipado o prejuicioso (Flexibilidad comportamental) (ver apdo. 4.2, p.205).

-Demostrar cierta conciencia comunicativa en la resolución de actividades heurísticas en el aula (ver apdo. 4.2, p.205).

-Adquirir, coincidiendo con una progresiva aceptación de su responsabilidad en su propio proceso de formación, la habilidad de descubrir nuevo conocimiento sociocultural por sí mismo y de ponerlo en relación al que ya posee (aprendizaje significativo) (Descubrimiento de conocimiento) (ver apdo. 4.2, p.206).

-Demostrar que ha desarrollado la habilidad, de forma gradual a lo largo de su proceso de aculturación, de aplicar la misma presunción de naturalidad y normalidad que otorga a su sistema cultural materno al sistema cultural meta (Respeto por la otredad) (ver apdo. 4.2, p.206).

-Aceptar que el proceso de interpretación y explicación de una realidad común (habilidades de interpretación) puede generar sentimientos, opiniones, etc., tanto positivas como negativas, diferentes en cada una de las personas involucradas en la situación de exposición (Empatía) (ver apdo. 4.2, p.207).

-Demostrar haber alcanzado un nivel completo o transcultural de Competencia Intercultural Inglesa coincidiendo con el punto de inflexión de su programa de formación (ver apdo. 4.2.1.3, p.213).

Tras los objetivos que requieren del conocimiento derivado de experiencias de contacto indirecto con la cultura meta en el contexto controlado del aula de idiomas, pasamos a continuación a exponer aquellos objetivos que definen el perfil del nuevo profesorado que depende de un conocimiento generado a través de experiencias de contacto directo con la cultura meta. Entre ellos se incluyen la capacidad de:

-Evolucionar desde su estatus de individuo intercultural hasta alcanzar el de *hablante intercultural* partiendo de una curiosidad, un interés, una apertura y un deseo de aprender (Actitudes) (ver Apdo. 4.2, p.203) y mediante una actuación en situaciones de exposición que denote cierta identificación e integración con las personas-estímulo (ver apdo. 4.1, p.201).

-Actualizar el conocimiento sociocultural adquirido durante una etapa inicial de aculturación en el contexto controlado del aula mediante la adquisición de más nueva y fiable información sobre el sistema cultural meta, obtenida gracias a habilidades de descubrimiento de conocimiento que pone en marcha durante su participación en situaciones comunicativas interculturales y una observación consciente de la interacción que se produce con las personas-estímulo (Conocimiento/Conocimiento sociocultural) (ver apdo. 4.2, p.203).

-Continuar expandiendo su conocimiento del mundo y su conocimiento sociocultural del entorno sociocultural cerrado de las personas-estímulo mediante una interpretación de sucesos, situaciones, documentos, etc., propios de aquel y su puesta en relación con otros propios de su entorno, hecha desde la postura privilegiada de distanciamiento intercultural (Habilidades de interpretación y relación) (ver apdo. 4.2, p.204).

-Alcanzar un mayor dominio en el análisis crítico de su sistema cultural materno y del sistema cultural meta con el fin de que esa habilidad reporte un conocimiento beneficioso y útil en la reconstrucción de su identidad cultural (Conciencia cultural crítica) (ver apdo. 4.2, p.205).

-Controlar el efecto negativo de la ambigüedad y la impredecibilidad y desarrollar técnicas verbales y no verbales que salven la comunicación intercultural y eviten que se produzca el choque cultural (Tolerancia a la ambigüedad) (ver apdo. 4.2, p.205).

-Observar el entorno sociocultural cerrado de las personas-estímulo y tener la habilidad de identificar el tipo de pautas de comportamiento más *apropiado* para las situaciones comunicativas que en él tienen lugar, de tal manera que el reconocimiento de las mismas le sirva para adecuar su

actuación y expandir su repertorio comportamental (Flexibilidad comportamental) (ver apdo. 4.2, p.205).

-Poner a prueba de manera constante todo el conocimiento sobre el que se sustenta su conciencia comunicativa e ir consolidándola progresivamente con el feedback que obtiene de un análisis minucioso y comparativo de su interacción comunicativa (ver apdo. 4.2, p.205).

-Aplicar su habilidad de descubrimiento de conocimiento sociocultural al análisis e interpretación de los símbolos que ofrece el entorno sociocultural cerrado donde tiene lugar el encuentro comunicativo intercultural (ver apdo. 4.2, p.206).

-Enfocar su etapa de inmersión y de autoformación desde el *respeto por la otredad*, es decir, adoptando pautas de comportamiento, valores, etc., del sistema cultural meta a los que considere naturales, normales o apropiados en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero (ver apdo. 4.2, p.206).

-Garantizar el éxito de la comunicación e interacción en grupos de trasfondos culturales mixtos mediante la combinación de una habilidad de descentramiento, gracias a la cual el individuo toma conciencia de los elementos enculturizados de su sistema cultural materno, con una habilidad para adoptar la perspectiva de los demás y aceptar la 'naturalidad y normalidad' que aquellos le otorgan por razones de enculturación (Habilidad de descentramiento) (ver apdo. 4.1, p.202).

-Afrontar una situación comunicativa intercultural desde el convencimiento de que su actuación debe estar inspirada por el sistema cultural meta con el fin de que esta flexibilidad comportamental derive en una actuación que sea interpretada por la persona-estímulo como *apropiada*, y le genere sentimientos, opiniones, percepciones, etc., (aspecto afectivo) positivos, interpretándose todo ello como una muestra de empatía por parte del hablante intercultural (ver apdo. 4.2, p.207).

-Reconocer que el nivel completo o transcultural de Competencia Intercultural Inglesa alcanzado va a suponer el punto de partida para

una etapa de inmersión lingüístico-cultural en el país de la lengua y cultura metas (ver apdo. 4.2.1.3, p.213).

-Avalar su actuación en encuentros comunicativos interculturales con todo el conocimiento sociocultural aculturizado, al que asigna un carácter de normalidad, naturalidad y propiedad, entendida esta última tanto como una posesión cognitiva suya como la cualidad de lo *apropiado*, al tiempo que relega a un segundo plano el conocimiento sociocultural enculturizado (Dimensión Cognitiva de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa) (ver apdo. 5.2, p.241).

-Actuar con tacto ante los sentimientos, opiniones, percepciones, modos de pensar, etc., (aspecto afectivo) que la interpretación de la situación intercultural genera tanto en él como en la persona-estímulo, logrando de este modo que aquellos, especialmente los negativos, no interfieran en el buen desarrollo de la interacción intercultural o impidan el éxito de la misma (Dimensión Afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa) (ver apdo. 5.2, p.241).

-Reconocer la naturalidad y normalidad que el sistema cultural meta reviste dentro del entorno sociocultural cerrado en el que se produce la situación de exposición y moldear su actuación en función al mismo, llevando a la práctica lo que hasta el momento sólo había sido un conocimiento de pautas de comportamiento del sistema cultural meta (Dimensión Comportamental de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa) (ver apdo. 5.2, p.241).

-Alcanzar un nivel completo de Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa que se demuestra en un dominio lo suficientemente sólido de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental de esta, resultado de una puesta en práctica, una constatación, una actualización y una expansión de todo el corpus de conocimiento sociocultural de la cultura meta adquirido durante el proceso de instrucción formal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa: nivel completo) (ver apdo. 5.2.1.3, p.244).

7.1.3.2 Objetivos específicos de la dimensión afectiva

Para la formulación de unos objetivos con los que se ha de conformar la dimensión afectiva del futuro docente, hemos recurrido de nuevo a uno de los documentos que hemos analizado en la primera parte del presente trabajo de investigación. Nos hemos apoyado en el Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM) en el que aparece publicado el Decreto número 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para establecer como características específicas del perfil del nuevo profesorado la capacidad de:

-Permitir y estimular a los alumnos de Educación Primaria a mantener el afán de un aprendizaje durante toda la vida (BORM, 2007: 26387). Para ello es esencial una concienciación por parte del nuevo profesorado de los beneficios que reporta este tipo de aprendizaje, el cual, en su caso concreto, supone el único medio para actualizar su Competencia Comunicativa y su Competencia Intercultural Inglesas lo que, a su vez, otorga coherencia a su papel como modelo lingüístico y representante cultural.

-Crear en el aula, en cuanto que *modelo de inspiración cultural*, un interés por la cultura meta y promover esa faceta de representante cultural de tal manera que esta inspire y guíe a los alumnos en la reconstrucción de su propia identidad cultural (BORM, 2007: 26388).

-Ayudar a los alumnos a conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales (BORM, 2007: 26389) gracias al domino que este posea de habilidades y destrezas de su Competencia Intercultural Inglesa (i.e. conocimiento sociocultural, etc.).

-Guiar al alumnado en el conocimiento y valoración de su entorno natural, social y cultural, situándolo en su contexto natural, europeo y universal (BORM, 2007: 26389) pues ese conocimiento y esa valoración son esenciales para la adquisición de las habilidades de interpretación y relación, por ejemplo.

-Reconocerle al aspecto afectivo el valor que este tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura extranjeras, lo que inspirará

en los alumnos una actitud contraria a la violencia, a los estereotipos y a los prejuicios (BORM, 2007: 26389).

-Conseguir que los alumnos manifiesten una actitud receptiva, interesada y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera (BORM, 2007: 26431). Esto va a depender de su habilidad para aumentar la valoración que aquellos tienen, inicialmente, de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y de su habilidad para provocar en ellos un deseo de aprender y de interactuar en la lengua meta (aspecto afectivo).

-Satisfacer la curiosidad, inspirar respeto y alentar el interés del alumnado por la lengua y cultura meta, por las personas-estímulo así como por la realización en el aula de actividades representativas del entorno sociocultural cerrado al que estas pertenecen (BORM, 2007: 26431). Ello depende del nivel de Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural y Competencia Comunicativa Intercultural que el futuro docente haya alcanzado de tal manera que, a mayor nivel de adquisición, mayor será el grado de coherencia y credibilidad atribuido por los alumnos a sus facetas de modelo de inspiración lingüístico-cultural. Esto, a su vez, resulta en una mayor curiosidad, respeto e interés por parte de aquellos hacia la lengua y cultura metas, lo que demuestra que están empezando a desarrollarse las *actitudes* (Competencia Intercultural) del alumnado.

-Aceptar su condición de inmigrante digital (ver apdo. 2.1, p.75) para, en función a ella, realizar un esfuerzo constante por mantener al día su dominio de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de promover la utilización de las mismas en el aula de primaria y conseguir de este modo que los alumnos escriban y transmitan información utilizando la lengua meta como instrumento de comunicación (BORM, 2007: 26433).

-Orientar al alumnado en la adquisición del conocimiento de alguna de las semejanzas y diferencias más características en cuanto a las costumbres y a las formas básicas de relación social de nuestro país y del país donde la lengua meta es el idioma oficial (BORM, 2007: 26433) (habilidades de interpretación y relación (Competencia Intercultural)).

-Inculcar en los alumnos el valor de la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y como herramienta de aprendizaje y despertar en ellos la curiosidad hacia las personas-estímulo (*gafas de ver*, p.168) e interés por establecer relaciones personales con aquellas (*sombreros para pensar*, p.169) con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación (BORM, 2007: 26435) (*ciudadanía intercultural*).

Si tuviésemos que resumir los objetivos específicos de la dimensión afectiva del perfil del nuevo docente lo haríamos diciendo que este debe ser capaz de conseguir que los alumnos de primaria adquieran un conocimiento lingüístico y cultural tal que este consiga, por un lado, hacer nacer en ellos un deseo natural de usar la lengua meta y de adoptar normas, valores, costumbres, etc., del sistema cultural meta como instrumentos de comunicación en el aula, principalmente, pero también en cualquier tipo de interacción con las personas-estímulo y, por otro, alentar su respeto, su interés, su curiosidad y su apertura sincera y activa hacia los hablantes nativos, lo que les incite a saltar la barrera pasiva de la tolerancia.

7.1.3.3 Objetivos específicos de la dimensión personal

El perfil de egreso del futuro docente lo completamos con una dimensión personal a la que hemos atribuido los objetivos específicos que detallamos a continuación:

-Experimentar como futuro docente dentro de la Educación Intercultural, la aculturación y la identificación como requisitos esenciales para la integración en el seno del grupo humano de las personas-estímulo en el que, a través de una participación y observación conscientes, adquiere y desarrolla las competencias que habrán de habilitarle como modelo de inspiración lingüístico-cultural coherente en su futura labor docente.

-Experimentar la metamorfosis (evolución) lingüístico-cultural como un proceso en el que, por un lado, tomará conciencia de cuáles son las ataduras (i.e. área, lengua, cultura, visión del mundo, forma de pensar, etc.) que le son impuestas por una enculturación temprana y permanente (ver apdo. 2.2.2.1.1, p.131) y, por otro, adquirirá voluntariamente otras a través de una aculturación con el fin de alcanzar

esa identificación e integración en el grupo humano de las personas-estímulo, contribuyendo el doble proceso a su evolución cognitiva, afectiva y personal.

-Iniciar su aculturación desde un interés, curiosidad, deseo y atracción sinceros por el sistema cultural meta, base sobre la que habrá de sustentar la enseñanza de lengua y cultura extranjeras en Educación Primaria.

-Reconocer la curiosidad, la apertura y el interés hacia el sistema cultural meta (aspecto afectivo) como los catalizadores tanto de su evolución cognitiva, afectiva y personal como de la de sus futuros alumnos.

-Actuar conscientemente para evitar que la 'distancia psicológica' (ver apdo. 3.1.4, p.172) suponga un impedimento en su formación como ciudadano intercultural y como modelo de inspiración lingüística y cultural.

-Aprender a controlar la lucha interior que desata, durante la aculturación, el desequilibrio entre su instinto de aferrarse a sus raíces lingüístico-culturales y su deseo de aculturizarse (aspecto afectivo) precisamente porque es consciente de que esa lucha supone para él una valiosa oportunidad para crecer cognitivamente, afectiva y personalmente.

-Considerar como imprescindible la adquisición de algunas nociones básicas de las disciplinas adyacentes a la Didáctica de la Lengua como la Sociología, Filosofía, Antropología, Filología, Psicología y Pedagogía con el objeto de llegar a comprender mejor las directrices que marcan un proceso de evolución personal y cognitiva.

-Proponerse como una de sus metas principales el despertar en los alumnos de Educación Primaria un deseo de poner en práctica el conocimiento lingüístico y sociocultural adquirido (aspecto afectivo) en su vida cotidiana mediante la búsqueda de oportunidades para la comunicación y el aprendizaje fuera del contexto escolar.

-Reconocer la necesidad de efectuar una actualización *durante toda la vida* de su conocimiento lingüístico y sociocultural metas (Clouet, 2008:

152) y el valor de esta en la conservación de su faceta como *modelo de inspiración lingüística* para unos alumnos que deben alcanzar una competencia comunicativa efectiva oral y escrita, así como de su faceta como *modelo de inspiración cultural* para unos alumnos que deben conocer costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera y a los que este conocimiento debe servir para promover el respeto y el interés de diferentes realidades sociales y culturales (BORM, 2007: 26430).

-Defender la idea de que su formación y su labor docente van unidas a ese aprendizaje durante toda la vida y al desarrollo y uso cotidiano en la planificación y resolución de problemas en su docencia de un *habla interna inglesa*.

-Ser consciente del carácter de agente intermediario de ese *habla interna inglesa* entre sus habilidades de interpretación y relación y sus sentimientos (i.e. de fracaso, etc.) (aspecto afectivo).

-Aprender a no valorarse a sí mismo o a su actuación lingüístico-cultural en las situaciones de exposición en términos de 'éxito' o 'fracaso' e intentar inculcar esa costumbre en su alumnado de Educación Primaria.

-Realizar el esfuerzo por percibir siempre a las personas-estímulo desde la perspectiva de las *gafas de solidaridad*. Así mismo, su visión del encuentro comunicativo intercultural ha de corresponder a la perspectiva del *sombrero multicolor*. Entre los beneficios que le reportan ambas *perspectivas* está el de anular los efectos paralizantes del miedo a las incertidumbres, a lo desconocido o la desazón de la ansiedad.

7.1.4 Estructura del programa piloto de formación del profesorado

La estructura que hemos ideado para el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria para una Educación Intercultural en el Contexto de la Europa del Siglo XXI* ha sido establecida en consonancia con aquel objetivo general de convertir al futuro docente en modelo de inspiración lingüística y en modelo de inspiración cultural para lo cual se han tenido siempre presentes aquellos procesos asociados a las competencias clave sobre las que hemos edificado todo nuestro trabajo

doctoral. Por consiguiente, la estructura de nuestro programa piloto de formación constará de dos ciclos o etapas de las que pasamos a ocuparnos seguidamente.

7.1.4.1 Etapas del programa

7.1.4.1.1 Primera etapa

La primera etapa se corresponde con una instrucción académica formal en materia de competencias, o la adquisición de un *Primer Grado de Experiencia* (ver apdo. 2.1.1.2, p.98), y al perfeccionamiento de las destrezas y habilidades lingüísticas en la lengua meta, motivo este último por el que las asignaturas del máster serán impartidas en la lengua meta y toda la comunicación e interacción en el aula será llevada a cabo por todos los agentes participantes, sin excepción, en la lengua extranjera. Para esta etapa están programadas sesiones magistrales sobre la materia (i.e. Competencia Intercultural Inglesa y Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa), seminarios, talleres interactivos y prácticos en los que el profesorado en formación realiza actividades heurísticas que son grabadas para su posterior análisis y evaluación por el profesor-tutor y el resto de estudiantes, sesiones de trabajo individual o en grupo (i.e. debates), etc.

Esta primera parte del programa piloto de formación tendrá lugar en el contexto del aula al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el país de origen de los futuros docentes. Su objetivo principal será el de iniciar la aculturación temprana de los estudiantes mediante la adquisición de un conocimiento derivado de experiencias de contacto indirecto con la lengua y cultura metas, ayudándoles de este modo a reconocer y apreciar todos los elementos constitutivos del sistema cultural ('cultura') asociado, de manera natural o por elección de los organizadores del curso, a la lengua meta (i.e. lengua inglesa – cultura británica, etc.). Un segundo objetivo será el de prepararles cognitiva, afectiva y comportamentalmente para la adquisición y desarrollo iniciales de una Competencia Comunicativa Intercultural.

En esta etapa la responsabilidad del proceso de enseñanza-formación recae sobre la figura de un profesor-tutor que actúa como modelo lingüístico, representante cultural, facilitador del conocimiento, mediador entre este y los

estudiantes y como guía en los primeros estadios de la adquisición de una Competencia Intercultural. La metodología propuesta también ha de contribuir a que el estudiante comience a reconocer y asumir cierto grado de responsabilidad en el proceso. La duración prevista para esta etapa es de trece semanas (primer cuatrimestre). Las trece semanas restantes de curso académico se corresponden con el cuatrimestre que los futuros docentes dedicarán a realizar sus prácticas en un centro educativo al finalizar la segunda etapa del programa piloto de formación.

7.1.4.1.2 Segunda etapa

La segunda parte del programa quizás sea la de mayor repercusión en el desarrollo cognitivo, afectivo, comportamental y personal del futuro docente y constituye en sí misma un programa de inmersión lingüística y cultural en el país donde la lengua meta es el idioma oficial. Partiendo de aquella idea vygotskyana del origen social del pensamiento así como de la del origen social del Habla, esta etapa ofrecerá a los futuros docentes la oportunidad de adquirir un conocimiento derivado de experiencias de contacto directo con la lengua y cultura metas y de poner en práctica todas las competencias, habilidades y destrezas, adquiridas durante la primera parte del programa a través de su participación y observación conscientes en encuentros comunicativos interculturales (adquisición de un *Segundo Grado de Experiencia*). El objetivo principal de esta etapa es el de conseguir que la identificación e integración de los futuros docentes en el grupo humano de las personas-estímulo corra paralela al desarrollo de su Competencia Comunicativa Intercultural.

En esta etapa, el estudiante debe tomar por completo las riendas de su proceso de formación, mientras que la figura de representante cultural es ahora encarnada por el hablante nativo o persona-estímulo. La duración propuesta para esta etapa es de veintiséis semanas, un curso académico.

El *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria* se completa con un período de prácticas que, como avanzábamos anteriormente, deberá realizarse tras finalizar la etapa de inmersión lingüística y cultural en el país extranjero con el objetivo de permitir al estudiante poner en práctica, en el contexto del aula de Educación Primaria, su Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa. Tras su solicitud, al profesorado en

formación le es asignado un centro de prácticas y un tutor de la universidad con el que mantendrá un contacto periódico a través de unos seminarios de trabajo que servirán para que el tutor monitorice los progresos del estudiante, orientándole en la planificación del trabajo final y su defensa, y para que el futuro docente consulte dudas, resuelva problemas, etc. Sus conclusiones sobre la experiencia deben formar parte del informe que elaborará como parte de su evaluación final.

7.1.5 Asignaturas del programa piloto

Las asignaturas que planteamos seguidamente nacen con la pretensión de servir al lector de guía orientativa sobre los contenidos más significativos del programa piloto de formación de los futuros docentes y han de considerarse de carácter específico obligatorio a la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés):

- Teoría sobre la relación lenguaje, pensamiento y cultura.*
- El papel de la 'cultura' inglesa en el proceso de aculturación.*
- Competencia Intercultural Inglesa: habilidades y destrezas cognitivas y afectivas.*
- Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa: habilidades y destrezas cognitivas, afectivas y comportamentales.*
- El Portfolio de la Competencia Intercultural, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Europeo para las Lenguas como instrumentos orientativos en el proceso de adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de la lengua y cultura metas.*
- El fenómeno de la integración desde el punto de vista de los procesos internos del inmigrante (i.e. identificación, etc.).*
- La Educación Intercultural como marco educativo para la Europa del siglo XXI.*
- El proceso evolutivo del futuro docente a lo largo del programa de formación: aspectos cognitivos y afectivos.*

7.1.6 Evaluación

La evaluación del futuro docente está prevista para ser llevada a cabo en dos momentos concretos del programa de formación: al finalizar la primera etapa y tras completar la etapa de prácticas docentes en el centro educativo asignado. La evaluación durante la primera etapa del programa piloto de formación corre a cargo del profesor-tutor quien la realiza en base a cuatro aspectos:

- La actuación del estudiante en las actividades heurísticas.
- Su capacidad de respuesta intercultural en las actividades de reflexión sobre casos prácticos inspirados en situaciones interculturales potencialmente posibles en la vida real.
- La elaboración de una serie de ensayos con una extensión aproximada de unas 3,000 palabras, en relación a las asignaturas obligatorias propuestas para la especialidad de lengua extranjera (Inglés).
- Su habilidad de análisis crítico sobre su propia actuación en las actividades de clase, debiendo quedar recogidas sus conclusiones en un diario personal, en los ensayos y, por supuesto, en el informe en el que se basa su evaluación final.

La segunda evaluación del futuro profesorado girará en torno a la defensa de un informe final en el que se den muestras del grado de madurez cognitiva y personal que se haya alcanzado y cuya evaluación correrá a cargo de un tribunal compuesto por tres personas que impartan docencia en la titulación. La evaluación se realizará en función a cuatro elementos clave:

- Los progresos que el futuro docente demuestre y acredite haber hecho durante la etapa de inmersión lingüística y cultural.
- Su capacidad para aplicar el conocimiento aculturizado adquirido durante la primera etapa en el aula en situaciones comunicativas interculturales de la vida real en el contexto sociocultural cerrado del país de la lengua y cultura metas.

- Su habilidad para demostrar y acreditar el desarrollo del mayor número posible de categorías cognitivas (ver apdo. 7.1.1.3, p.381).
- Su habilidad para enriquecer su labor docente durante el período de prácticas con el conocimiento adquirido a través de las experiencias personales vividas durante la segunda etapa y de cuya existencia dará fe el profesor-tutor en la Hoja de Observación en el aula (ver Anexo XI, p.551) y en la Hoja de Evaluación (ver Anexo XII, pp.555-557).

Estos elementos, junto con las conclusiones, reflexiones, impresiones, etc., que los estudiantes hayan ido recopilando en su diario a lo largo de las distintas fases del programa piloto de formación en relación a los conceptos clave y a su evolución cognitiva, afectiva y personal, deberán quedar reflejados para su evaluación por el tribunal en el *Informe específico sobre el proceso evolutivo del futuro docente durante el programa de formación*, documento con una extensión aproximada de 5,000 palabras.

7.2 Propuesta de innovación para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa

La propuesta de innovación con la que vamos a intentar introducir otra mejora en los programas de formación del nuevo profesorado tiene como objetivo principal iniciar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa en los futuros docentes y como objetivo secundario el concienciarles del carácter decisivo de ese desarrollo en la consolidación de su figura en el aula de primaria como modelo de inspiración lingüística y cultural. Con ese fin defendemos aquí una planificación de tres sesiones semanales de dos horas de duración cada una durante un total de veintiséis semanas, a razón de trece semanas por cuatrimestre. El ritmo al que se debe avanzar a lo largo del proceso será establecido por el profesor-tutor cuyo criterio evaluador de los progresos de los estudiantes dictaminará la velocidad de las sesiones, incrementando o reduciendo el número de sesiones asignadas a cada capacidad. Las fases en que se divide cada una de las sesiones serían cuatro, a saber, *repaso, objetivos, trabajo individual y en grupo y debate y conclusiones*:

- La fase de *repaso* que se realiza al inicio de cada sesión ha de servir para que los participantes recuerden los contenidos, objetivos y conclusiones de sesiones anteriores, lo que contribuye a predisponerles inconscientemente al tipo de actividad cognitiva que requiere la sesión. La duración de este repaso será de unos quince minutos.
- La segunda fase estará dedicada a la *presentación de los objetivos* que se pretenden alcanzar al finalizar la sesión. Estos objetivos deben ser expuestos por el profesor-tutor en un lugar visible del aula (i.e. pizarra, etc.) y permanecer allí durante el tiempo que dure la sesión con el fin de que los participantes puedan recurrir a ellos en cualquier momento para, por ejemplo, evaluar sus logros durante la sesión. La duración de esta fase será de unos cinco minutos aproximadamente.
- La fase de *trabajo individual y en grupo* constituye el tiempo dedicado a la realización de las actividades propuestas para cada sesión. La duración de esta fase oscilará entre los cuarenta y cuarenta y cinco minutos.
- La fase final o *de debate*, quizás una de las más importantes, estará orientada a la exposición de las conclusiones de los participantes sobre las actividades realizadas, cualquier experiencia personal relacionada con el contenido de la sesión, cualquier cambio cognitivo que hayan experimentado con las mismas, cualquier idea o propuesta que deseen hacer al respecto, etc. Se incitará principalmente a la reflexión sobre los contenidos y objetivos de la sesión mediante el planteamiento de preguntas. La duración de esta fase rondará los treinta minutos aproximadamente.

Con el fin de garantizar una interacción dinámica en cada una de las sesiones, aconsejamos que el profesor-tutor trabaje con grupos compuestos de un máximo de diez estudiantes.

Como su nombre indica, durante la fase de trabajo individual y en grupo los futuros docentes realizarán *actividades de práctica controlada*, caracterizadas por ser actividades destinadas a la práctica autónoma de los

contenidos presentados, y *actividades comunicativas*, caracterizadas estas otras por ser actividades en las que los estudiantes practican los contenidos de la sesión interactuando oralmente o por escrito con el resto de compañeros o con el profesor-tutor. Y entre el tipo de materiales del que puede hacerse uso durante la realización de las actividades están los materiales auténticos, los materiales adaptados y los materiales creados *ad hoc* por el profesor-tutor (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999: 80-81). Entre las actividades del primer tipo se encuentra la creación y el mantenimiento de lo que hemos denominado como '*Diario de la evolución cognitiva, afectiva, comportamental y personal del futuro docente*', actividad de corte reflexivo-introspectivo que el futuro docente realizará fuera del aula y que está inspirada en el diario del desarrollo de la competencia intercultural del estudiante sugerido en el Portfolio de la Competencia Intercultural (ver apdo. 1.3.5.3, p.52). Y en cuanto a las *actividades comunicativas de interacción social*, estas incluyen, entre otros, los ejercicios heurísticos de *role-play* y los *escenarios*, actividades que estimulan la visualización e imaginación, dos herramientas clave en el aprendizaje creativo (Claxton, 2001: 107). Ambos ejercicios están inspirados en los modelos de tests propuestos en el Portfolio de la Competencia Intercultural para la evaluación de los individuos. En cuanto a ese diario del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa que proponemos para el estudiante, las referencias más directas hay que buscarlas, por un lado, en la sección 2 ('*How I see myself in intercultural contexts*') y la sección 3 ('*A continuing record of intercultural encounters*') del Portfolio de la Competencia Intercultural elaborado por los responsables del Proyecto INCA y, por otro lado, en la sección '*Language and intercultural experiences*' del Portfolio Europeo para las lenguas (PEL) (ver apdo. 1.3.3, p.42).

Uno de los errores más recurrentes que encontrábamos durante el análisis de los discursos escritos de los sujetos de muestra era el de la omisión del morfema verbal de tercera persona del singular ('s') en inglés. Nos resultaba curiosa la frecuencia con que los estudiantes de tercer curso de Magisterio cometían un error tan básico. Nuestra teoría es que el desarrollo de las competencias clave no es un proceso lineal. La dificultad que entraña un objetivo como el de provocar una evolución, una metamorfosis cognitiva, afectiva y personal en el futuro docente debe servir como señal de aviso que indique que el camino en el desarrollo competencial muy posiblemente esté

repleto de momentos de gran dominio de las competencias y momentos de escaso dominio de estas, reflejo casi con toda probabilidad de la lucha interna que mantienen el sistema cultural materno y el sistema cultural meta por el control de la actuación lingüístico-comportamental del individuo. Esa lucha va a generar, a pesar de la mediación del profesor-tutor, cierta sensación de desánimo en el futuro docente. En la medida en que este se esfuerce por controlar el monólogo negativo de su *habla interna*, en la medida en que evite juzgar su actuación en términos de 'éxito' o 'fracaso' y en la medida en que empiece a considerar el fracaso como parte indisoluble, inevitable y potencialmente enriquecedora del proceso de aprendizaje-formación, estará forjando el carácter férreo del que su faceta como hablante intercultural y persona-impresión van a necesitar durante su etapa de inmersión lingüístico-cultural en el país extranjero.

Las propuestas didácticas para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa que presentamos, a título de sugerencia, están diseñadas para servir como experiencias de contacto indirecto con la lengua y cultura metas a las que hemos hecho referencia y de las que ha de derivar el tipo de conocimiento que hace germinar aquellas capacidades de cuyo desarrollo va a depender el papel del futuro docente en el aula de Educación Primaria como modelo de inspiración lingüística y cultural. Se ha buscado deliberadamente que el futuro profesorado aprecie en los títulos propuestos una clara reminiscencia a títulos de filmes clásicos con el propósito de atraer su atención y despertar su curiosidad para así garantizarle al profesor-tutor el interés y la buena predisposición de estos. Se ha incluido una breve introducción a la actividad para centrar al estudiante en los aspectos que se van a trabajar. Las actividades de reflexión individual no deben durar más de quince minutos y tras ellas se debe hacer una puesta en común de las reflexiones personales de los estudiantes.

7.2.1 Propuestas didácticas para el desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental

	PROPUESTAS	DIMENSIONES	CAPACIDADES
1	<i>Jugada juzgada</i>	Afectiva	Empatía, Habilidad para no juzgar
2	<i>Visión imposible</i>	Afectiva	Habilidad para no juzgar
3	<i>Impresiones y emociones</i>	Afectiva	Habilidad para no juzgar
4	<i>Mi casa, ¿es su casa?</i>	Comportamental	Flexibilidad comportamental
5	<i>Allá donde fueres, ¿haz lo que vieres?</i>	Afectiva	Habilidad para no juzgar
6	<i>Imitando a Miss Daisy</i>	Afectiva Comportamental	Empatía, Habilidad para no juzgar Flexibilidad comportamental
7	<i>Estereotipos habituales</i>	Cognitiva Afectiva	Alternatividad interpretativa, Reconocimiento de similitudes y diferencias, Empatía, Habilidad para no juzgar
8	<i>Alto, prohibido tocar</i>	Cognitiva	Reconocimiento de similitudes y diferencias
9	<i>Alto, prohibido tocar (2)</i>	Afectiva	Empatía
10	<i>¿Estereotipos o monotipos?</i>	Cognitiva	Alternatividad interpretativa
11	<i>Good appetit!</i>	Cognitiva	Identificación de la diferencia
12	<i>Un elemento llamado deseo</i>	Afectiva	Fomento de la motivación
13	<i>El cerebro de España</i>	Cognitiva	Identificación de la diferencia
14	<i>Ahora fobia</i>	Afectiva	Control de la ansiedad
15	<i>Ensalada de emociones</i>	Afectiva	Fomento de la motivación
16	<i>Emociones meditadas</i>	Afectiva	Fomento de la motivación
17	<i>Más estereotipos habituales</i>	Cognitiva	Alternatividad interpretativa
18	<i>Reconstruyendo los estereotipos habituales</i>	Afectiva	Empatía, Habilidad para no juzgar
19	<i>Docentes al borde de una situación de exposición</i>	Afectiva	Control de la ansiedad
20	<i>Errores de conexión</i>	Afectiva	Habilidad para no juzgar
21	<i>Errores de conexión (2)</i>	Afectiva	Empatía
22	<i>La siesta interminable</i>	Afectiva	Empatía
23	<i>Oficialmente caballero</i>	Cognitiva	Alternatividad interpretativa
24	<i>Orgullo y perjuicio</i>	Cognitiva	Alternatividad interpretativa
25	<i>Hozay!</i>	Cognitiva	Alternatividad interpretativa

Tabla 157. Relación de propuestas, dimensiones y capacidades.

Propuesta 1: Jugada juzgada

Competencia: Afectiva

Capacidad: Empatía, Habilidad para no juzgar

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer su tendencia inconsciente a juzgar a los demás sin contar con otra información más que la impresión que les producen las acciones de aquellos.
- Controlar esa tendencia inconsciente a juzgar a los demás.
- Sustituir esa tendencia inconsciente a juzgar a los demás por una tendencia consciente hacia la empatía, es decir, a alimentar un deseo consciente por llegar a conocerles mejor interpretando sus acciones e intentando reunir para ello toda la información posible en torno a esas acciones pero siempre desde el punto de vista de ellos, nunca desde el propio.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión con la que se pretende provocar el instinto inconsciente del individuo a juzgar a los demás. Actividad destinada al fomento de la categoría cognitiva *empática, crítica, constructiva y ecléctica*.

Comentario: Se debe incitar a los estudiantes a reflexionar sobre la imagen individualmente. Luego compartirán sus opiniones con el resto del grupo.

Material: Auténtico (Victoria Beckham. 2001. *Learning to fly*. London: Penguin Books Ltd., pp.2-7) o creado por el professor-tutor: *Ficha 'Learning to fly'*.

Metodología:

1. Buscar en internet la imagen del futbolista David Beckham en la que aparece haciendo un gesto obsceno con la mano a los espectadores de un sector de las gradas del estadio donde se celebraba el partido de fútbol y proyectarla en clase.

2. Pedirles que mediten en silencio unos minutos sobre las emociones que la imagen suscita en ellos y que las anoten por escrito. Con ello nos aseguramos de que no las olvidan o que estas no cambian por la influencia de las opiniones del resto de compañeros.

3. Pedir que condensen sus impresiones en una palabra o en frases cortas, por ejemplo, en lugar de: “No está bien ese gesto porque es ofensivo para los fans”, deben decir: “Es grosero con los fans”.

4. Preguntar uno por uno cuál ha sido la primera impresión que les ha generado la imagen y anotar cada una de sus impresiones en la pizarra. Cuando estén todas anotadas, llamar su atención hacia el grado de similitud en el tono de las mismas. Pedirles que reflexionen sobre ese grado de similitud y que anoten por escrito cuál creen que es el origen del mismo, es decir, conducirles hasta que reconozcan si su impresión responde al hecho de las connotaciones ofensivas del gesto en cuestión, si parte de información negativa previa que poseen del futbolista como personaje público, etc. Aunque les resulte costoso, hay que animar a los estudiantes a llegar al fondo de sus impresiones pero, por el momento, también debe aceptarse una respuesta del tipo: “*Me cae mal. No sé por qué pero me cae mal*, etc.” Con esto intentamos llegar al ‘lugar’ desde el que se origina su primera impresión sobre el suceso a debate. Luego volveremos sobre este tipo de respuesta.

5. Una vez se ha alcanzado un consenso grupal en cuanto al tono de esas primeras impresiones y a su juicio de valor en cuanto al futbolista como figura pública, repartir la ficha que contiene un fragmento de las memorias de Victoria Beckham, esposa del futbolista, en el que la autora relata el incidente aportando más información sobre el trasfondo del mismo.

6. Volver a mostrar la imagen con la que se iniciaba la actividad. Ahora ya conocen las connotaciones del gesto y tienen toda la información sobre el trasfondo del incidente. Pedirles que revisen sus primeras impresiones que anotaron en el papel y su opinión sobre el futbolista y preguntarles si estos han cambiado, en qué modo y por qué.

7. Preguntarles qué habrían hecho ellos si hubiesen estado en esa situación. Incluso en el caso en que les parezca mal el gesto respuesta del futbolista, preguntarles si creen que las acciones de los demás, realizadas desde su

libertad de expresión, nos otorgan automáticamente a nosotros el derecho a emitir un juicio de valor sobre las mismas y pedirles que justifiquen sus respuestas.

FICHA 'LEARNING TO FLY'

Día de la semana: Fecha: Hora:

Descripción de la actividad:

1. Lee atentamente la versión del incidente relatada en primera persona por la esposa del futbolista:

It's Monday 12 June 2000. The Football Association had organized everything as they always do for all England away games: a chartered plane from Stansted to Brussels, then a coach to Eindhoven... As we were making our way out of the stadium I tapped out a text message on my mobile phone ... Then just as my screen flashed Sent I get an alert – a message from David. Call me asap Love you lots XXD. I punch the keypad, a number I could do in my sleep, then it's two rings and 'Hello'.

'Hi, Babes', I said. 'I know you think I know nothing, but you did really well, I feel so, so proud of you.'

'I don't think you will be when you hear what I've done, Victoria.'

I felt my heart do what seemed like a double beat.

'What's that then?'

'I've just heard the press have got a picture of me sticking my finger up at the fans.' ... 'I just couldn't help myself.'

'But why?' ... 'Why did you do it?'

...

'It was the things they were shouting about you and Brooklyn. I couldn't handle it any more.'

'Like what were they saying?'

'You know.'

'I want to hear.'

'Brooklyn takes it up the arse.' ... 'And then they said they hoped Brooklyn died of cancer.' ... 'I just couldn't help myself. I had run my bollocks off for ninety minutes and then there were just these three or four blokes shouting abuse. And I just gave them one finger.'

El propósito de la actividad consiste en hacerles ver que ante un suceso es más correcto averiguar más información sobre el trasfondo del mismo, ponerse en el lugar de los demás para intentar llegar a comprender su actuación, en vez de juzgarla, y de aprender de lo sucedido para situaciones similares en las que pudieran verse involucrados.

Propuesta 2: *Visión imposible*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Habilidad para no juzgar.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer el origen mediático, histórico, etc., del rechazo a los diferentes grupos étnicos identificados en nuestra sociedad como población inmigrante.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre las bases en que se sustenta la xenofobia. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *constructiva* y *ecléctica*.

Metodología:

1. Retomar las respuestas ofrecidas por los estudiantes en la actividad 1 ‘Jugada juzgada’ sobre el origen de sus impresiones (i.e. “*Me da mala impresión este personaje, pero no sé por qué exactamente*”, etc.).
2. Pedirles que hagan memoria y que compartan con el grupo experiencias similares en las que los demás generaran en ellos impresiones negativas de origen incierto e inexplicable por ellos o que intenten explicar el rechazo, o ausencia del mismo, a los distintos grupos de población inmigrante en nuestra sociedad.
3. Exponer la teoría de que a mayor dificultad para identificar el origen de su impresión, de la información de la que deriva una interpretación negativa de los demás y con la que expresan su juicio sobre los demás, más evidente resulta el hecho de que su visión de los demás ha sido ‘impuesta’ inconscientemente en ellos por agentes externos (i.e. medios de comunicación, etc.) y no por experiencias personales de trato directo con los demás.
4. Preguntarles si están de acuerdo con esta teoría y que justifiquen sus respuestas.

Propuesta 3: *Impresiones y emociones*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Habilidad para no juzgar.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Tomar mayor conciencia de su tendencia inconsciente a juzgar a los demás.
- Aprender a controlar esta tendencia inconsciente.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *constructiva* y *ecléctica*.

Metodología:

1. Pedirles que dividan una hoja de papel en dos columnas. Encabezando cada columna, deben escribir “Impresión” y “Emoción”, respectivamente.
2. Explicar a los estudiantes que se van a proyectar imágenes de personas pertenecientes al entorno sociocultural cerrado de la lengua y cultura metas que alcanzaron cierta notoriedad al hacerse públicos por los medios de comunicación ingleses los incidentes en que participaron. Pedirles que escriban la *impresión* que cada personaje les produce y la *emoción* que esa impresión les causa a ellos a su vez.
3. Recabar sus impresiones y emociones y anotarlas en la pizarra junto a cada imagen.
4. Llamar su atención sobre el posible grado de similaridad entre las mismas y el tono de las emociones (i.e. positivo versus negativo).
5. De haberlas, indagar en el origen de las impresiones y emociones que discrepen con el tono general.
6. Explicar que esas primeras impresiones constituyen su *habla interna* y esta puede ser positiva o negativa.

7. Preguntarles si existe alguna relación entre su *habla interna* (impresión) y sus emociones. Se trata de que comprueben que sí existe relación entre ambas de tal manera que un *habla interna negativa* no producirá nunca una emoción positiva.

8. Preguntarle ahora qué origina ese Habla Interna. Evidentemente, esta ha sido originada por las imágenes expuestas (Hechos o agentes externos).

9. Una vez alcanzada esa conclusión, pedirles que, en grupo, reflexionen sobre la relación entre los tres conceptos hasta que estén de acuerdo en que la relación que se establece entre ellos es la siguiente: *Hecho externo – habla interna (pensamiento) – Emociones*.

10. Ahora explicarles a quiénes corresponden las imágenes con las que se ha trabajado en esta actividad. Posiblemente, podría tratarse de personas inglesas de estratos sociales diferentes, involucradas en sucesos de seriedad y gravedad variada.

11. Llamar la atención, si las hubiera, sobre aquellas posibles impresiones-emociones positivas acerca de los personajes. De este modo se pretende demostrar que su relación con las personas-estímulo (agente externo) no debe basarse en ese *habla interna-Emoción* porque ambas pueden ser infundadas o incorrectas.

12. Preguntarles su opinión sobre el dicho popular inglés: “*Don’t judge a book by its cover*” (‘No juzgues un libro por su cubierta’). Sus conclusiones deben girar en torno a la idea de que cualquier impresión-emoción sobre las personas-estímulo que no esté basada en un conocimiento de tipo empático derivado de experiencias personales de interacción comunicativa con ellas, puede, potencialmente, generar impresiones, opiniones, pensamientos, sensaciones, etc., erróneos.

Propuesta 4: Mi casa, ¿es su casa?

Competencia: Comportamental.

Capacidad: Flexibilidad comportamental.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Comprender que el comportamiento humano está influenciado por el entorno.
- Tomar conciencia, en función de lo anterior, del grado de flexibilidad comportamental que poseen.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el repertorio comportamental de los estudiantes, así como a la visualización e imaginación. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *empática* y *dinámica*.

Metodología:

1. Repartir trocitos de papel entre los estudiantes (3 ó 4 por persona). Pedirles que escriban en cada uno de los papelitos un tipo de comportamiento que exhiban en sus hogares (i.e. buscar comida en el frigorífico cada vez que tienen hambre, subir los pies a la mesa, etc.) sin importar lo disparatado o extremo que estos parezcan. Recordarles que esta actividad es anónima.
2. Recoger los papelitos y anotar sus respuestas en la pizarra para que el grupo pueda leerlas rápidamente y dar su opinión sobre las mismas.
3. Ahora deben imaginar que un familiar o amigo cercano va a residir en su domicilio por unos días/semanas. Durante ese tiempo, esa persona va a exhibir el tipo de comportamiento de la lista. Preguntarles cuál es su opinión, impresión, sensación, etc., al respecto. Cabría esperar que los tipos de comportamiento más extremos generen cierto rechazo por parte de los estudiantes.
4. Preguntarles qué origina los distintos tipos de comportamiento de la lista. Además del tipo de educación recibida por el individuo, el entorno o contexto es otro factor clave. Si no fuesen capaces de alcanzar esa conclusión, pedirles

que reflexionen sobre la relación, o ausencia de la misma, entre entorno y comportamiento y hasta qué punto están de acuerdo con ella.

Propuesta 5: *Allá donde fueres, ¿haz lo que vieres?*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Habilidad para no juzgar.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Controlar la tendencia inconsciente a juzgar a los demás.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre la capacidad de control que el individuo posee sobre la tendencia inconsciente a juzgar a los demás y a las acciones de aquellos y sobre la intensidad en que esta tendencia se presenta. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *constructiva* y *ecléctica*.

Metodología:

1. Retomar las respuestas anónimas de los estudiantes en la actividad 4 (punto 1) y pedirles que expresen su opinión, sensación, impresión, etc., sobre las mismas.
2. Dirigir ahora su atención sobre el grado de rechazo mostrado hacia las mismas y relacionarlo con la capacidad *para no juzgar* de la Competencia afectiva trabajado en clase.
3. Preguntarles si deben trabajar conscientemente esta capacidad o si creen que poseen un dominio considerable de la misma.

Propuesta 6: *Imitando a Miss Daisy*

Competencia: Afectiva, Comportamental.

Capacidad: Empatía, Habilidad para no juzgar, Flexibilidad comportamental.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Comprender la importancia de la habilidad para demostrar una flexibilidad comportamental *apropiada* al contexto.
- Controlar la tendencia inconsciente a juzgar a los demás.
- Sustituir la tendencia inconsciente a juzgar a los demás por una actitud empática.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *empática, crítica, constructiva y ecléctica*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 22 'Heavenly hosts' (anexo II, p.515)).

Metodología:

1. Mostrar la imagen en la pantalla y pedirles que la observen detenidamente durante unos minutos.
2. Preguntarles qué elementos de la imagen les han impactado más significativamente. Posiblemente se trate del hecho de que las dos personas extranjeras están encadenadas de pies y manos mientras realizan las tareas domésticas.
3. Pedirles que reflexionen y preguntarles qué creen que está intentando comunicar el autor con esta imagen.
4. Exponer la teoría de que esa cadena podría ser una metáfora para explicar que, durante una estancia en la residencia particular de las personas-estímulo, aun incluso cuando deban pagar por esa estancia, las personas-impresión (huéspedes) no son libres para exhibir el tipo de comportamiento al

que están habituadas. Se les 'exige' que se integren y demuestren cierta flexibilidad comportamental y respeto adoptando las normas, pautas de comportamiento, hábitos, etc., del nuevo entorno.

5. Comprobar hasta qué punto están de acuerdo con esta teoría. Pedirles que razonen sus argumentos a favor o en contra de la misma.

6. Intentar relacionar sus respuestas con las respuestas que ofrecieron en la actividad 4 "*Mi casa, ¿es su casa?*" (punto 3) sobre sus impresiones en torno al comportamiento del familiar o amigo cercano en sus hogares.

7. Pedirles que se pongan en el lugar de la casera (empatía) y que intenten explicar la 'cadena'.

8. Trasladar el foco de atención ahora a un fenómeno como la inmigración y tocar el tema de los 'derechos' y 'obligaciones' tanto de las personas-estímulo (anfitriones) como de las personas-impresión (huéspedes).

Propuesta 7: Estereotipos habituales

Competencia: Cognitiva, Afectiva.

Capacidad: Alternatividad interpretativa, Reconocimiento de similitudes y diferencias, Empatía, Habilidad para no juzgar.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Controlar la tendencia inconsciente a juzgar a los demás.
- Interpretar un suceso desde el punto de vista de las personas-estímulo.
- Buscar, a partir de la información obtenida con esa actitud empática, las similitudes que nuestra cultura guarde con la cultura meta en relación a un contexto concreto y definido.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el comportamiento de las personas-estímulo en contextos concretos y sobre el comportamiento de las personas-impresión en contextos similares. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *empática*, *crítica* y *constructiva*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection 2*, tarjeta 25 'Next year it's Weston-Super-Mare' (anexo III, p.519)).

Metodología:

1. Pedirles que hagan dos columnas en una hoja de papel y que las encabecen con 'Estereotipos' y 'Emociones, respectivamente.
2. Explicarles que se les va a mostrar una imagen (anexo III) que recoge una escena que quizás les resulte familiar y que está protagonizada por personas-estímulo. Pedirles que anoten en sus hojas de papel los estereotipos asociados al comportamiento que exhiben los ingleses durante sus vacaciones y, junto a ellas, la emoción que estas provocan en ellos.
3. Pedir que compartan sus respuestas con el grupo y anotar estas en la pizarra.

4. Con la lista en la pizarra, pedir que adopten una postura empática a partir de la cual intenten explicar de un modo no emocional los comportamientos que originan esos estereotipos sobre las personas-estímulo.
5. Ahora que han sido explicados desde el punto de vista de la persona-estímulo, preguntarles si sus ‘emociones’ sobre esos tipos de comportamientos ha cambiado, en qué modo y por qué.
6. Pedirles que hagan memoria e intenten recordar historias, personales o no, en relación al comportamiento de personas españolas durante una estancia en el extranjero.
7. Resumir sus respuestas en la pizarra. Averiguar qué ‘emociones’ despierta ese tipo de comportamiento en ellos y pedirles que lo razonen.
8. Escribir en la pizarra el dicho inglés “*What happens in Vegas, stays in Vegas*” (“*Lo que ocurra en Las Vegas, se queda en Las Vegas*”) y pedir que den su opinión sobre el mismo en relación al contenido de la actividad.

Propuesta 8: *Alto, prohibido tocar*

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Reconocimiento de las similitudes y diferencias.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer la postura de las personas-estímulo inglesas frente a cualquier tipo de contacto físico durante la interacción comunicativa.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el papel que el contacto físico juega en las relaciones personales interculturales. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica, sistémica y ecléctica*.

Comentario: Los estudiantes deberán realizar individualmente el análisis crítico de las imágenes y después se les pedirá que compartan sus opiniones con el gran grupo.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 18 '*Real English*' (anexo IV, p.523) y tarjeta 14 '*Learning by doing*' (anexo V, p.527)).

Metodología:

1. Proyectar la tarjeta 18 y pedir a los estudiantes que la observen detenidamente durante unos minutos.
2. Transcurrido el tiempo establecido, preguntarles si 'algo' les ha llamado la atención y por qué. Lo que se pretende es centrar su atención en el tipo de contacto físico representado en la imagen.
3. En caso negativo, proyectar la tarjeta 14 y pedirles que la comparen con la anterior. De nuevo se espera que reparen en el contacto físico que se establece entre los personajes. En esta segunda imagen vemos como, incluso en situaciones de tipo amoroso, la persona-estímulo inglesa, que en este caso es un caballero, mantiene cierta distancia física. En la primera imagen, la persona-estímulo es una señora mayor inglesa y es ella la que entabla el contacto físico con la persona-impresión que es un chico extranjero.

4. Intentar que alcancen conclusiones en torno al aspecto cultural en cuestión individualmente en primera instancia o en grupo si el nivel de complejidad lo requiere.
5. Preguntarles cuál es su impresión sobre la actitud de la señora inglesa en la tarjeta 18 y pedirles que razonen sus respuestas. Si fuese necesario, llamar su atención sobre la expresión facial de la persona-impresión en esa imagen.
6. Exponer nuestra teoría de que el hecho de que la señora inglesa realice un contacto físico ya es algo inusual. El hecho de lo haga de espaldas a la persona-impresión le confiere un carácter intimidatorio, a juzgar por la expresión en el rostro de la persona-impresión. La posición del respaldo de la silla impide que el contacto físico sea más íntimo, aunque no menos intimidatorio. El contenido de la carta (*Please send more money soon* ('*Por favor, envía más dinero pronto*')) justifica en cierta medida nuestra impresión sobre ese carácter intimidante del contacto físico establecido.
7. Pedirles que corroboren o rebatan nuestra teoría y que argumenten sus respuestas.

Propuesta 9: *Alto, prohibido tocar (2)*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Empatía.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Interpretar el aspecto cultural del contacto físico desde la perspectiva de las personas-estímulo.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *empática* y *crítica*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 18 ‘*Real English*’ (anexo IV, p.523) y tarjeta 14 ‘*Learning by doing*’ (anexo V, p.527)).

Metodología:

1. Proyectar la imagen 18 y pedir a los estudiantes que, dejando a un lado sus impresiones sobre el tipo de contacto físico discutidas en la actividad 8 ‘*Alto, prohibido tocar*’, intenten empatizar con la persona-estímulo inglesa y ofrezcan argumentos que, desde el punto de vista de aquella, justifiquen ese acercamiento físico.
2. Anotar sus respuestas en la pizarra para su posterior discusión.
3. Preguntarles ahora hasta qué punto la imagen es producto de la ironía y el escepticismo de su autor.
4. Proyectar ahora la imagen 14 y preguntarles si perciben qué personaje está intentando mantener más distancia física. Pedirles que justifiquen esa distancia física que se aprecia en la imagen desde el punto de vista del caballero inglés.
5. Si fuera necesario, dirigir su atención sobre los siguientes aspectos:
 - La persona-estímulo es un caballero inglés;
 - Su interlocutor es de género femenino y de nacionalidad diferente, a juzgar por el vestido que lleva puesto, podría ser una persona de

nacionalidad argentina (i.e. profesora de tango), italiana (color de pelo negro azabache), etc.

-El contacto físico es el primer paso para despertar las pasiones y estas conllevan una relajación de los buenos modales y el despertar del deseo sexual.

-Históricamente, los colonos ingleses nunca se mezclaron con la población indígena, siempre mantuvieron un distanciamiento con la misma.

Propuesta 10: ¿Esterotipos o monotipos?

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Alternatividad interpretativa.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Tomar conciencia de los aspectos en que se basa la imagen estereotipada que los ingleses tienen de otros ciudadanos europeos.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión en torno a algunos de los estereotipos que conforman la visión del mundo de las personas-estímulo inglesas. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica* y *constructiva*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 23 'Enjoy your meal' (anexo VI, p.531)).

Metodología:

1. Proyectar una versión retocada de la tarjeta 23 en la que han sido eliminadas las etiquetas sobre las nacionalidades de los personajes. Pedir a los estudiantes que observen la imagen detenidamente unos instantes.
2. Pedirles ahora que intenten acertar la nacionalidad de los personajes y que razonen sus respuestas.
3. Proyectar ahora la imagen original en la que aparecen las nacionalidades de los personajes indicadas claramente por el autor. Comprobar sus respuestas.
4. Pedirles que identifiquen los rasgos físicos, externos, etc., con los que se conforma la imagen estereotipada que el autor de la imagen posee de otros ciudadanos europeos. Anotar sus respuestas en la pizarra para su análisis posterior.
5. Preguntarles si, tras los pasos anteriores, han alcanzado alguna conclusión. La idea que perseguimos es demostrar que el estereotipo o su existencia es un aspecto común a todas las culturas. Ello supone un primer obstáculo real a

superar por cualquier hablante intercultural que desee mantener un encuentro comunicativo intercultural fructífero con personas-estímulo.

Propuesta 11: Good appetit!

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Identificación de la diferencia.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Tomar conciencia de la existencia de las diferencias culturales y las áreas en las que estas se aprecian.
- Explicar las diferencias a partir de un conocimiento sociocultural de la cultura meta libre de imágenes estereotipadas.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el origen de algunas diferencias interculturales. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica* y *sistémica*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 23 'Enjoy your meal' (anexo VI, p.531)) y (página web: www.britishfood.about.com)).

Metodología:

1. Proyectar la imagen 23 y pedirles que encuentren la diferencia de tipo cultural a la que el autor está aludiendo. De tipo lingüístico, la ausencia de una expresión con la que desear a los comensales que disfruten de su comida en la línea del, por ejemplo, 'Bon appetit' francés. De tipo cultural, la aparente inexistencia de una cocina inglesa.
2. Alcanzada la conclusión lingüístico-cultural propuesta, preguntarles si la comparten o no y que argumenten sus respuestas con, por ejemplo, historias personales basadas en experiencias de contacto directo con la cultura meta.
3. Hacerles reflexionar sobre la característica común a las tres primeras viñetas: Parece como si los comensales en estas viñetas se dispusiesen a disfrutar de la comida principal del día.
4. Preguntarles ahora si se podría aplicar esa peculiaridad a la cuarta viñeta. La respuesta sería negativa porque la jornada laboral inglesa comienza a las 8.30 horas y se alarga hasta las 17.30 horas aproximadamente con un

descanso que ronda los treinta minutos para comer. Por lo tanto, entre semana, los ingleses no disponen del tiempo necesario para elaborar ni disfrutar de una comida principal al estilo continental. Además, aunque tuviesen la oportunidad de disfrutar de una comida copiosa, un horario laboral como el suyo contribuiría a que el resto de la jornada viese un empeoramiento de su rendimiento (Apoyar este punto con una anécdota personal). Evidentemente, esta situación varía durante el fin de semana.

5. Retomar ahora aquella teoría sobre la ‘posible inexistencia de la cocina inglesa’. Preguntarles si la defienden o la rechazan y que argumenten sus respuestas.

6. Conducir el discurso a través de estas preguntas para la reflexión:

-¿Es el horario laboral la razón de esa supuesta inexistencia de una cocina inglesa?

-¿Cuál crees que son los *platos principales* de la cocina inglesa? (Comida rápida compatible con un horario laboral, etc.)

-¿Existen los restaurantes típicamente ingleses, al estilo de los restaurantes franceses, italianos, etc.?

-Durante tu estancia en Inglaterra, ¿dónde realizabas las comidas principales del día? ¿Por qué?

7. Para ampliar su conocimiento sociocultural, buscar en internet información sobre platos típicos de la cocina inglesa como el *Tradicional full English breakfast*, *Lancashire Hotpot*, *Yorkshire Pudding*, *Bubble & Squeak*, *Shepherd’s Pie* o el *Spotted Dick*, etc., y proyectar una imagen de cada uno de ellos para ilustrar la información ofrecida.

8. Explicar brevemente cada plato.

9. Preguntar cuál de estos platos probarían si tuviesen la ocasión de hacerlo. Relacionar sus respuestas con las *Actitudes* de apertura de mente de la Competencia Intercultural y el deseo de integrarse (aspecto afectivo), por ejemplo. Conducirles hasta que tomen conciencia del grado en el que ambas capacidades se presentan inconscientemente en ellos.

10. Preguntarles si, y en qué medida, el conocimiento adquirido tras realizar esta actividad podría servirles de ayuda en el establecimiento del encuentro comunicativo intercultural.

El propósito de la actividad es hacerles reflexionar sobre el tipo de comida que han consumido durante alguna visita a Inglaterra. Si se trata de cocina tradicional o de comida rápida (i.e. pizzas, hamburguesas, kebabs, etc.) La idea de esta última contribuye a la creación del estereotipo culinario reflejado en la imagen proyectada. También se espera hacerles reflexionar sobre los motivos de su decisión para comer en los lugares donde se sirve la comida rápida. Y se espera descubrir si poseen algún conocimiento de la cocina tradicional inglesa.

Propuesta 12: *Un elemento llamado deseo*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Fomento de la motivación.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Identificar qué características debería reunir el encuentro comunicativo intercultural para que ellos sintiesen el deseo de comunicarse interculturalmente con las personas-estímulo.
- Reflexionar sobre el grado de probabilidad que existe de que las características descritas confluyan en un momento dado y concreto.
- Comprender que la motivación para la comunicación intercultural debe depender más de un deseo interno del hablante intercultural por socializar con las personas-estímulo que de factores externos que escapan a su voluntad o control.
- Desarrollar técnicas para el control de un *habla interna negativa*, facilitando así que aparezca una motivación a *provocar* nuevas situaciones comunicativas con las personas-estímulo.
- Desarrollar técnicas para el fomento de la motivación necesaria para participar activa y positivamente en encuentros comunicativos interculturales.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia, por un lado, la reflexión sobre los impedimentos inconscientes y/o conscientes que suponen para los futuros docentes un obstáculo en la comunicación intercultural con las personas-estímulo y, por otro, hacia la visualización e imaginación. Actividad destinada al fomento de la categoría cognitiva *ecléctica*.

Comentario: Este ejercicio puede realizarse de manera anónima para que los estudiantes puedan expresar libremente sus opiniones sobre las respuestas del grupo sin temor a que parezca que están haciendo una crítica particular sobre las opiniones de sus compañeros.

Metodología:

1. Pedir a los estudiantes que imaginen cómo tendría que ser un encuentro comunicativo intercultural con personas-estímulo para que fuesen ellos los que diesen el primer paso en el establecimiento de la comunicación intercultural.

2. Pedirles ahora que, en una hoja de papel en blanco, establezcan dos columnas. En la primera de ellas, pedirles que anoten cada una de las características que puedan identificar en ese ‘encuentro comunicativo intercultural ideal’ y en la segunda, las emociones (aspecto afectivo) que cada una de esas características les producen.

Características	Emociones
<i>En un entorno familiar</i>	<i>Me siento más seguro</i>
<i>Sobre un tema que domine</i>	<i>Confianza en mí mismo</i>
<i>etc.</i>	<i>etc.</i>

3. Anotar en la pizarra sus respuestas en el modo en que se indica en el ejemplo anterior. Concederles unos minutos para que todo el grupo pueda leerlas. Dirigir su atención sobre el posible grado de similitud entre las respuestas de todos ellos.

4. Preguntarles a continuación en qué grado de probabilidad creen que pueden darse al mismo tiempo las características sugeridas. Deben razonar sus respuestas.

5. Eliminar de la lista una o dos de las características, justificando de algún modo la ‘desaparición’ de las mismas, y pedirles que expresen las emociones que la posibilidad de un encuentro comunicativo de estas características suscita en ellos y que razonen sus respuestas.

6. Si fuera necesario, recordar la teoría de la relación: “*Hecho externo – habla interna – Emociones*” y pedirles que intenten describir el tono del diálogo interior que ha originado esas emociones en ellos.

7. Preguntarles cómo podrían controlar las emociones negativas. Anotar en la pizarra las posibles sugerencias en cuanto a técnicas para el control del *habla interna negativa*. Comprobar también hasta qué punto el grupo ve la utilidad de las mismas.

8. Ahora, borrar todas las características de ese 'encuentro comunicativo intercultural ideal' (ver punto 2) y pedirles que se concentren en la lista de emociones positivas. Pedirles que reflexionen hasta encontrar técnicas alternativas con las que despertar esas emociones positivas de cara a cada nueva situación de exposición.

Propuesta 13: *El cerebro de España*

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Identificación de la diferencia.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer la existencia de una diferencia significativa entre su sistema cultural materno (enculturizado) y el sistema cultural meta (aculturizado).
- Reconocer las implicaciones que esa diferencia básica conlleva a la hora de entablar cualquier tipo de contacto intercultural con las personas-estímulo.
- Visualizar las consecuencias que acarrearía para la comunicación intercultural el ignorar la existencia irrefutable de esa diferencia básica.
- Adquirir conciencia de cuáles son los aspectos que conforman los distintos estereotipos del conjunto de la sociedad a la que pertenecen los estudiantes por nacimiento.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre información estereotipada sobre el grupo humano al que pertenece el futuro docente y la veracidad de la misma. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica* y *sistémica*.

Comentario: Pueden realizar esta actividad trabajando en parejas o individualmente.

Material: Auténtico (*The How to be British collection 2*, tarjeta 1 'Going for Gold' (anexo VII, p.535)).

Metodología:

1. Proyectar la imagen y pedir a los estudiantes que lean atentamente todos los detalles descritos en ella por el autor.
2. Debatir cada una de las características incluidas por el autor en su visión del *'Brain of Britain'* (*'El cerebro de Gran Bretaña'*) con el fin de asegurarnos de que entienden las connotaciones (conocimiento sociocultural) de cada una de ellas.
3. Repartir hojas transparentes de proyector y rotuladores entre los estudiantes para que sean ellos los que ahora diseñen el *'Cerebro de España'*, incluyendo entre doce y quince características en el mismo.
4. Proyectar cada uno de los diseños, prestando atención a toda aquella información estereotipada sobre los españoles que incluyan. Preguntarles si han sido conscientes de que estaban utilizando información estereotipada o el uso de la misma ha sido inconsciente por su parte. Con ello se pretende hacerles ver hasta qué punto son capaces de controlar, dosificar, etc., este tipo de información. Intentar trascender el aspecto cómico que pudiera revestir alguna parte del diseño para llegar hasta el fondo y descubrir el motivo y el origen de su elección por esa información concreta.
5. Hacerles reflexionar sobre las consecuencias que tendría sobre el encuentro comunicativo intercultural el hecho de que ellos, como hablantes interculturales, no tuvieran en cuenta la diferencia existente entre ellos y las personas-estímulo, independientemente, en principio, de la nacionalidad de estas. Se espera que hagan referencia a aspectos como, por ejemplo, la empatía (si no se percibe una diferencia con los demás, no tiene sentido plantearse ni siquiera adoptar la postura de ellos a la hora de interpretar un suceso o documento), etc.

Propuesta 14: Ahora fobia

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Control de la ansiedad.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer la similitud entre la sensación de ansiedad que generan ciertas fobias (i.e. aracnofobia, agorafobia, etc.) y la sensación de ansiedad que puede generar la posibilidad de una interacción comunicativa con personas-estímulo o la interacción misma.
- Desarrollar técnicas para el control de la ansiedad como sentimiento específico ajeno a las circunstancias o factores que lo generen.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el tipo de respuesta emocional que puede llegar a generar en el hablante intercultural su participación activa en situaciones de exposición con personas-estímulo. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *sistémica* y *ecléctica*.

Metodología:

1. Buscar en internet la imagen, considerablemente aumentada, de una tarántula o cualquier arácnido. Proyectarla y observar la reacción inicial de los estudiantes.
2. Tras unos instantes, llamar su atención sobre su reacción y preguntar qué emociones les ha producido la imagen. Comprobar si estas son negativas, positivas o neutras.
3. Suponiendo que la exposición a la imagen seleccionada no constituya ningún problema serio para ninguno de los estudiantes, en cuyo caso se cambiaría el elemento generador de ansiedad (punto 6), pedirles que reflexionen y que anoten por escrito sugerencias o técnicas para el control de la ansiedad que podrían ofrecerle a un individuo que sintiese aracnofobia.

4. Anotar las sugerencias en la pizarra. Una por una, pedirles que hagan sus conjeturas sobre el porcentaje de éxito que cada una de ellas tendría en el control de la ansiedad del individuo aracnofóbico.
5. Descartar aquellas sugerencias menos acertadas.
6. Dependiendo de la efectividad de la actividad, proyectar ahora, por ejemplo, la imagen de un espacio abierto muy concurrido (i.e. plaza pública, avenida, etc.) y repetir el paso 3 pero teniendo en cuenta que, en este caso, estaríamos hablando de una ansiedad generada por un sentimiento de agorafobia.
7. Preguntarles si son capaces de establecer alguna relación entre las sensaciones de ansiedad sobre las que se trabajó en los puntos anteriores y el tipo de ansiedad que puede generar la sola idea del encuentro comunicativo intercultural en el hablante intercultural.
8. Si no fuesen capaces de encontrar la conexión entre ellas, pedirles que, en una hoja de papel, dibujen tres columnas: una columna dedicada a la aracnofobia, otra columna dedicada a la agorafobia y otra dedicada a la ansiedad intercultural. Pedirles que escriban en cada columna los síntomas de cada una de estas fobias para que comprueben las posibles similitudes entre ellos.
9. Alcanzado un consenso en cuanto a la idea de la ansiedad como emoción única que puede ser ocasionada por distintos factores en situaciones dispares, pedirles que retomen sus sugerencias para el control de la ansiedad ocasionada por la aracnofobia y la agorafobia e intenten plantear técnicas para el control de la ansiedad generada en el hablante intercultural por la idea del encuentro comunicativo intercultural, por la necesidad de participar en el mismo, etc.

Propuesta 15: *Ensalada de emociones*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Fomento de la motivación.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer los aspectos positivos de algún encuentro comunicativo intercultural previo con personas-estímulo que hayan vivido.
- Intensificar su motivación para la comunicación intercultural y arraigar el sentimiento de seguridad y confianza en sí mismos experimentado durante ese encuentro.

Descripción: Actividad comunicativa orientada, por un lado, hacia la reflexión sobre las emociones, los sentimientos, sensaciones, etc., positivas (aspecto afectivo) generadas por encuentros comunicativos interculturales y, por otro, hacia la visualización. Actividad destinada al fomento de la categoría cognitiva *ecléctica*.

Comentario: Aquellos estudiantes que no hayan tenido aún la oportunidad de participar en situaciones de exposición con personas-estímulo podrían trabajar en parejas con estudiantes que sí tengan experiencias previas.

Metodología:

1. Pedir a los estudiantes que en una hoja de papel dibujen dos columnas: “*ANTES*” y “*DESPUÉS*”.
2. Pedirles ahora que hagan memoria y que se concentren en algún encuentro comunicativo intercultural en el que hayan participado con las personas-estímulo, de cuya actuación en el mismo se sientan orgullosos y cuyo desarrollo les haya reportado sentimientos, sensaciones, etc., positivas.
3. Pedirles que continúen haciendo memoria y que anoten en las columnas las emociones que experimentaron *previamente* al encuentro y las que experimentaron una vez *finalizado* el mismo. Pedirles que presten atención a los cambios en el tono de las emociones listadas en cada columna.

4. De verificarse la existencia de emociones opuestas en cada columna, pedir que expliquen y razonen ese cambio en el tono de las mismas. En el caso de que no exista variación, pedirles que reflexionen sobre las razones de esta continuidad en el tono con especial atención a si este es positivo o negativo.
5. Hacer un listado en la pizarra con aquellas argumentaciones que expliquen un cambio de tono negativo a positivo en las emociones generadas por el encuentro comunicativo intercultural.
6. Pedirles que reflexionen sobre el grado de importancia que las emociones positivas tienen en el desarrollo de la habilidad de motivación para la comunicación.

Propuesta 16: Emociones meditadas

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Fomento de la motivación.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Amplificar la intensidad de las emociones positivas generadas por las situaciones de exposición recordadas en la actividad 15 'Ensalada de emociones', con el fin de conseguir un aumento en la motivación para la comunicación intercultural del futuro docente, consolidando su papel como modelo de inspiración lingüístico-cultural.

Descripción: Actividad de práctica controlada orientada hacia la imaginación y la visualización, que el estudiante debe realizar autónomamente y fuera del aula. Actividad destinada al fomento de la categoría cognitiva *ecléctica*.

Metodología:

1. En un lugar tranquilo y durante varias veces al día, el futuro docente debe concentrarse en todas aquellas emociones positivas que en su experiencia le ha reportado su participación en una o varias situaciones de exposición con personas-estímulo, a ser posible, en *lugares prohibidos o inaccesibles*.
2. El futuro docente debe recrearse en esas emociones positivas y visualizar en su mente en todo momento las circunstancias, factores, actuaciones, etc., que contribuyeron decisivamente al tono positivo de las mismas.

Propuesta 17: Más estereotipos habituales

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Alternatividad interpretativa.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Proponer nuevas categorías, no estereotipadas, con las que describir a las personas-estímulo.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre información estereotipada con la que se describe, e incluso a través de la cual llegan a reconocerse a sí mismas, las personas-estímulo. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica* y *constructiva*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 1 'True Brit' (anexo VIII, p.539)).

Metodología:

1. Proyectar la imagen y pedir que la observen atentamente durante unos minutos.
2. Incitarles a analizar críticamente la información que el autor trata de transmitir con cada una de las viñetas.
3. Pedirles ahora que, basándose en el conocimiento de que dispongan y que haya sido generado a través de experiencias de contacto directo con las personas-estímulo, propongan nuevas categorías descriptivas aplicables de manera general pero no estereotipada al conjunto del grupo humano al que pertenecen las personas-estímulo. Anotar sus respuestas en la pizarra.
4. A continuación, pedirles que reflexionen sobre cada una de esas categorías y que traten de establecer la relación existente entre la influencia del entorno sociocultural cerrado y la aparición de esas características en las personas-estímulo.

5. Se podría extender la actividad estableciéndose ahora la relación entre la influencia del entorno y la información estereotipada con el objetivo de llegar a vislumbrar o intuir el origen de la misma.

Propuesta 18: *Deconstruyendo los estereotipos habituales*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Empatía, Habilidad para no juzgar.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Explicar la información estereotipada sobre las personas-estímulo desde el punto de vista de estas (empatía).
- Desarrollar su habilidad para no juzgar a las personas-estímulo una vez se ha empatizado con ellas y se ha re-interpretado la información estereotipada con el fin de descubrir la verdadera naturaleza del grupo humano social al que pertenecen estas y en el que habrá de integrarse el futuro docente.

Descripción: Actividad comunicativa orientada a la reflexión sobre la verdad detrás de la información estereotipada con la que se intenta dotar de sentido y comprender a la figura de la persona-estímulo como patrón representativo de todo un grupo humano. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *empática, crítica y ecléctica*.

Material: Auténtico (*The How to be British collection*, tarjeta 1 ‘*True Brit*’ (anexo VIII, p.539)).

Metodología:

1. Proyectar la imagen y pedir que la observen atentamente.
2. Pedirles que reflexionen sobre los diferentes estereotipos que le autor recoge en la imagen e intenten explicarlos desde el punto de vista de las personas-estímulo.

'You can tell I'm British because... I live in the past' ('Se puede ver que soy británico porque... vivo en el pasado'). Ante los signos evidentes del deterioramiento social del país (i.e. deficiencias en el sistema de transporte público, en el sistema sanitario y educativo, etc.), surge un sentimiento general de añoranza hacia los días dorados del Imperio Británico. Esa añoranza podría ser la razón por la que prefieren las tradiciones arraigadas a las modas, la razón por la que se aferran a una moneda históricamente reconocida y se resisten a reconocer el euro como nueva moneda, etc.

Propuesta 19: Docentes al borde de una situación de exposición

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Control de la ansiedad.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Averiguar si, y en qué grado de intensidad, la sensación de ansiedad generada por la idea del encuentro intercultural les afecta.
- Realizar un seguimiento consciente de la ansiedad con el fin de controlarla y reducir su efecto al máximo.

Descripción: Actividad de práctica controlada orientada hacia la reflexión sobre la intensidad en que la ansiedad ha supuesto un obstáculo para el futuro docente en la realización satisfactoria de actividades heurísticas con las que se pretende recrear las situaciones de exposición que deberá recrear en la vida real en el entorno sociocultural cerrado de las personas-estímulo con el fin de completar su formación como futuro docente. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *sistémica* y *ecléctica*.

Material: Creado por el profesor-tutor: *Ficha de Autoevaluación de la Situación de Exposición*.

Metodología:

1. El estudiante deberá rellenar de manera autónoma y fuera del aula la ficha que le habrá sido entregada en una sesión anterior por el profesor-tutor. Para ello, deberá volver a revivir en su mente las actividades heurísticas en las que haya participado en el aula con anterioridad.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE EXPOSICIÓN

Día de la semana: Fecha: Hora:

Descripción de la actividad:

1. Elige una de las actividades emuladoras de la situación de exposición y revisa tu actuación en la misma con especial atención a los siguientes elementos:

Competencia	Capacidad	Situación de exposición	Grado de ansiedad generado ante la situación (1-10)	Resultado	Valoración de la propia actuación (1-10)

El estudiante debe ser consciente del grado en el que se ha generado esa sensación de ansiedad antes o durante su actuación en la situación de exposición (i.e. contestar el teléfono). Debe también tratar de ser sincero a la hora de describir el resultado de su actuación en la interacción comunicativa (intercultural), sin enmascararlo, y valorar su propia actuación (1-10) con independencia quizás del valor asignado al grado de ansiedad o del resultado final de su actuación. Una posible disonancia entre estos datos propicia una valiosa oportunidad para la reflexión, el autoconocimiento y el desarrollo cognitivo y personal del futuro docente.

Cuando lo que el estudiante esté evaluando sea su nivel de ansiedad y el resultado de este en su actuación en las situaciones de exposición con las personas-estímulo, ocurridas en el país de la lengua y cultura metas, debe tener en cuenta que cada situación debe ser recreada en varias ocasiones hasta que el valor de su grado de ansiedad sea lo más bajo posible, el resultado de su actuación satisfactorio y su valoración de la propia actuación, lo más elevada pero realista posible, demostrando así que la comunicación intercultural ha tenido éxito. Cuanto más se enfrente a la situación de exposición que genera el sentimiento de ansiedad, dejando a un lado el control

de su *habla interna negativa*, menor será el grado en que aquella sea sufrida por el futuro docente con cada exposición y cuanto menor sea este, mayor irá siendo su motivación para la comunicación en futuros encuentros interculturales. Además, cuantas más veces se enfrente a lo desconocido (i.e. las personas-estímulo, el nuevo entorno sociocultural cerrado, etc.), más cotidiano se vuelve aquello para él y cuanto más familiar lo perciba, menor será su tendencia inconsciente a juzgarlo (Competencia afectiva). Las conclusiones que alcance tras su participación y observación conscientes en cada situación de exposición (i.e. sus logros cognitivos, afectivos, comportamentales y personales) serán la evidencia de su evolución profesional y personal (metamorfosis evolutiva) y deberán quedar registradas en su 'Diario de Evolución de la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa'.

Propuesta 20: Errores de conexión

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Habilidad para no juzgar.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Tomar conciencia de la propia imperfección como interlocutor en su interacción con otras personas de su mismo grupo humano y entorno sociocultural cerrado.

Descripción: Actividad de práctica controlada orientada hacia la visualización de experiencias personales previas del futuro docente. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *constructiva* y *ecléctica*.

Material: Creado por el profesor-tutor: *Ficha 'Errores de conexión'*.

Metodología:

1. El estudiante debe desenterrar de su memoria experiencias de su socialización con personas de su entorno sociocultural cerrado que sirvan como ejemplos a las situaciones descritas en la ficha que le fue entregada por el profesor-tutor.

El propósito de la actividad es conducir la atención del estudiante hacia sus propios errores de tal manera que considere la 'imperfección' como una característica puramente humana. A partir de ahí, ser capaz de concluir que si la imperfección está presente en su interacción con sus iguales, será bastante razonable pensar que esta se produzca con mayor probabilidad en la interacción con personas pertenecientes a entornos socioculturales cerrados diferentes.

FICHA 'ERRORES DE CONEXIÓN'

Día de la semana: Fecha: Hora:

Descripción de la actividad:

1. Haz memoria y recuerda una situación de interacción con personas de tu mismo entorno sociocultural en que:

- Se malinterpretaron tus palabras.
- No supiste cómo actuar
- Inconscientemente dijiste algo que los demás consideraron poco apropiado.
- Eras el nuevo miembro de un grupo.
- No comprendías aquello de lo que se estaba hablando por falta de información contextual.
- Los demás se crearon una idea equivocada de ti a partir de una desafortunada actuación.
- Tu actuación fue tachada de inapropiada.
- Te sentiste incomprendido por tus interlocutores.
- No fuiste tan competente como los interlocutores.
- Te sentiste juzgado por las ideas que expresaste.
- Te sentiste discriminado por lo que dijiste.
- No supiste decir lo más apropiado en el momento.

Propuesta 21: Errores de conexión (2)

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Empatía.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Alcanzar un mayor grado de empatía con las personas-estímulo.

Descripción: Actividad de práctica controlada orientada hacia la reflexión sobre las experiencias personales previas del futuro docente, hacia la visualización y la imaginación. Actividad destinada al fomento de la categoría cognitiva *empática*.

Material: Creado por el profesor-tutor: *Ficha 'Errores de conexión (2)'*.

Metodología:

1. A partir de las experiencias de socialización con las que trabajó en la actividad 20, el estudiante debe ahora completar la segunda parte de la ficha.

El propósito de esta actividad es hacer reflexionar al estudiante sobre su actuación en el encuentro comunicativo intercultural y sobre las posibles consecuencias que esta podría tener en la motivación para la comunicación, la autoestima, la identificación o la integración de la persona-impresión en el grupo humano y el entorno sociocultural cerrado al que el estudiante pertenece por nacimiento. A partir de ahí, recordarle que su papel en las situaciones de interacción durante su etapa de inmersión lingüística y cultural, segunda etapa del programa piloto de formación del profesorado propuesto (ver apdo. 7.1.4.1.2, p.402) es, precisamente, el de 'persona-impresión'. Este tipo de actividades está enfocado a potenciar el tipo de reflexión que deriva en un crecimiento personal del estudiante.

FICHA 'ERRORES DE CONEXIÓN (2)'

Día de la semana: Fecha: Hora:

Descripción de la actividad:

1. Repasa la lista de situaciones del ejercicio anterior e imagina que todas aquellas son experiencias de la *persona-impresión* y que tú eras la *persona-estímulo* en la comunicación intercultural. Haz un listado con las emociones que esas situaciones pudieron provocar en esa persona:

- Cuando malinterpreté sus palabras, se sintió...
- Cuando dije algo ante lo que no supo cómo actuar, se sintió...
- Cuando inconscientemente dijo algo que tú decidiste considerar poco apropiado, se sintió...
- Cuando la otra persona llegó a mi círculo por primera vez, se sintió...
- Cuando no me tomé la molestia de poner a la otra persona en contexto para comprender de qué se estaba hablando, se sintió...
- Cuando expresé una visión negativa de ella, esa persona se sintió...
- Cuando juzgué su actuación desde el prisma de mi sistema cultural y ello me llevó a tacharla de inapropiada, se sintió...
- Cuando no me molesté en hacer el esfuerzo por comprender su actuación lingüística y/o cultural, se sintió...
- Cuando no utilicé habilidades verbales y no verbales con las que facilitar su integración en la interacción y asegurar el éxito de la comunicación intercultural entre ambos, se sintió...
- Cuando juzgué a esa persona por las ideas que expresó durante la comunicación intercultural, se sintió...
- Cuando la discriminé, o la discriminé de la interacción comunicativa, por sus ideas, se sintió...
- Cuando le hice sentir que no había dicho aquello que yo consideraba

que hubiera sido más apropiado que lo que ella dijo, se sintió...

Propuesta 22: *La siesta interminable*

Competencia: Afectiva.

Capacidad: Empatía.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconocer, cuando se produzcan, una inclinación hacia la empatía, hacia la habilidad para no juzgar y hacia la habilidad para reinterpretar la realidad.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre las capacidades que demuestran un acercamiento hacia las personas-estímulo o un intento de integración en el entorno sociocultural cerrado de aquellas. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *empática* y *crítica*.

Material: Auténtico (TV Choice ('Carta del editor') (anexo IX, p.543)).

Metodología:

1. Pedir a los estudiantes que lean la carta del editor a los lectores.
2. Pedirles que releen el primer párrafo detenidamente.

The temperature sure is high now and I think we are all slowing down a little to cope with it. This is when I truly understand the meaning of 'siesta' (Trad. autor: Las temperaturas son verdaderamente altas ahora y creo que todos estamos decelerando un poco para poder soportarlo. Ahora es cuando empiezo a comprender de verdad el significado de la palabra 'siesta').

3. Preguntarles que reflexionen sobre las palabras del editor y que intenten explicar lo que este ha querido decir con ellas. Se persigue que el futuro docente sea capaz de comprender que las palabras del editor, hablante nativo inglés convertido en persona-impresión al residir en el entorno sociocultural cerrado distinto al suyo, demuestran la re-interpretación que este hace sobre una pauta de comportamiento, hábito, etc., propio del sistema cultural del estudiante. Y se pretende que comprenda que esa 're-interpretación' es una

actualización de su conocimiento sociocultural y que puede ser voluntaria o inducida en el individuo por el propio entorno sociocultural.

Propuesta 23: Oficialmente caballero

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Alternatividad interpretativa.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Advertir el interés que un grupo humano puede tener en la consolidación y perpetuación de determinados estereotipos generalizados sobre sus miembros.
- Reconstruir el estereotipo para ser consciente de las características que las personas sobre las que es aplicado el mismo reconocen como ciertas, válidas o deseables.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el estereotipo como concepto complejo que puede conllevar connotaciones positivas para el grupo humano al que este representa de manera general. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica* y *constructiva*.

Material: Auténtico (*The Times*, 20 de mayo de 2008, William Drew 'Are gentlemen a dying breed?', en www.timesonline.co.uk).

Metodología:

1. Proyectar la lista de características que, según el periódico inglés *The Times*, debe reunir el 'caballero' inglés actual, al que, curiosamente, ya no se alude en relación al traje, al bombín o al periódico bajo el brazo con el que sujeta el paraguas.
2. Pedirles que reflexionen sobre cada una de las diez características listadas y que las analicen críticamente.
3. Preguntarles si alguna de esas características responde a información estereotipada que posean ellos sobre las personas-estímulo.
4. Preguntarles si adoptarían algunas de esas características, y cuáles, para ponerlas en práctica en su estilo de vida diario en su entorno sociocultural

cerrado de origen y por qué. Se trata de comprobar el grado de predisposición que presenta el futuro docente hacia el proceso de re-construcción de su identidad cultural.

Propuesta 24: *Orgullo y perjuicio*

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Alternatividad interpretativa.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Analizar críticamente información auténtica sobre el grupo humano al que pertenecen las personas-estímulo ofrecida por los medios de comunicación del entorno sociocultural cerrado de estas (fuentes terciarias).
- Retocar su visión de las personas-estímulo y su visión del mundo de estas a partir de esa información.
- Descubrir el valor que atribuyen inconscientemente a valores, creencias, pautas de comportamiento, etc., del sistema cultural meta.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre las categorías de que consta una auto-definición general ofrecida por las personas-estímulo. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica y constructiva*.

Material: Auténtico (*The Mirror*, 23 de junio de 2010, Matt Blake, '50 things that make us English', p.25, en www.mirror.co.uk/news/uk-news/from-queuing-to-sarcasm-the-50-things-that-make-230724).

Metodología:

1. Proyectar las cincuenta características presentadas en el artículo sin mencionar ni su procedencia ni su propósito y pedir a los estudiantes que las lean detenidamente.
2. Pedirles que analicen cada una de ellas críticamente y las valoren en función al valor que estas tendrían en la configuración de la persona como 'ciudadano intercultural ejemplar o ideal'.

3. Preguntarles si adoptarían algunas de esas características, y cuáles, para ponerlas en práctica en su estilo de vida diario en su entorno sociocultural cerrado de origen y por qué. Se trata de comprobar el grado de predisposición que presenta el futuro docente hacia el proceso de re-construcción de su identidad cultural.
4. Pedirles que expresen su opinión sobre la hipotética persona que pudiese encarnar todas y cada una de estas características. Se trata con ello de medir su grado de apertura (*Actitudes*) hacia 'esa persona'.
5. Proyectar la página web en la que aparece el artículo completo y pedir que lo lean para, seguidamente, comentar sus impresiones.
6. Pedirles que vuelvan a reflexionar sobre las características de la lista y que apunten qué cambios deberían realizar en su Competencia Intercultural o Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa para garantizar el éxito de la comunicación intercultural (i.e. conocimiento sociocultural, flexibilidad comportamental, etc.)

Propuesta 25: Hozay!

Competencia: Cognitiva.

Capacidad: Alternatividad interpretativa.

Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- Reconstruir la visión estereotipada que una persona inglesa tiene de los españoles.
- Llegar a comprender el poder de los medios de comunicación en la conformación de los estereotipos.
- Comprender la necesidad de analizar críticamente cualquier información sobre las personas-estímulo ofrecida por los medios de comunicación.
- Valorar la veracidad de la información estereotipada.

Descripción: Actividad comunicativa orientada hacia la reflexión sobre el fenómeno de los estereotipos. Actividad destinada al fomento de las categorías cognitivas *crítica* y *empática*.

Material: Auténtico (Retrato que un niño de primaria hace de su profesor, un estudiante de Magisterio realizando las prácticas en un centro educativo de Inglaterra (anexo X, p.547)).

Metodología:

1. Presentar el título de la imagen ('Hozay' "José") y pedir a los estudiantes que reflexionen sobre su significado (Competencia lingüística).
2. Proyectar ahora la imagen y explicar la historia del origen del dibujo.
3. Conducir su atención hacia un elemento del dibujo: el sombrero mejicano. Pedirles que, desde una postura empática, intenten explicar ese detalle.
4. Explicarles que el origen de la imagen estereotipada de los españoles que posee un niño inglés de 11 años se halla en un partido de fútbol retransmitido

por televisión en el que el niño, durante la emisión, vio a uno de los seguidores del equipo español que llevaba puesto un sombrero mejicano.

5. Preguntarles ahora cómo, y hasta qué punto, creen ellos que influyen los medios de comunicación en la creación de los estereotipos.

6. Pedirles que argumenten medidas que deberían adoptarse desde la escuela para prevenir este tipo de falsos estereotipos.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que han sido nuestra curiosidad innata junto con una inquietud constante a mejorar cognitiva y personalmente las causas que nos empujaron a embarcarnos en la *aventura* del presente trabajo doctoral. Del mismo modo, podríamos afirmar que han sido las numerosas cuestiones que nos ha ido suscitando nuestra experiencia docente a lo largo de los años de actividad profesional las que ahora conforman la línea de investigación y la naturaleza de los objetivos propuestos. Por ejemplo, gracias al desempeño de nuestra labor docente en dos países europeos, hemos podido percatarnos de que, todavía hoy, a pesar de las buenas intenciones que revisten las políticas educativas, la educación y/o formación de los estudiantes y el concepto de ciudadanía europea son conceptos satélite pues hemos hallado numerosos indicios en la actuación lingüístico-cultural tanto de estudiantes ingleses residiendo en España como de estudiantes españoles realizando una estancia de estudios en Inglaterra, que apuntan a que o bien fallan los objetivos del programa de estudios en el que participan o bien falla su preparación para la comunicación intercultural pues parecen haber confundido los programas de estudios con una forma de turismo académico.

Creíamos conveniente iniciar la primera parte de nuestro trabajo doctoral con un análisis del enfoque y la metodología tradicionales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y nótese que obviamos a propósito el concepto de *cultura* al asociar los conceptos de *tradición y enseñanza de otras lenguas*, con el fin de exponer cuál o cuáles eran las competencias que podrían ser o se esperaba que fuesen adquiridas a través de los mismos. A partir de ahí diseccionábamos las que hemos defendido a lo largo de estas páginas como competencias clave, la Competencia Intercultural y la Competencia Comunicativa Intercultural, las cuales, junto con una sólida Competencia Comunicativa, debían contribuir a enriquecer los programas de enseñanza de lenguas. Concluíamos entonces que esa enseñanza debería responder a un enfoque comunicativo e intercultural que, en nuestro caso concreto, se traduciría en una enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua y cultura extranjeras. A raíz de esos indicios a los que aludíamos previamente, se nos ocurría asociar los conceptos de educación, formación y ciudadanía intercultural europea con un proceso de adquisición de competencias, lo que nos conducía, en este preciso instante de nuestra carrera profesional y

evolución personal, a replantearnos la cuestión de si nuestros estudiantes habían adquirido durante los años de enseñanza primaria o enseñanza secundaria obligatoria las competencias clave e iniciaban sus estudios superiores con ellas o si habrían conseguido adquirir, y en qué grado, a lo largo de los tres años de que constaba el plan de estudios conducente al título de Maestro-especialidad en lenguas extranjeras (Inglés) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, esas competencias esenciales, habilidades y destrezas lingüísticas y culturales, que habrían de capacitarles, por un lado, como modelos de inspiración lingüística y cultural y, por otro, como agentes instigadores de una revolución en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa de educación primaria que habría de servir para modernizar y/o actualizar esa enseñanza con el honorable fin de que esta estuviese a la altura de las exigencias que los movimientos migratorios humanos europeos imponen y que sirviese para empezar a formar a las generaciones más jóvenes en una ciudadanía intercultural para esta Europa del siglo XXI desde el marco educativo de una Educación Intercultural. Con este propósito en mente, iniciábamos la parte práctica de nuestro trabajo doctoral insistiendo de nuevo en cuáles iban a ser los objetivos generales y específicos que habrían de determinar el transcurso de nuestra investigación y que han de constituir las secciones en que se va a dividir este último capítulo. Nos parece conveniente clausurar este capítulo final con el planteamiento de una serie de futuras investigaciones que parten, o bien de ideas que nos ha ido sugiriendo el proceso de investigación, o bien surgen tras una reflexión sobre los resultados finales obtenidos, constituyendo por lo tanto ramificaciones ideales para continuar con nuestra labor de investigación en la línea establecida a lo largo de estas páginas.

8.1 Objetivo general

El objetivo general en que estaba basada toda nuestra investigación giraba en torno al conocimiento sociocultural asociado al inglés (británico) como lengua extranjera y era planteado del siguiente modo:

Establecer el grado de Competencia Intercultural Inglesa que posee el nuevo profesorado en formación que aspira a obtener el título oficial de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés).

Se trataba de descubrir si, y en qué medida, se estaba formando a los futuros docentes para que estos empezaran a poner en marcha durante su futura labor docente la tan ansiada enseñanza combinada de lengua y cultura extranjeras. Los datos obtenidos resultaban ser desalentadores y el escaso porcentaje de discursos escritos ofrecidos por los sujetos de muestra con los que estos demostraban poseer una buena Competencia Intercultural Inglesa hacía saltar las alarmas en cuanto al tipo de formación competencial que estos habían estado o estaban recibiendo. Podríamos aventurarnos a concluir que los escasos niveles de esta competencia que se apreciaban tras el análisis de las respuestas recogidas con el instrumento de medida podrían responder a distintas causas. En primer lugar, resulta evidente que ni en los programas de formación ni, por consiguiente, en los programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se realiza una enseñanza combinada de lengua y cultura, lo que nos hace sospechar que quizás una formación orientada hacia la adquisición y el desarrollo de una Competencia Intercultural Inglesa no ha sido contemplada aún como objetivo real dentro de los programas de formación del nuevo profesorado que se encuentran actualmente en vigor al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior. A esta suposición nos conducía el hecho de que en el currículo oficial establecido para la primera etapa de la enseñanza obligatoria no aparecía incluida entre los objetivos la adquisición y desarrollo por parte del alumnado de aquella parcela del conocimiento (conocimiento sociocultural) que constituye, por así decirlo, la materia prima para el desarrollo de la mencionada competencia clave. Si bien no podemos negar que se incluyen nociones culturales del país de la lengua extranjera, tampoco se debe ocultar el hecho de que estas no constituyen en sí mismas una porción de conocimientos evaluable sino que son percibidas más bien como un contenido puramente de tipo anecdótico. El por qué quizás haya que encontrarlo en aquella pequeña advertencia que se hacía desde el currículo en cuanto a que la presencia de personas representantes de la cultura extranjera en nuestro país continúa siendo, todavía hoy, mínima, lo que, evidentemente, parece conducir a pensar erróneamente que no existe una necesidad real de instruir al alumnado en general en ese tipo de conocimiento u orientarle hacia la adquisición y desarrollo de la competencia clave, lo que contrasta frontalmente con la búsqueda de un futuro docente que encarne el modelo de inspiración lingüística y cultural.

Otra de las causas que se esconden detrás de los escasos niveles de Competencia Intercultural Inglesa registrados habría que encontrarla en la asignatura obligatoria de tercer curso de Magisterio, relacionada con la enseñanza de la cultura inglesa. Sin pretender en ningún momento poner en tela de juicio la validez formativa de la misma, pues no debemos olvidar el hecho de que los mejores resultados en esta área se registraron casualmente en los discursos escritos de aquellos sujetos de muestra que cursaban tercer curso en el momento de completar la Prueba de Escenarios Prácticos, sí nos atrevemos a señalar que tal vez la parte del conocimiento sociocultural sobre el que se sustentan los objetivos de aprendizaje de esta asignatura sea la de 'Cultura' con C mayúscula que, recordemos, estaba relacionada directamente con la historia, las artes, los grandes logros, etc., del grupo humano para el que la lengua extranjera es reconocida como el idioma oficial. Por último, creemos necesario hacer un inciso para aclarar que hemos sido conscientes a cada instante de nuestro proceso de investigación de que la calidad de la formación del profesorado encargado de la docencia en la diplomatura de Magisterio en materia de competencias clave bien podría ser analizada y tomada en cuenta como posible causa detrás de los bajos resultados obtenidos en cuanto a la Competencia Intercultural Inglesa de los sujetos de muestra. Sin embargo, decidíamos obviar deliberadamente esta posibilidad para que no fuese esgrimida en ninguna parte de nuestro trabajo doctoral ni pudiese ser interpretada como un argumento que arremetiese contra la profesionalidad del personal docente en el área de la didáctica de lenguas extranjeras. De este modo, se presuponía la adecuada formación de los responsables docentes en materia de competencias clave.

8.2 Objetivo específico 1

Partiendo de la base de que, si la formación del futuro profesorado de Educación Primaria no incluía el aspecto cultural, esta debía estar realizándose únicamente desde un enfoque comunicativo mediante el que se perseguía la adquisición de una Competencia Comunicativa como instrumento esencial para la comprensión y comunicación de significados (ver apdo. 2.2, p.102). Por consiguiente, el primer objetivo específico que planteábamos consistía en:

Analizar el nivel de corrección gramatical y comprensión lectora de los sujetos de muestra.

Reconociéndole su importancia en el proceso de adquisición y desarrollo de otra de las competencias clave, la Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa, creíamos conveniente analizar el estado de la Competencia lingüística en los sujetos de muestra no sin antes asegurarnos de que estos habían entendido el enunciado y la intencionalidad de cada uno de los siete escenarios prácticos presentados antes de ofrecer sus discursos escritos, hecho este que quedaba corroborado por los datos recogidos en cada uno de los tres cursos. Aunque, en general, las cifras eran considerablemente bajas, estas indicaban que algunos de los sujetos de muestra, más de la mitad del total en el caso de tercer curso, poseían cierto dominio de las competencias específicamente lingüísticas (i.e. gramatical, léxica, etc.), de la competencia específicamente sociolingüística (i.e. diferencias de registro, etc.) y de las competencias específicamente pragmáticas (i.e. discursiva y funcional). Estos resultados podrían interpretarse como la evidencia clara de que en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se sigue confundiendo Competencia Comunicativa con Competencia lingüística. Se programa la metodología para *intentar* que el alumnado, o el estudiantado en nuestro caso concreto, alcance cierto dominio de esta última mediante la asimilación y uso de léxico y reglas gramaticales específicos a la lengua extranjera con el único fin de superar una prueba escrita. El hecho de que los datos demuestren que ese dominio es considerablemente bajo en el caso de los sujetos que cursaban los dos primeros cursos de la diplomatura podría estar indicándonos que sugerir que inicien sus estudios superiores con la acreditación del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas continúa siendo un requisito un tanto utópico. Podría llegar incluso a pensarse que para evitar, probablemente, una mayor masificación en las aulas, a los estudiantes no se les está exigiendo o presionando para que consigan alcanzar ese nivel en etapas tempranas de sus estudios superiores y que se les ha estado permitiendo que finalicen sus estudios sin haber conseguido demostrar un sólido dominio del único elemento del que, en mayor medida, va a depender el éxito de su futura labor docente y la mejora en el reconocimiento de una profesión en claro desprestigio social: la lengua extranjera.

8.3 Objetivo específico 2

El segundo de los objetivos específicos que planteábamos giraba en torno a la meta final que perseguíamos con el programa piloto para la formación del profesorado por lo que se nos ocurría lo siguiente:

Plantearnos desde la Didáctica de la Lengua la necesidad de crear alternativas didácticas para la adquisición y desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural Inglesa.

Los años en que nuestra investigación fue llevada a cabo coincidieron con el principio del ocaso de un período de bonanza económica en nuestro país durante el cual se llegaron incluso a convocar cientos de plazas docentes. La demanda de nuevo profesorado durante esos años fue tan desorbitada que la calidad de la formación lingüística y cultural en inglés como lengua y cultura metas fue un aspecto sobre el que no fueron lo suficientemente estrictos los responsables de la selección del nuevo profesorado, un descuido que ocasionaba, como consecuencia, que incluso aquellos estudiantes que resultaban ser los eslabones más débiles de cada promoción acabasen ocupando puestos en centros educativos públicos. Somos de la opinión de que esa fiebre ejerció en cierto modo una influencia negativa sobre nuestros estudiantes que parecían estar más obsesionados con el hecho de acabar a toda costa sus estudios y acceder cuanto antes al mercado laboral que preocupados por la calidad de su formación académica o por descubrir su auténtico potencial personal para el desempeño de su futura labor docente en el área de las lenguas extranjeras o inclinados a realizar una estancia en el país de la lengua y cultura extranjeras como medida cautelar para completar y complementar su formación académica y personal. En el primero de los casos, esta inconsciencia se convertiría en un error que, casi con toda seguridad, acabarían pagando cuando los padres de sus alumnos de Educación Primaria empezasen a ejercer presión al intuir que los escasos resultados académicos de sus hijos podían ser el resultado directo de la mala formación, y por ende actuación en el aula, de este profesorado novato que, al carecer de las habilidades y destrezas clave no iba a ser capaz de encarnar el modelo de inspiración lingüística y cultural para el alumnado de Educación Primaria prometido por el currículo. En el segundo de los casos, los escasos resultados en cuestión de Competencia Comunicativa y Competencia Intercultural

Inglesa nos hacían sospechar que, en el caso de nuestros sujetos de muestra, estos no estaban dotados de las herramientas cognitivas necesarias para superar los obstáculos personales y/o contextuales propios de aquel *acercamiento* intercultural ni tampoco para mantener con éxito la comunicación intercultural promovidos desde el Espacio Europeo de Educación Superior. Ante la previsión de las consecuencias negativas que la situación descrita podría acarrear para la Europa del siglo XXI, llegábamos a la conclusión de que existía una necesidad real de elaborar una serie de propuestas didácticas con las que se empezase a promocionar desde el marco de la Europa del Conocimiento la adquisición y desarrollo de una Competencia Comunicativa Intercultural como puerta de acceso a una ciudadanía intercultural, competencia a la que asociábamos también con procesos de crecimiento cognitivo, afectivo y personal. Con las propuestas didácticas perseguíamos alcanzar, entre otros, el objetivo de familiarizar, en nuestro caso concreto al futuro docente, con el sistema cultural asociado a la lengua extranjera, colocarle en situaciones de exposición a ese sistema cultural programadas en el contexto controlado del aula con el fin de poder estudiar su actuación, orientarle en técnicas para el control de la ansiedad que generan este tipo de situaciones, ayudarle a sustituir su desconocimiento y rechazo inconsciente, efectos secundarios de los distintos niveles de enculturación a los que se ve sometido a lo largo de su vida, por un deseo consciente de aprender de las personas-estímulo, de identificarse con ellas y de integrarse en el grupo humano al que estas pertenecen con el incentivo de que ello habría de reportarles innumerables beneficios cognitivos, afectivos y personales.

8.4 Futuras investigaciones

En este capítulo dedicado a las conclusiones generales hemos querido también incluir un apartado en el que mediante el planteamiento de futuros temas de investigación se consiga, por un lado, completar los resultados alcanzados en el presente trabajo doctoral y, por otro, demostrar nuestra predisposición a continuar nuestra labor investigadora en la línea iniciada en estas páginas.

Si recordamos, explicábamos al principio cómo, ante el panorama esperanzador de una Europa unificada, se empezaba a vislumbrar la necesidad de homologar los sistemas de educación superior europeos,

tendiendo puentes entre estos de tal manera que la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes, entre otros, llegase a ser una realidad. Curiosamente, los objetivos tras esa movilidad buscaban el aumento de la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la promoción de un acercamiento entre identidades nacionales distintas y, hasta ese momento, distantes. Ese acercamiento, afirmábamos, se materializaba en aquel encuentro comunicativo intercultural o situaciones de exposición. En el contexto del aprendizaje de lengua extranjera y en el de formación del nuevo profesorado, ese encuentro es también definido como experiencia lingüístico-cultural significativa y cuya naturaleza de situación de exposición a las personas-estímulo y al sistema cultural en el entorno sociocultural cerrado de estas va a exigir al estudiante o nuevo profesorado en formación una actuación lingüística y cultural apropiada, es decir, basada en aspectos cognitivos y afectivos. Sucesos como los que han acaparado todos los titulares de los medios de comunicación recientes demuestran claramente que la tensión entre lo mundial y lo local anunciada por Jacques Delors no ha conseguido ser subsanada por los sucesivos programas educativos con sus consabidas reformas, siendo evidente que los ciudadanos europeos continúan aferrándose a sus respectivas raíces lingüístico-culturales en una lucha por mantener su unicidad e independencia como grupos humanos inconexos. Ni parece haber acercamiento, ni parece producirse comunicación intercultural alguna. De igual modo, basta con echar un vistazo a nuestro alrededor para comprender el poder de influencia y manipulación que ejercen los medios de comunicación en la población, aspectos estos que se manifiestan en la tendencia inconsciente a adoptar una serie de valores, creencias, normas o pautas de comportamiento, etc., propios de una cultura extranjera, como si se tratase de una moda joven y absurda propagada por esos mismos medios de comunicación, perdiendo los individuos en el proceso la perspectiva consciente de su propio sistema cultural e incluso el control de su identidad cultural, hecho que contribuye sin lugar a dudas a la perpetuación de la tensión entre lo universal y lo singular y a un distanciamiento de la ciudadanía intercultural como característica que delata una evolución cognitiva y personal del ser humano. Los escasos resultados alcanzados en materia de Competencia Intercultural Inglesa probaba que los sujetos de muestra carecían de suficiente conciencia cultural crítica para tamizar las constantes oleadas de información mediática, lo que podría llevarnos a pensar que carecen

igualmente de la suficiente madurez para iniciar y llevar las riendas de la reconstrucción de su identidad cultural, aspecto este que le protegería de esa manipulación mediatizada. Ante esta situación, resulta irremediable admitir que el futuro docente quizás no está preparado para encarnar en su persona el modelo de inspiración lingüística y cultural que requiere la Educación Intercultural del siglo XXI. Por consiguiente, proponíamos el *‘Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria para una Educación Intercultural en el Contexto de la Europa del Siglo XXI’* como programa piloto de formación cuya metodología debía radicar en un equilibrio entre aspectos cognitivos y aspectos afectivos, sencillamente porque, como hemos insistido en numerosas ocasiones, son estos aspectos los que van a contribuir de manera decisiva y contundente al desarrollo cognitivo, afectivo y personal de los individuos, proceso que habrá de avalar el nivel de formación académica y profesional que se requiere para el desempeño de su labor docente en el marco de la Educación Intercultural. Hemos considerado apropiado, por tanto, clasificar las futuras investigaciones que vamos a exponer y detallar a continuación en función a esos aspectos, comenzando por aquellos temas de investigación en relación al aspecto cognoscitivo entre los que incluimos las siguientes propuestas:

- a) *Lenguaje y contexto social.* Mediante un estudio comparativo de los resultados obtenidos en materia de Competencia Intercultural Inglesa por dos grupos, uno de los cuales ha realizado un período de inmersión lingüística y cultural en Inglaterra, se podría llegar a constatar el grado de relevancia de la aportación de la Sociología que asocia adquisición de una lengua materna al contexto social, en el caso de la formación del nuevo profesorado de lengua extranjera sería la importancia de una adquisición de la lengua extranjera en el contexto social al que aquella pertenece o con el que es asociada.
- b) *La aportación de la aculturación en el proceso cognitivo del self.* Mediante un estudio introspectivo, los sujetos de muestra que se hayan sometido voluntariamente a una aculturación deben reflexionar hasta encontrar y ofrecer evidencias (si las hubiera) que justifiquen hasta qué punto la adquisición del sistema cultural asociado a la lengua inglesa como lengua meta ha generado una conciencia intercultural crítica y cómo y en qué medida ha contribuido esta a propiciar su autoconocimiento.

También se podría instar al sujeto a intentar encontrar el cómo y en qué medida ese autoconocimiento ha contribuido en la re-construcción de su identidad cultural y en su crecimiento personal.

- c) *Aculturación y Principio de realidad*. Podríamos llevar a cabo un estudio en los estados iniciales del programa piloto de formación con el que se consiga poner al descubierto la visión del futuro docente en cuanto a la relación existente entre el proceso cognitivo de aculturación y el *Principio de realidad*. La ausencia de la percepción de la relación entre ambos estaría apuntando directamente a una de las sombras en los programas de formación actuales que consiste en no ayudar al futuro docente a asociar (asumiendo que perciba la necesidad de) *integración* en el entorno sociocultural cerrado con el proceso de *satisfacción de las necesidades físicas* (i.e. alimenticias) y con el hecho de que el éxito de ese proceso requiere del conocimiento sociocultural adquirido a través de una aculturación temprana.
- d) *Pensamiento y emociones*. Mediante la exposición del futuro docente a una serie de escenarios prácticos, se podría establecer cuál es el tono de su pensamiento o *habla interna* y el tipo de emociones que esta genera. El propósito del estudio no radica en que resuelvan la problemática planteada en cada escenario sino más bien en establecer una conexión, no entre el escenario descrito y la emoción que la lectura del mismo provoca en el subconsciente del sujeto sino, más bien, entre el tipo de *habla interna* que provoca la interpretación inconsciente e instantánea que hace del escenario y la aparición de la emoción. De esta manera, de hallarse datos constantes e irrefutables, se podría empezar a orientar el estudio del aspecto afectivo en los programas de formación del nuevo profesorado hacia la prevención de errores de actuación durante el encuentro comunicativo intercultural que sean el resultado de emociones negativas consecuencia de un *habla interna negativa* del futuro docente como hablante intercultural.
- e) *Especialización cultural*. Sería interesante realizar un estudio entre maestros de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria en activo para averiguar el nivel de conocimiento sociocultural que poseen. La presencia mayoritaria de aspectos relacionados con la Cultura con C

mayúscula o la presencia de una serie de aspectos culturales que pertenecen a diferentes sistemas culturales nos serviría para justificar y defender aún más si cabe, la necesidad de abogar por la no desculturación de los materiales usados en los cursos de idiomas o, también, la necesidad de abogar por la especialización cultural en los programas de formación, esto es, partiendo de la idea de Sapir de que no hay correlación entre lenguaje y cultura, hacer las modificaciones necesarias para que el futuro docente complete su formación siendo intercultural y comunicativamente competente en una lengua y cultura metas determinadas.

- f) *Especialización cultural (2)*. A partir de esa especialización cultural del profesorado, intentar evaluar la calidad, coherencia y homogeneidad del conocimiento sociocultural que haya adquirido, por ejemplo, al final del curso académico, el alumnado de Educación Primaria. Esos datos podrían, igualmente, ser comparados con los de otro grupo del mismo nivel con el fin de identificar las inconsistencias que pudiesen existir entre ambos. Concluiríamos afirmando que a mayor calidad, coherencia y homogeneidad, mayor sería el grado de Competencia Intercultural en cultura inglesa (británica) que el profesorado posee.
- g) *Especialización cultural (3)*. Continuando con esta línea de investigación, podría plantearse la cuestión de si, a pesar de la orientación lúdica que algunos autores han creído encontrar en los libros de texto destinados a la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera existentes en el mercado actualmente, estos contribuyen a la adquisición de la Competencia Intercultural, con qué tipo de información contribuyen a la misma, si esa información cultural es específica en cuanto a la lengua extranjera enseñada o si se trata de un cóctel de datos referentes a varias culturas.
- h) *Metodología y enseñanza de lenguas extranjeras*. Con la ayuda de actividades de role-play, se podría analizar críticamente la actuación de sujetos de estudio que se hayan sometido a una formación desde un enfoque comunicativo e intercultural y la de otros sujetos formados simplemente desde un enfoque comunicativo. El objetivo del estudio consistiría en encontrar evidencias en la actuación de los futuros

docentes que apoyasen una formación equilibrada de lengua y cultura extranjeras.

- i) *Desencuentros comunicativos interculturales*. En otro estudio podríamos pedir a un grupo de futuros docentes en plena etapa de inmersión lingüística y cultural en Inglaterra, como país de la lengua y cultura extranjeras, que completasen un diario en el que recogiesen, tras su participación en cada experiencia lingüística y cultural significativa, los siguientes datos: *Tipo de situación de exposición – Emoción(es) generada(s) – Posible(s) causa(s)*. Mediante el análisis de este tipo de datos podría alcanzarse una mayor profundidad en cuanto al fenómeno del choque cultural, con el objetivo de arrojar alguna luz sobre qué porcentaje de fracaso en la comunicación intercultural responde a una cuestión cognitiva del individuo y qué porcentaje responde a una cuestión afectiva.
- j) *Engorde cognitivo*. Hemos etiquetado la tendencia del sistema educativo actual hacia la memorización de información, que ni siquiera es convertida en conocimiento mediante procesos de reflexión (aprendizaje significativo, metacognición), y hacia una valoración de la validez del individuo a través de la superación de una prueba escrita, como '*engorde cognitivo*'. Propondríamos realizar un estudio con sujetos a los que, habiendo adquirido el conocimiento sociocultural mediante ese proceso de enseñanza y aprendizaje, se les pida ahora participar en actividades de role-play, al menos, un curso académico después de haber sido evaluados mediante la consabida prueba escrita con la que se determinaba la cantidad adquirida de ese conocimiento sociocultural. De constatarse una actuación poco apropiada en la resolución de la problemática planteada en los encuentros comunicativos interculturales programados en el aula, podríamos concluir afirmando que un programa piloto de formación del nuevo profesorado como el que sugerimos debe distanciarse de ese tipo de modelo evaluativo y apostar más por una autoevaluación que ha de llevar a cabo el propio estudiante tras su participación activa y observación consciente en cada situación de exposición en la que participe en el entorno sociocultural cerrado de la lengua y cultura metas y cuyas conclusiones habrán de constituir, en este orden, las

entradas en el diario de su evolución cognitiva, afectiva, comportamental y personal, el cuerpo de su trabajo final, la estructura de su sesión de defensa del mismo y el objeto último de su evaluación por parte del tribunal. Así mismo, este estudio podría servirnos para insistir en la idea de que el futuro docente necesita la etapa de inmersión lingüístico-cultural para poder ser ‘social’ en el entorno sociocultural cerrado del país extranjero y adquirir, mediante esa socialización, el sistema cultural con el que se conforma la ‘complejidad’ de las personas-estímulo de tal manera que llegue a ser capaz de compartir la visión del mundo de estas y su modo de pensar, ser, actuar, etc., completándose así su aculturación, su formación como docente, su identificación con ellas, su integración y su formación como ciudadano intercultural.

- k) *El diario a escrutinio*. Mediante un estudio comparativo de los datos que progresivamente hayan ido recogiendo los estudiantes en el documento destinado para tal efecto, el ‘*Diario de la evolución cognitiva, afectiva, comportamental y personal del futuro docente*’, durante la etapa de inmersión lingüística y cultural (segunda etapa del programa piloto de formación), y mediante una serie de entrevistas personales y seminarios en los que se ofrezca a todos los estudiantes participantes la oportunidad de realizar una puesta en común de sus experiencias personales en materia de adquisición y desarrollo de competencias, se podría intentar poner al descubierto los puntos fuertes, las deficiencias y el grado de efectividad del ‘*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria para una Educación Intercultural en el Contexto de la Europa del Siglo XXI*’ como versión mejorada del tradicional programa de formación del nuevo profesorado.
- l) *Prácticas docentes*. Sugeríamos en su momento que el futuro docente realizase un período de prácticas en un centro educativo de Educación Primaria una vez hubiese completado la segunda etapa del programa piloto de formación. Un estudio basado en los datos recabados mediante la observación directa y continua de la actuación en el aula del docente en prácticas podría ayudarnos a emitir una valoración de la etapa de inmersión lingüístico-cultural en el país extranjero (i.e. Inglaterra) en la formación del futuro docente como modelo de

inspiración lingüística y, sobre todo, como modelo de inspiración cultural. Para la recogida de datos propondríamos un modelo específico de Hoja de Observación (ver Anexo XI, p.551) y Hoja de Evaluación (ver Anexo XII, p.555-557).

Como adelantábamos previamente, el segundo tipo de futuras investigaciones habría que considerarlo en relación al aspecto afectivo y entre sus temas de investigación se incluirían los siguientes:

- a) *Distancia psicológica*. Un estudio sobre la distancia psicológica en estudiantes de último curso o en futuros docentes en la primera etapa del programa de formación podría ayudarnos a descubrir en qué grado se encuentra el deseo de estos de integrarse (aspecto afectivo) en el grupo humano de las personas-estímulo. Prestaríamos especial atención a las cifras negativas con el fin de establecer una relación entre estas y conceptos como el de motivación, nivel de conocimiento sociocultural, enculturación, Competencia Intercultural, etc., y ponerlos a todos ellos en perspectiva desde la movilidad y acercamiento de ciudadanos europeos promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior.
- b) *Distancia psicológica e identificación*. Apoyándonos en las cifras positivas del estudio anterior, por ejemplo, podría ahora realizarse otro estudio en el que se intentase comprobar si existe una relación directa entre una distancia psicológica positiva y un alto grado de identificación (aspecto afectivo) del futuro docente con las personas-estímulo.
- c) *Identificación*. Otro estudio que profundice en el fenómeno psicológico de la identificación podría contribuir a aclarar de qué aspecto depende en mayor medida este, es decir, si depende más de procesos internos como la motivación o procesos externos como el de la instrucción académica formal.
- d) *Identificación (2)*. Un tercer estudio sobre este proceso psicológico tendría como objetivo principal ayudarnos a averiguar hasta qué punto la identificación en los sujetos de muestra está apoyada por un conocimiento sociocultural coherente, homogéneo, libre de estereotipos y prejuicios.

- e) *Tolerancia*. Hemos defendido la idea de que la responsabilidad de esta sociedad multilingüe y multicultural recae a partes iguales tanto en las personas-estímulo (población autóctona) como en las personas-impresión (inmigrantes) y que el éxito de la misma supone la aceptación por ambas partes de una serie de derechos y obligaciones. En un estudio podría plantearse como objetivo el descubrir el grado en que los futuros docentes comparten nuestro punto de vista, el grado en que comprenden y aceptan que su rol de persona-impresión, durante la etapa de inmersión lingüístico-cultural, conlleva someterse a un proceso de aculturación voluntario, predisponerse psicológicamente a una identificación con las personas-estímulo y realizar un esfuerzo lingüístico y cultural que le facilite su integración en el grupo humano al que estas pertenecen. Igualmente, se podría intentar averiguar hasta qué punto están de acuerdo con nuestra postura de que el concepto de tolerancia, en su aplicación al proceso de integración, no se sostiene en la condescendencia de las personas-estímulo sino en la benevolencia de aquellas con respecto a los pequeños fallos o errores que pudiesen cometer las personas-impresión durante su proceso de identificación y/o integración. Habría que concluir este estudio interpretando un índice alto de desacuerdo como una alarmante evidencia de la existencia de deficiencias en la dimensión afectiva del futuro docente (i.e. actitudes, motivación, respeto por la otredad, empatía, etc.). No hay que olvidar que estas a su vez podrían estar indicándonos que el estudiante en cuestión no responde al perfil del candidato ideal para participar en un programa de intercambio europeo, independientemente del nivel que este hubiese podido adquirir de Competencia Comunicativa en la lengua extranjera, ya que su reticencia evidenciaría cierto rechazo a aceptar la idea de que la etapa de inmersión lingüística y cultural debe ser enfocada principalmente hacia el desarrollo de sus competencias cognitiva, afectiva y comportamental, razón por la cual los programas de estudio parecen estar siendo utilizados como una forma de *turismo académico*.
- f) *Inclinación cultural*. Proponemos realizar también un estudio entre estudiantes de Grado en Educación Primaria que cursen asignaturas obligatorias orientadas hacia la formación de maestros que tienen que

impartir inglés en Primaria, con el fin de averiguar qué cultura extranjera constituye el *objeto de su deseo*, en otras palabras, qué cultura (en el caso de lenguas a las que pueden ser asociadas varias culturas) despierta su motivación por aprender la lengua extranjera y su interés por el modo de vida de los hablantes nativos de la misma (i.e. británica, americana, escocesa, australiana, etc.). Dependiendo de los resultados obtenidos, se podría empezar a barajar la posibilidad de llegar a ofertar nuevas especialidades dentro del programa de formación del nuevo profesorado (i.e. *‘Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Primaria: Especialidad en cultura americana’*, etc.).

En relación a los programas de estudio y a ese concepto de *turismo académico*, no nos gustaría concluir el presente trabajo doctoral sin hacer referencia a la creencia popular de que viajar expande la mente. Nuestras experiencias personales nos han permitido tachar semejante creencia de falsa, si bien es cierto que la acción de viajar permite que se adquiera cierta perspectiva sobre la rica variedad sociocultural existente fuera del entorno sociocultural cerrado habitual. A partir de aquí, eso sí, la expansión de la mente, a la que relacionamos con aquella re-construcción de la identidad cultural y al mismo tiempo con la adquisición de esa ciudadanía intercultural como otra característica más de las muchas que constituyen la complejidad del ser humano, requiere del despertar de la curiosidad del individuo que decide de un modo consciente cuestionarse, quizás por primera vez, la universalidad de su sistema cultural, empezando a comprender en ese instante que aquel no es sino una prisión en la que le ha sumido durante toda su vida un proceso psicológico e inconsciente de enculturación. Percatarse de ese hecho podría ser comparado con una salida de la caverna platónica en cuanto que el individuo toma conciencia por primera vez de la verdadera esencia de los elementos constituyentes de su sistema cultural y comprende que esa enculturación le ha inducido a tomar como verdaderas las sombras que estos han estado proyectando y, lo que es aún peor, a creer que esas sombras eran universales negando erróneamente de este modo la existencia y/o validez de las sombras de otros individuos de otros entornos. Abandonar la caverna (distanciamiento del sistema cultural propio gracias a un proceso de aculturación) le va a permitir la posibilidad de mirar directamente a la

esencia de aquellos elementos cuyas sombras son proyectadas y cuya aceptación se realiza de un modo inconscientemente para, en un ejercicio de volición, analizarlos críticamente y cuestionar la validez que estos tienen para él y otro tanto con los elementos pertenecientes a otros sistemas culturales (conciencia cultural crítica). Uno de nuestros objetivos ha sido el planteamiento de un nuevo programa de formación que habilite a los futuros docentes para iniciar una revolución en metodologías educativas de cara a una Europa unida que consista en sacar a los alumnos de sus particulares cavernas y educarles en una ciudadanía intercultural. Con este fin, hemos intentado utilizar nuestra formación académica, nuestra experiencia en el área profesional en la que se desenvuelve nuestra labor docente para justificar y avalar el esfuerzo invertido en esta investigación hacia todas aquellas aspiraciones y expectativas con las que esperamos crear alguna diferencia porque es la diferencia la chispa que enciende la curiosidad en los seres humanos y es esa curiosidad el motor que propulsa todo desarrollo cognitivo y, por ende, personal y es este doble desarrollo el que defendemos como el nuevo horizonte de una Educación Intercultural para esta Europa multilingüe y multicultural del siglo XXI. Para ello, proponemos empezar por ayudar a las generaciones más jóvenes desde la Educación Primaria a manejar toda la información con que se ven bombardeados continuamente en esta Era de la Información de manera crítica y a que, mediante la reflexión, sean capaces de convertirla en un conocimiento significativo de otras lenguas y culturas. A partir de ahí, ofrecerles las oportunidades necesarias para que interactúen interculturalmente en otros entornos socioculturales cerrados mediante la promoción de aquella movilidad sugerida en el Espacio Europeo de Educación Superior, sin olvidarnos de un pequeño detalle como es el hecho de que, dependiendo del punto de vista adoptado, esa movilidad equivaldrá a una forma de inmigración y que el problema de la xenofobia radica en el desconocimiento, la ignorancia y la sinrazón. La solución que hemos propuesto a este problema no depende de un concepto tan etéreo como la tolerancia sino que, coincidiendo con la postura de Jacques Delors, apostamos por la educación, entendida esta como una serie de procesos psicológicos (i.e. aculturación, empatía, identificación, etc.) y volitivos (i.e. integración) para los que el ser humano está capacitado y a través de los cuales somos de la opinión que ha de alcanzar un mayor desarrollo cognitivo, afectivo, comportamental, personal y profesional, relacionado este último con la idea de

ese aumento en el nivel de empleabilidad de los ciudadanos europeos. En último lugar, confiamos en que la fusión de todas las ideas contenidas en estas páginas sirva como evidencia del grado de madurez cognitiva y personal que creemos haber logrado alcanzar con el transcurso de los años y del que los fallos y aciertos del presente trabajo de investigación son resultado directo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, N., Warde, A. [et al.] (eds.) (2000). *Contemporary British society*. (3ª ed.). Cambridge: Polity Press.
- Abercrombie, N. and Warde, A. (eds.) (2001). *The contemporary British society reader*. Cambridge: Polity Press.
- Abley, M. (2006). Sección Opinión, La Frase, *Periódico La verdad*, 3 de febrero, p.29.
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguirre, A. (1993). Cultura. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.152-159.
- Aguirre, A. (1993). Enculturación. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.219-222.
- Allport, F.H. (1987) (2ª reimp.). La respuesta condicionada como base para el lenguaje. En J. Piaget [et al.]. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Alred, Geof; Byram, Michael and Fleming, Mike. (Ed.) (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Alred, G. (2003). Becoming a 'Better Stranger': A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp.14-30.
- Anderson, A. (1997). European culture in ideology in mass communication. En T. Spybey (ed.). *Britain in Europe: an introduction to sociology* (London: Routledge), pp.273-293.
- Aranguren Gonzalo, L.A. y Sáez Ortega, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad*. Fuenlabrada (Madrid): Grupo Anaya.

Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., Escarbajal Frutos, A. (2010). Diversidad, escuela intercultural y trabajo colaborativo. En F. Martínez Sánchez (Coord.). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD, pp.35-48.

Arnau, J. (2001). Enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos: una introducción. En J. Chasco (coord.). *Metodología en la enseñanza del inglés*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, D.L., pp.9-18.

Ballard, B. (1997). Through language to learning: Preparing overseas students for study in Western Universities. En H. Coleman (ed.). *Society and the language classroom* (Cambridge: Cambridge University Press), pp.148-168.

Bassnett-McGuire, S. (ed.) (2003) (2ª ed.). *Studying British cultures: an introduction*. London: Routledge.

Beaven, T. & Álvarez, I. (2002). Developing intercultural competence for the knowledge society: The Open University A buen puerto website. (Recuperado de: <http://www.llas.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1291>) (Última consulta: 12.10.2012).

Blau, J.R. (ed.) (2001). *The Blackwell companion to sociology*. Oxford: Blackwell Publishers.

BORM (2007). *Disposiciones generales*. Número 211. Miércoles 12 de septiembre de 2007, pp.26387-26450.

Boroditsky, L., Schmidt, L.A. y Phillips, W. (2003). Sex, Syntax, and Semantics. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.61-80.

Brabant, M., Watson, B. y Gallois, C. (2009). Psychological perspectives: social psychology, language, and intercultural communication. En H. Kotthoff y H. Spencer-Oatey (eds.). *Handbook of Intercultural Communication*. Berlín, New York: Mouton de Gruyter, pp.55-76.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Brumfit, C. (2003). British Studies: an educational perspective. En S. Bassnett (ed.). *Studying British Cultures*. London: Routledge, pp.20-40.

Bueno, A. (1995). Sociolinguistic and Sociocultural Competence. En N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, 345-374 (citado en Trujillo 2006, Cultura, comunicación y lenguaje, p.36).

Bühlig, K. y ten Thije, J.D. (eds.) (2006). *Beyond misunderstanding: linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: J. Benjamins.

Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence. En M. Byram, A. Nichols and D. Stevens (eds.). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.29-43.

Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Paper for the Council of Europe Education Committee, Strasbourg, Mimeo.

Byram, M. (1997). Cultural studies and foreign language teaching. En S. Bassnett-McGuire (ed.). *Studying British cultures: an introduction*. London: Routledge, pp.56-67.

Byram, M. (1997b). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (ed.) (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

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

Byram, M. y Brumfit, C. (eds.) (2002) (2ª ed). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Byram, M. and Grundy, P. (eds.) (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2005). Intercultural competence and the politics of foreign language education. En R. Luengo, G. De la Maya y P. Gutiérrez (Eds.).

Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la lengua y la literatura. Badajoz: Universidad de Extremadura/SEDLL, pp.25-34.

Byram, M. and Dervin, F. (eds.) (2008). *Students, staff and academic mobility in higher education*.

Byram, M. (2008b). The “value” of student mobility. En M. Byram and F. Dervin, (eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp.31-45.

Byrne, R. (2010). *El Poder*. Barcelona: Ediciones Urano.

Cabezudo, D. (2010). *Estudiar en el extranjero*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.) *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.63-82.

Chandler, D. (1995). *The Act of Writing*. Aberystwyth: University of Wales. (Recuperado de: <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupid?key=olbp13922> (Última consulta: 01.11.2012).

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.

Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.

Clouet, R. (2008). Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies. *Ibérica*, n° 16, pp.147-168.

Clouet, R. (2006). Between one’s own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum*, n° 5, pp.53-62.

Coleman, H. (ed.) (1997). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colle, R. (1998). Futuro de la comunicación y conocimiento. *Revista LATINA de Comunicación Social, La Laguna (Tenerife), n° 5, mayo*.

Comisión Europea. (1993). *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1999). *Tratado de Maastricht*. (Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:es:pdf>.) (Última consulta: 7.10.2010).

Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración (2008). *Guía Intercultural para el Empleo y la Convivencia de la Región de Murcia*. Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Dirección General de Inmigración y Voluntariado. Cepaim. Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Inmigrantes.

Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración (2008). *Manual de buenas prácticas de acogida e inserción sociolaboral de las personas inmigrantes en la región de Murcia*. Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Dirección General de Inmigración y Voluntariado.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. (Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>) (Última consulta: 01.10.2012).

Consejo de Europa (2002). *Portfolio Europeo para las Lenguas*. (Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>) (Última consulta: 01.10.2012).

Conteh, J. (2003). *Succeeding in diversity: culture, language and learning in primary classrooms*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Coperías Aguilar, M.J. (2002). Intercultural communicative competence: a step beyond communicative competence. *ELIA, n° 3*, pp.85-102.

Cortazzi, M. y Jin, L. (1997). Cultures of learning: Language classrooms in China. En H. Coleman (ed.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.169-206.

Coseriu, E. (1973) (3ªed.). *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1981). *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Cots, J.M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa. En M. Llobera (coord.). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.91-104.

Cruz, M. y Delgado, M. (2008). *Pensar por pensar*. Madrid: Ediciones Santillana.

Daniels, J. (2000). Acculturation. En M. Byram (ed.). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp.1-3.

De Castro Castro, C. (2006). Sombras en el Enfoque Comunicativo. *Porta Linguarum*, nº 5, pp.37-51.

De la Rica, S. (2012). El deficiente inglés de los alumnos españoles, *Periódico La verdad*, 8 septiembre, p.27.

Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM de 12 de septiembre de 2007.

DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Madrid: Santillana/Ediciones, pp.13-36.

Díaz de Rada, A. y Velasco Maíllo, H. (1996). “La cultura como objeto”, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, 6-12. (citado en Trujillo, 2006, Cultura, comunicación y lenguaje, p.24).

Dinges, N.G. (1983). Intercultural competence. En Dan Landis y Richard Brislin (eds.). *Handbook of intercultural training. Vol. 1. Issues in theory and design*. New York: Pergamon Press.

- Dueñas Vinuesa, M. (1998). Desculturización versus culturización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Planteamientos divergentes y soluciones conciliadoras. *Cuadernos de Filología Inglesa*, n° 7.1, pp.87-97.
- Durant, A. (2003) (2ª ed.). Facts and Meanings in British Cultural Studies. En S. Bassnett (ed.). *Studying British Cultures*. London: Routledge, pp.20-40.
- During, S. (2005). *Cultural studies: a critical introduction*. London: Routledge.
- Dyer, W. (1986). *La felicidad de nuestros hijos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. Oxford: Blackwell.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Educación y cultura en tiempos de globalización. En F. Martínez Sánchez (Coord.) *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD, pp.49-67.
- Farber, B.J. (2001). *How to Learn Any Language Quickly, Easily, Inexpensively, Enjoyably and On Your Own*. Secaucus, N.J.: Carol Publishing Corporation.
- Ferrer, M. (1993). Educación. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", n°3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.215-218.
- Ford, M. y Legon, P. (2003). *The How to be British Collection*. Hove: Lee Gone Publications.
- Ford, M. y Legon, P. (2005). *The How to be British Collection Two*. Hove: Lee Gone Publications.
- Fox, K. (2008). *Watching the English*. London: Hodder & Stoughton.
- Fraenkel, A., Hail, R., O'Riordan, S. (2004) (2nd edition). *England*. London: Teach Yourself.
- Freeman, D.A. and Richards, J.C. (eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furnham, A. (2000). Culture shock. En M. Byram (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, pp.165-168.

- Gaja Jaumeandreu, R. (2004) (2^a ed.). *Bienestar, autoestima y felicidad*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Gallego Codes, J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García-Rincón de Castro, C. (2006). *Educación la mirada*. Madrid: Narcea.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, D. Miller, L. (eds.) (1999). *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gentner, D. (2003). Why We're So Smart. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.195-236.
- Gentner, D. y Goldin-Meadow, S. (2003) Whither Whorf. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.3-14.
- Goldin-Meadow, S. (2003). Thought before Language: Do We Think Ergative?. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.493-522.
- Gómez, J.P. (2003). *Lengua: sistema y comunicación*. Guadalupe (Murcia): UCAM.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Guerrero Ruíz, P. y López Valero, A. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n°18, pp.21-27.
- Guilherme, M. (2002). Intercultural Competence. En M. Byram y C. Brumfit. *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp.297-300.

Guillén Díaz, C. (2005). Los aspectos socioculturales y el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. En L.M. Marigómez Marugán (coord.). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. pp.9-32.

Gutiérrez-Almarza, G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. En D.A. Freeman y J.C. Richards (eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.50-78.

Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy: toward balance in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hartog, J. (2006). Beyond 'misunderstandings' and 'cultural stereotypes': Analysing intercultural communication. En K. Bührig and J.D. ten Thije (eds.). *Beyond misunderstanding: linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: J. Benjamins, pp.175-188.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hernández Terrés, J.M. y Escavy Zamora, R. (2007). *Lingüística General*. Murcia: DM: Universidad de Murcia, ICE

Hervás Fernández, G. (1998). *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor.

Hjelmslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, D.L.

Holtzer, G. (2003). Learning culture by communicating: native-non-native speaker telephone interactions. En M. Byram and P. Grundy (eds.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.43-50.

Humboldt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península.

Humphrys, J. (2006). *Beyond words: how language reveals the way we live now*. London: Hodder & Stoughton.

Huxley, A. (1954). *The Doors of Perception and Heaven and Hell*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.

Hymes, D.H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.27-46.

Ikas, K. y Wagner, G. (eds.) (2009). *Communicating in the third space*. London: Routledge.

Imai, M., y Mazuka, R. (2003). Reevaluating Linguistic Relativity: Language-Specific Categories and the Role of Universal Ontological Knowledge in the Construal of Individuation. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.429-464.

INCA (Intercultural Competence Assessment) PROJECT. 2004. (Recuperado de: <http://www.incaproject.org/portfolio.htm> (Última consulta 15.01.2013)).

Jakobson, R. (1985) (3ª edic.). *Lingüística y poética*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Jarraud Milbeau, A., Ramón Jarraud, S., Ramón Jarraud, F., Ramón Jarraud, H. (2007) (3ª edic.). *Diccionario de uso del español 'María Moliner'*. Madrid: Gredos.

Juliano, D. (1993). Aculturación. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.1-6.

Kalscheuer, B. (2009). Encounters in the Third Space: Links between intercultural communication theories and postcolonial approaches. En K. Ikas and G. Wagner (eds.). *Communicating in the third space*. London: Routledge, pp.26-46.

Kelly, M. (2007). *Sé tú mismo*. Barcelona: Ediciones Urano.

Kenneally, C. (2009). *La primera palabra: la búsqueda de los orígenes del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Kluckhohn, C. (1968). Los valores y las orientaciones de valor en la teoría de la acción. En T. Parsons y E.A. Shils (dirs.). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz. pp.435-486.

Krzaklewska, E. (2008). Why study abroad?: An analysis of Erasmus students' motivations. En M. Byram and F. Dervin (eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp.82-98.

Labrador, F.J. (1996). *El estrés*. Barcelona: Editorial Planeta DeAgostini.

Leung, C. (2005). Convivial communication: recontextualizing communicative competence. En *International Journal of Applied Linguistics*, vol.15, issue 2, pp.119-144, June 2005. (Recuperado de: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2005.00084.x>) (Última consulta: 28.11.12).

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En M. Llobera (coord.), *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.5-26.

Lomas, C. y Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En C. Lomas y A. Osoro (Compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp.17-30.

López Valero, A. (1998). La nueva configuración en la enseñanza de la lengua y la literatura (educación secundaria). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 31, pp.23-33.

López Valero, A. (2000). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Murcia: ICE Universidad de Murcia.

López Valero, A. y Encabo, E. (2000). Construyendo la identidad científica del la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n° 12, pp.183-198.

López Valero, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.

López Valero, A., Encabo Fernández, E. y Moreno Muñoz, C. (2002). Didáctica de la lengua y la literatura: La utopía necesaria para el bienestar personal. *Contextos Didácticos*, nº5, pp.31-40.

Lozano, J., Peña Martín, C. y Abril Curto, G. (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lucy, J.A. (1992). *Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luzón Encabo, J.M. y Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, vol. 2, nº 2, pp.63-91.

Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Editorial Teide.

Malmberg, B. (1982). *Introducción a la Lingüística*. Madrid: Cátedra.

Martín Serrano, M. y Siguan Soler, M. (Coords.) (1991). *Comunicación y lenguaje*. Madrid: Alhambra, D.L.

Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez Agudo, J.D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, pp.139-160.

Martínez Sánchez, F. (coord.) (2010). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD.

Martínez Sánchez, F., Prendes Espinosa, M.P., Solano, I.M. y Sánchez Vera, M.M. (2010). Plan de formación del profesorado universitario para el diseño y producción de material digital. En F. Martínez Sánchez (Coord.) *Las redes*

digitales como marco para multiculturalidad. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD, pp.11-34.

Menéndez, I. (2011). 'La palabra clave'. *Revista Mujerhoy*, 19 marzo, n°623, p.56.

Müller-Jacquier, B. (2000). Intercultural Communication. En M. Byram (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp.295-7.

Munnich, E. y Landau, B. (2003). The Effects of Spatial Language on Spatial Representation: Setting Some Boundaries. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.113-156.

Muñoz Redón, J. (2010). *Prohibido pensar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). All our futures: creativity, culture and education: report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport. Sudbury: DfEE.

Noguerol Rodrigo, A. (1995). ¿Enseñar gramática o enseñar Lengua? En B. Mantecón y F. Zaragoza (Eds.). *La gramática y su didáctica*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad/SEDLL, pp.311-315.

O'Connor, J.D. (1985) (5ª ed.). *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliver, J.D. (2005). *Happiness*. London: Duncan Baird

Oliveras, A. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Orange, C. (2008). *25 mistakes teachers make and how to avoid them*. London: SAGE Ltd.

Ovejero Bernal, A. y Rodríguez, F.J. (Coords.) (2005). *La convivencia sin violencia*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.

Panyella, A. (1993). Área Cultural. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española" nº3. Barcelona Macombo, S.A., pp.65-69.

Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 34/4 (10-12-04) (Recuperado de: <http://www.rieoei.org/didactica7.htm>) (Última consulta: 10.10.2012).

Pérez Rodríguez, M.A. (2003). *De la letra al bit... La nueva competencia comunicativa*. En J. Prado Aragonés, M.A. Pérez Rodríguez y M.V. Galloso Camacho (eds.). *La galaxia digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.29-48.

Pérez Tornero, J.M. (2000). La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático. En J.M. Pérez Tornero (compilador). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós, pp.85-103.

Piaget, J. [et al.] (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (2ª reimp.). Barcelona: Paidós.

Prado Aragonés, J. (2003). La interculturalidad como marco didáctico para la enseñanza de la lengua. En J. Prado Aragonés, M.A. Pérez Rodríguez y M.V. Galloso Camacho (eds.). *La galaxia digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la información*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.239-255.

Prevosti Pelegrín, A. (1993). Evolución. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.307-313.

Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Ediciones Destino.

Real Academia Española (1904). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Perlado, Páez y compañía. (Recuperado de: <http://ia311315.us.archive.org/0/items/gramticadelalen04espagoog/gramticadelalen04espagoog.pdf>) (Última consulta: 7/10/2010).

- Rehbein, J. (2006). The cultural apparatus: Thoughts on the relationship between language, culture, and society. En K. Bühlig y J.D. ten Thije (eds.). *Beyond misunderstanding: linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: J. Benjamins, pp.43-96.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rise, W. (2009). *El camino de los sabios*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rojas Marcos, L. (2005). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Santillana Ediciones Generales S.L.
- Ronowicz, E. y Yallop, C. (eds.) (2007) *English: one language, different cultures*. London: Continuum.
- Rubio Carracedo, J. (1993). Valores. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.651-659.
- Ruiz Coloma, C. (2003). *Atrévase a no ser perfecto*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Ruiz Román, C. (2003). *Educación Intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- Ryan, P.M. (2003). Searching for the Intercultural Person. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp.131-154.
- Sampson, A. (1971). *The new anatomy of Britain*. London: Hodder and Stoughton.
- Sampson, A. (1982). *The changing anatomy of Britain*. London: Hodder and Stoughton.
- Sampson, A. (2004). *Who runs this place?: the anatomy of Britain in the 21st century*. London: John Murray Publishers.

Sánchez-Blanco Celarain, M.D. y Bautista Martín, C. (1995). *La lengua y su didáctica: cuadernos de trabajo*. Murcia: Universidad: Secretariado de Publicaciones, D.L.

Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera*. Madrid: La esfera de los libros.

Santandreu Lorite, R. (2011). *El arte de no amargarse la vida*. Barcelona: Espasa Libros.

Sanz-Sanz, I. y Roldán-Miranda, I. (2008). Is Erasmus mobility beneficial for English Philology students?: An empirical approach. En M. Byram and F. Dervin (eds.). *Students, staff and academic mobility in higher education*. Newcastle: Cambridge Scholars, pp.204-216.

Sapir, E. (1971). *Language: an introduction to the study of speech*. London: Ruper Hart-Davis.

Saussure, F. (1987). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza Editorial.

Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. New York: McGraw-Hill, cop.

Sen Gupta, A. (2003). Changing the Focus: A Discussion of the Dynamics of the Intercultural Experience. En G. Alred, M. Byram and M. Fleming (eds.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp.155-178.

Shamin, F. (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology. En H. Coleman (ed.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.105-121.

Sharwood-Smith, M. (2007). British shibboleths. En E. Ronowicz y C. Yallop (eds.). *English: one language, different cultures*. London: Continuum, pp.43-78.

Sitton, J.F. (2003). *Habermas and contemporary society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Snow, D. y Byram, M. (1997). *Crossing frontiers: the school study visit abroad*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Soja, E.W. (2009). Thirdspace: Toward a New Consciousness of Space and Spatiality. En K. Ika y G. Wagner (eds.). *Communicating in the third space*. London: Routledge, pp.49-61.
- Solà Grancha, R. (2009). *Cómo ser feliz cada día*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Spencer-Oatey, H. (2008) (2ª ed.). *Culturally speaking: culture, communication and politeness theory*. London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2008) (2ª ed.). Face, (im)politeness and rapport. En H. Spencer-Oatey (ed.). *Culturally speaking: culture, communication and politeness theory*. London: Continuum, pp.11-47.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spybey, T. (ed.) (1997). *Britain in Europe: an introduction to sociology*. London: Routledge.
- Tarakcioğlu, A.Ö. (Coord.) (2009). *Caft. A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective. We Speak the Same Culture*. Ankara: Gazi University/Education and culture lifelong learning programme Comenius.
- Tierno Jiménez, B. (2002). *La educación inteligente*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Trask, R.L. (1999). *Language*. London: Routledge.
- Trask, R.L. y Mayblin, B. (2006). *Lingüística para todos*. Barcelona: Paidós.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 25, pp.103-119.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, nº4, pp.23-39.

Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje*. Granada: Ediciones Mágina.

Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, nº 343, pp.71-91.

Tusón Valls, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En C. Lomas y A. Osoro (Compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp.58-65.

Tusón Valls, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Barcelona: VOC.

Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Urban, W.M. (1979). *Lenguaje y realidad: la filosofía de la lengua y los principios del simbolismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Valcárcel Pérez, M.S. y Verdú Jordá, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.

Verdú Jordá, M. y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza del inglés en el aula de primaria: propuestas para el diseño de unidades didácticas*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Vez Jeremías, J.M. (1984). *Claves para la Lingüística Aplicada*. Málaga: Librería Ágora.

Vez Jeremías, J.M. (2002). Introducing a European dimension into EFL teacher education. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 25, pp.147-162.

Vez Jeremías, J.M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis (citado en Trujillo, 2006, Cultura, comunicación y lenguaje, p.36).

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. (Recuperado de: www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329) (Última consulta: 14.01.2013).

Vilà Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural: Materiales para Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Narcea.

Villena Higuera, J.L. y Molina Fernández, E. (2007). Codesarrollo: algunas oportunidades para un andamiaje constructivo. *Eikaisa. Revista de Filosofía, año II* (Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org>) (Última consulta: 01.10.2012).

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (coord.). *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.82-90.

Whorf, B.L. (1940). La lingüística como una ciencia exacta. En B.L. Whorf, 1971, *Lenguaje, Pensamiento y realidad*, Barcelona: Barral, pp.249-262.

Yeomans, J. y Arnold, C. (2006). *Teaching, learning and Pshychology*. London: David Fulton.

Žegarac, V. (2008) (2ª ed.). Culture and communication. En H. Spencer-Oatey (ed.). *Culturally speaking: culture, communication and politeness theory*. London: Continuum, pp.48-70.

ANEXOS

ANEXO I
Prueba de Escenarios Prácticos

PRUEBA DE ESCENARIOS PRÁCTICOS

CHARACTERS

E.E.: Spanish, level of English: First Certificate.

P.C.: native speaker of English (British English).

G.S.: Spanish, excellent level of English.

J.V.: Spanish, excellent level of English.

N.T.: native speaker of English (British English) from Gloucestershire (UK).

J.C.: native speaker of English (British English) from Gloucestershire (UK).

J.P.: native speaker of English (British English).

STUDY CASES

*STUDY CASE 1:

Characters

E.E. and P.C. are good friends.

Situation

P.C. phones E.E.

E.E. picks up the phone.

Question

Could you write the first **three lines** of their conversation?

*STUDY CASE 2:

Characters

N.T. and E.E. are colleagues. They both know the linguistic competence of each other (She knows his level of English is First Certificate and he knows she is a native speaker of English).

Situation

Somewhere in Europe (neither UK nor Spain).

N.T. phones E.E. N.T. forgets the linguistic limitations of E.E. and speaks at normal speed. E.E. has some difficulties following her.

Question

What do you think E.E. would say to N.T. in this situation? (3 to 6 lines)

***STUDY CASE 3:**

Characters

E.E., J.V., G.S. (Spanish group) and N.T., J.C., J.P. (English group).

Situation

J.V. is running a bit late and everyone is waiting for him to go to the meeting centre. They need 30 minutes to get there.

The English group agrees to meet at 9.25am the following day so that the meeting can start at 10.00am.

Both groups are having breakfast when J.V. arrives. He addresses the whole group and starts telling stories and jokes. All of a sudden they realize it is 10.00am already.

Question

- a) What does E.E. tell J.C.?
- b) What does G.S. tell N.T.?
- c) What does J.V. tell J.P.?

***STUDY CASE 4:**

Characters

G.S.: Spanish, excellent level of English.

N.T.: native speaker of English (British English) from Gloucestershire (UK).

J.C.: native speaker of English (British English) from Gloucestershire (UK).

J.P.: native speaker of English (British English).

Situation

G.S. meets N.T., J.C. and J.P. for the first time.

Question

What do you think they are going to say? (3 lines)

It's time to say goodbye for now. How do they behave (body language)?

***STUDY CASE 5:**

Characters

G.S.: Spanish, excellent level of English.

J.C.: native speaker of English (British English) from Gloucestershire (UK).

Situation

Somewhere in Europe (neither UK nor Spain).

The hotel where J.C. and G.S. are staying is a bit 'peculiar'. Girls are paid to sleep around with guests and everything seems to be organized by the receptionists.

J.C. asks G.S. what he thinks about the hotel.

Question

What kind of answer does J.C. expect from G.S.?

***STUDY CASE 6:**

Characters

E.E.: Spanish, level of English: First Certificate.

P.C.: native speaker of English (British English).

J.V.: Spanish, excellent level of English.

Situation

E.E. advertises a job position. He is looking for either Spanish or English people.

P.C. applies and sends his application form in English.

J.V. is given the job.

E.E. wants to send a letter (in English) to P.C. telling him that he was unsuccessful on this occasion.

Question

Could you write the first three lines of that letter?

***STUDY CASE 7:**

Characters

E.E.: Spanish, level of English: First Certificate.

J.P.: native speaker of English (British English).

Situación

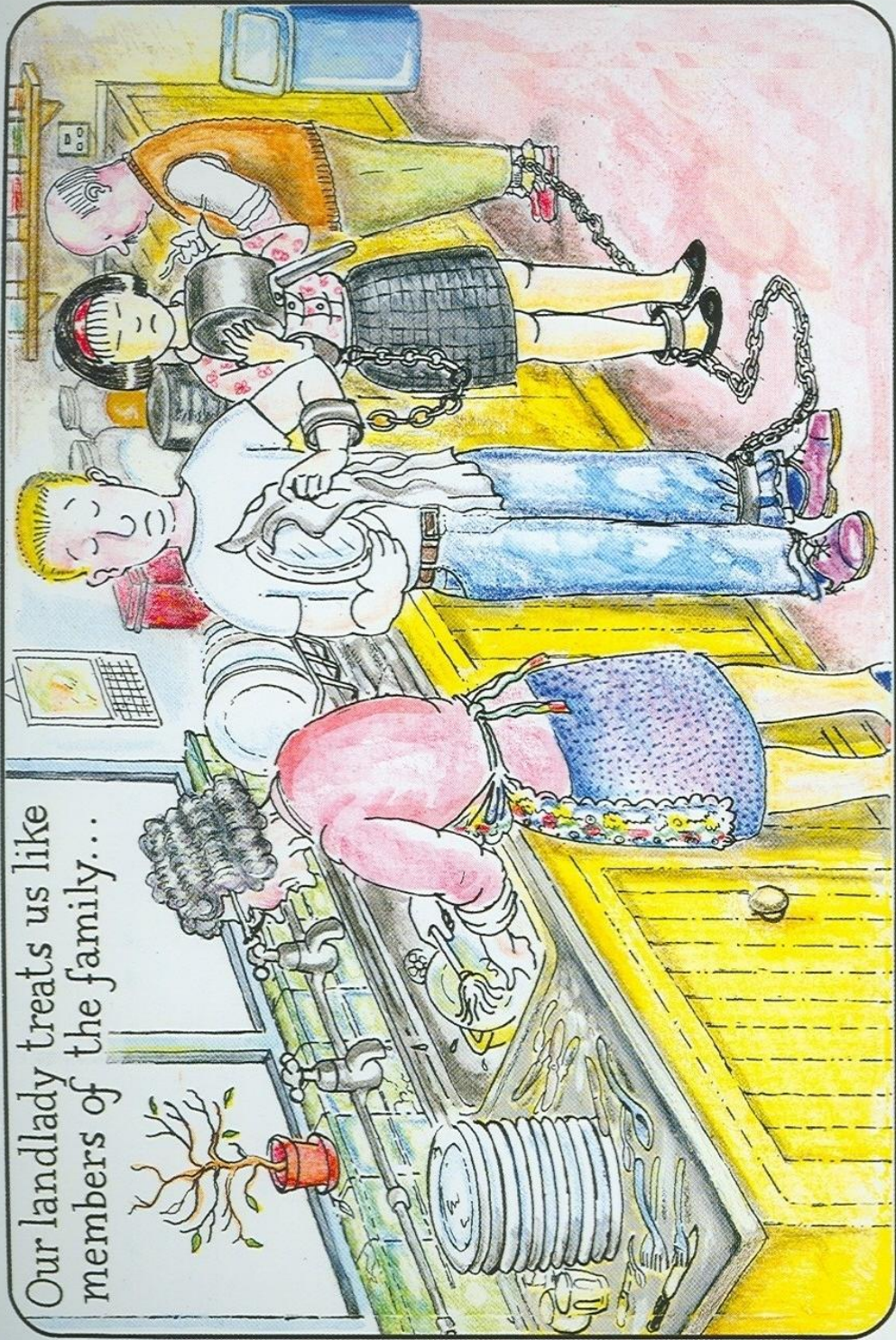
J.P. talks about a book collection for children which is ideal for them to develop Communicative Competence. E.E. disagrees.

Question

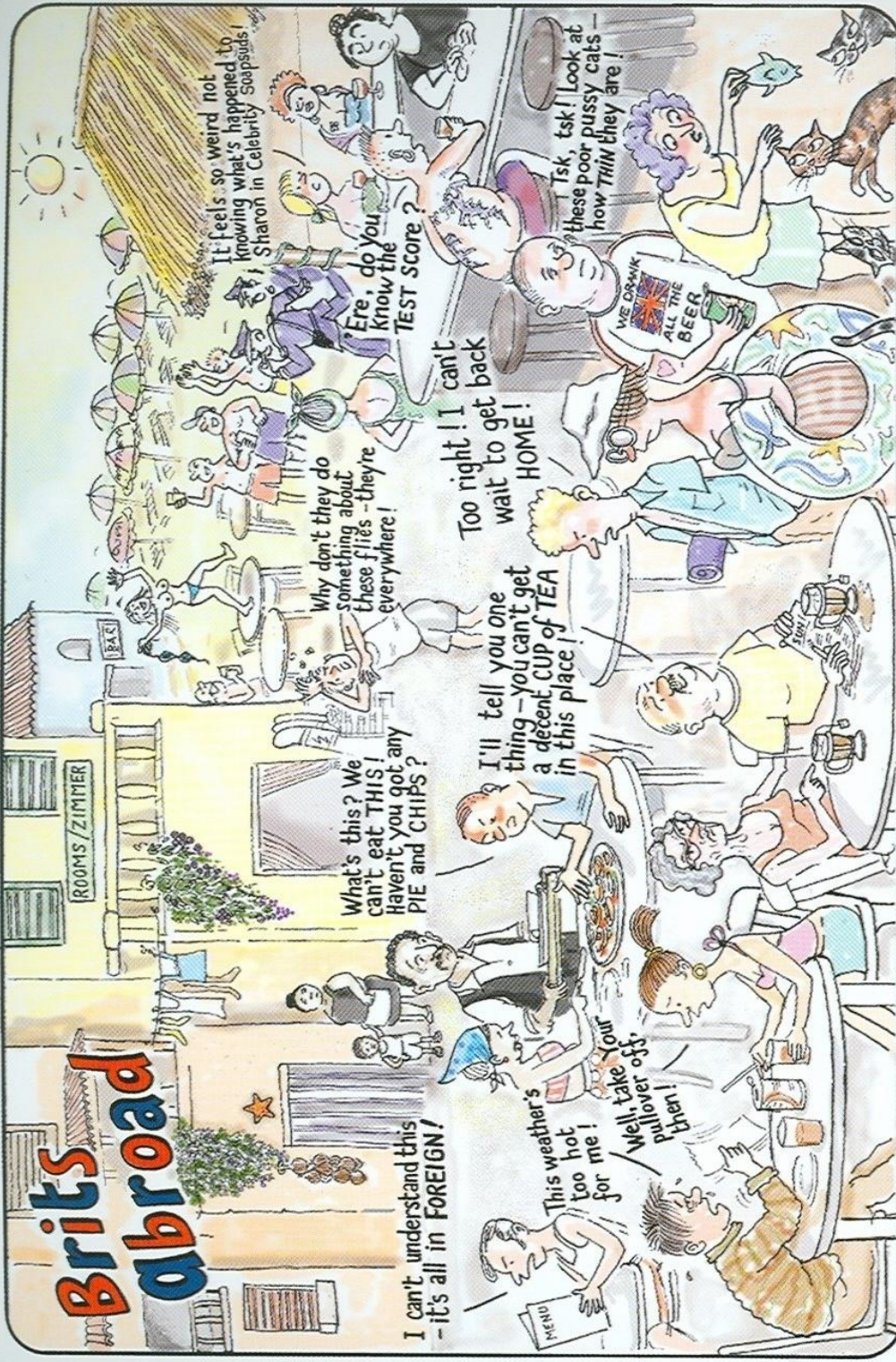
How do you think E.E. is going to express his disagreement? (3 lines in English)

ANEXO II
The How to be British collection
tarjeta 22 *'Heavenly hosts'*

Our landlady treats us like
members of the family...



ANEXO III
The How to be British collection 2
tarjeta 25 'Next year it's Weston-
Super-Mare'



Brits abroad

ROOMS/ZIMMER

I can't understand this - it's all in FOREIGN!

This weather's too hot for me!

Well, take your pullover off, then!

What's this? We can't eat THIS! Haven't you got any PIE and CHIPS?

I'll tell you one thing - you can't get a decent CUP of TEA in this place!

Too right! I can't wait to get back HOME!

Why don't they do something about these flies - they're everywhere!

Ere, do you know the TEST Score?

It feels so weird not knowing what's happened to Sharon in Celebrity Soapsuds!

Tsk, tsk! Look at these poor pussy cats - how THIN they are!

WE DRANK ALL THE BEER

ANEXO IV
The How to be British collection
tarjeta 18 *'Real English'*

ANEXO V
The How to be British collection
tarjeta 14 'Learning by doing'

The best way to improve your English
is to practise with a native speaker...



Learning by doing

ANEXO VI
The How to be British collection
tarjeta 23 'Enjoy your meal'

WHAT TO SAY BEFORE YOU EAT

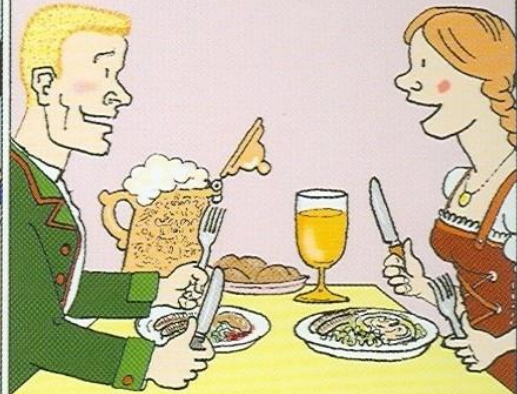
A European Cultural Exchange Initiative

France



Bon appetit!

Germany



Guten Appetit!

Italy



Buon appetito!

Britain



Never mind!

ANEXO VII
The How to be British collection 2
tarjeta 1 'Going for Gold'

Brain of Britain

language learning facility
(not visible to naked eye)

Royal Family
recognition centre

nostalgia
segment

mistrust of Europe
ventricle

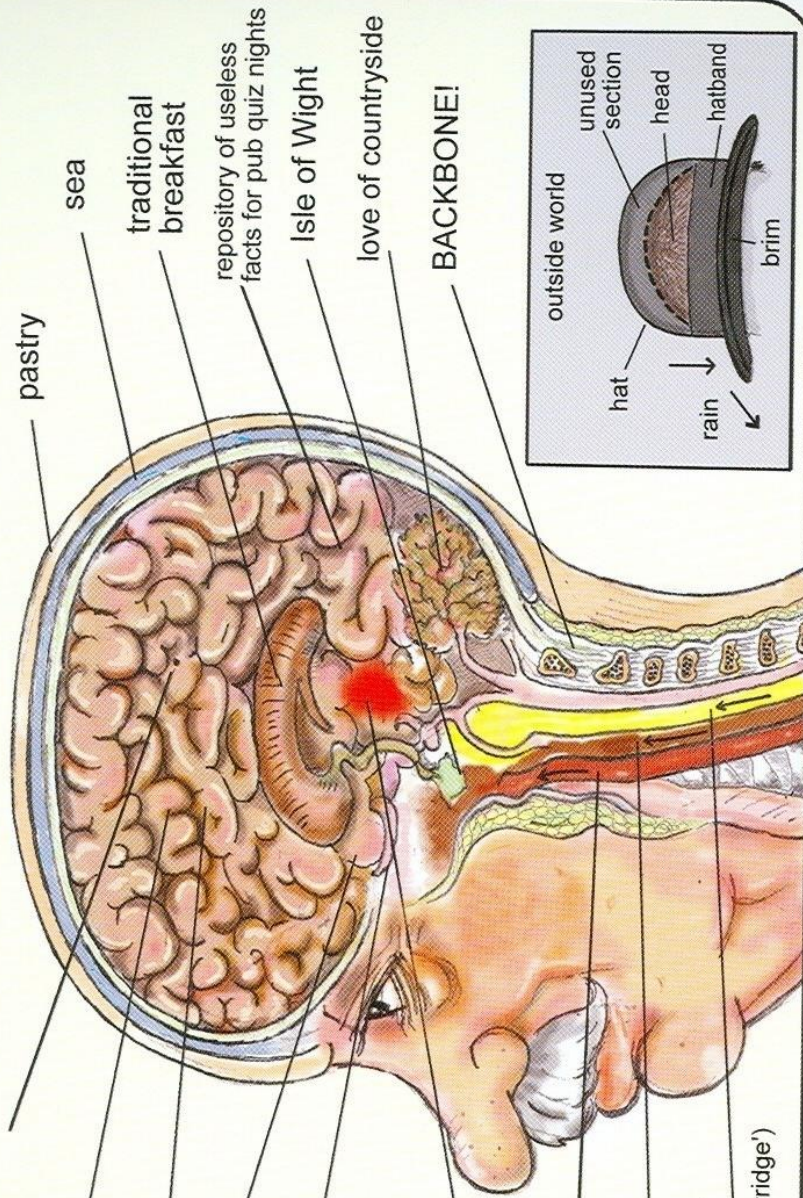
national pride gland
(likely to become inflamed
during World Cup)

bottled-up
anger

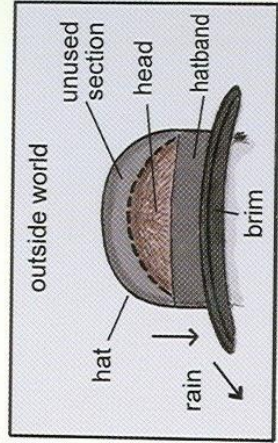
tea

beer

custard
(for Scotland, see 'porridge')



pastry
sea
traditional
breakfast
repository of useless
facts for pub quiz nights
Isle of Wight
love of countryside
BACKBONE!



ANEXO VIII
The How to be British collection
tarjeta 1 *'True Brit'*

You can tell I'm British because...



I live in the past



I don't care what people think



I'm a different person when the sun's out



I'm not bothered about a bit of dust



I never refuse a drink



I don't speak a foreign language

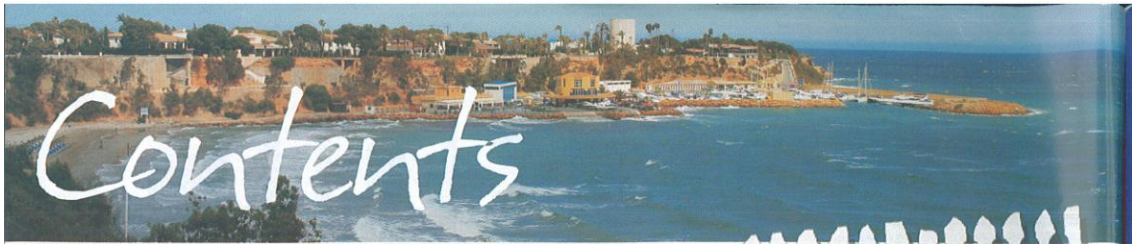


I'm lost without my dog



I wouldn't live anywhere else!

ANEXO IX
TV CHOICE ('Carta del editor')



4	Soap Choice
6-7	Film Choice
14	Choice Chat, Spot The Difference
23	Travel Choice
29	Karren Brady
34	Choice Knowledge
43	Book Choice, Choice Spanish, Choice Bits
44-45	Vernon Kay
44	Jane McDonald
50	Choice Celebrities
52-53	Quiz Choice
58	Word Grid Quiz
59	Lynda Bellingham
60	All Our Yesterdays
62	Star Choice, Choice Tips
64	Cookery Choice, Prize Crossword, Giggles
66	Choice Short Story
67	Choice Celebrities
68	Sport Choice
70	Prize Comp, Solutions

Hello,

The temperature sure is high now and I think we are all slowing down a little to cope with it. This is when I truly understand the meaning of 'siesta'.

Due to the extraordinary high volume of entries we will now be announcing the winner of the Iceland 'limerick' competition in issue 8. Thank you so much to everyone who entered. Also look out for another competition starting next week.

On the television front, the new series 'Sherlock' certainly looks like a winner. Rather than the traditional Sherlock Holmes it seemed to me as if it was more on par with say 'Doctor Who'. Certainly something different!

I am enjoying '30 Years of an Audience With....' as it is interesting to see the celebrities and how they have changed. Don't you think that entertainment was a lot more innocent then?

Enjoy your magazine this week and thank you for your support.

Till next week, take care

Best wishes.

The Editor

TV CHOICE

Office Telephone:
625 408 321

Office: office.costatvchoice@gmail.com
Advertising: ads.costatvchoice@gmail.com
Art Dept: design.costatv@gmail.com

Disclaimer

The TV Choice accepts no responsibility for claims made by advertisers or contributors in any form. Any unauthorised reproduction, in whatever media format, whether in whole or part, is strictly forbidden. Artwork produced by TV Choice remains the property of TV Choice. All TV channel listings are subject to availability and are correct at time of going to press.

CHOICE Sales Team

Derek
Sales Manager
Tel: 620 440 152

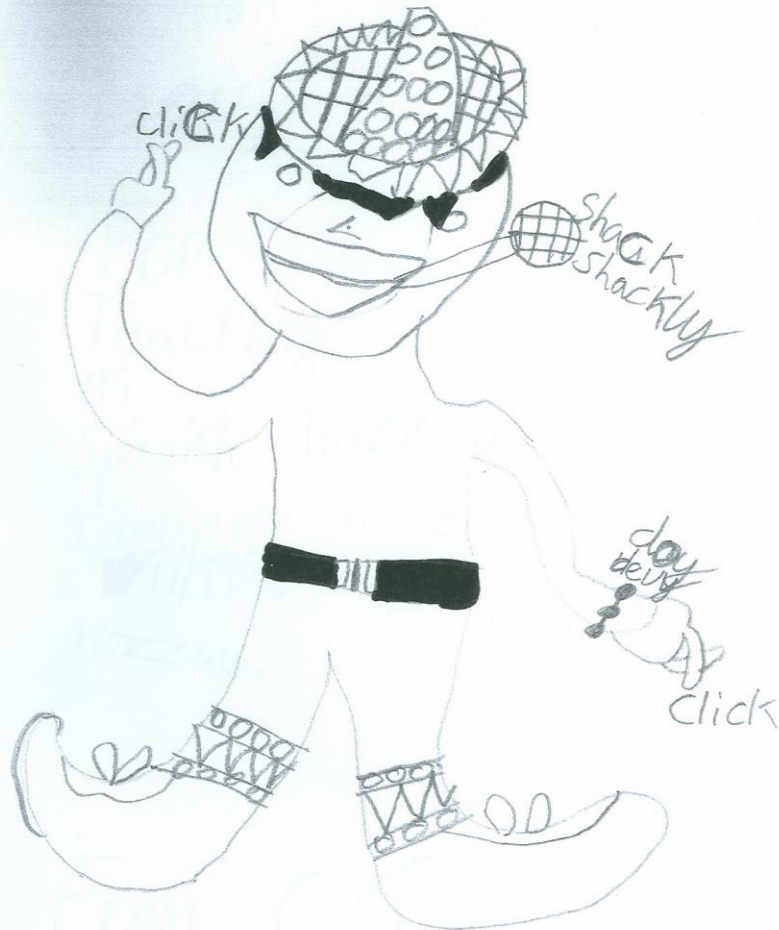
Harry
Tel: 690 244 888

Colin
Tel: 661 943 211

Apartado de Correos 491, 03193 San Miguel de Salinas, Alicante

ANEXO X
Hozay! (dibujo)

KHAAAK



YOU

ANEXO XI
Hoja de Observación en el aula

HOJA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA

Profesor en prácticas	
Centro de prácticas	
Tutor de Facultad	
Lengua extranjera	
Fecha	

Hora	Actividad	Observaciones

ANEXO XII

Hoja de Evaluación

HOJA DE EVALUACIÓN

Profesor en prácticas	
Centro de prácticas	
Tutor de Facultad	
Lengua extranjera	
Fecha	

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Indíque el nivel de dominio que el futuro docente demuestra en los aspectos enumerados a continuación y mediante la puesta en práctica de los cuales contribuye al fomento en el alumnado de una Competencia Comunicativa en la lengua extranjera.

Aspecto	Nivel	Áreas de Dominio / Áreas a mejorar
Demuestra Competencia léxica		
Demuestra Competencia gramatical		
Demuestra Competencia semántica		
Demuestra Competencia fonológica		
Demuestra Competencia ortográfica		
Demuestra Competencia ortoépica		
Posee dominio de los marcadores lingüísticos		
Posee dominio de las normas de cortesía		
Conoce expresiones de sabiduría popular		
Emplea diferencias de registro		
Emplea varios dialectos y acentos		
Demuestra Competencia discursiva		
Demuestra Competencia funcional		

Niveles: *1 Excelente, 2 Muy bueno, 3 Bueno, 4 Insatisfactorio, 5 Malo, 6 Muy malo*

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Indique el nivel de dominio que el futuro docente demuestra en los aspectos enumerados a continuación y mediante la puesta en práctica de los cuales contribuye al fomento en el alumnado de una Competencia Intercultural en la cultura extranjera.

Aspecto	Nivel	Áreas de Dominio / Áreas a mejorar
Despierta en los alumnos actitudes positivas como la curiosidad, la apertura y un interés por la cultura meta y los miembros de esta		
Posee un conocimiento de la cultura meta coherente y homogéneo que transmite a los alumnos desprovisto de prejuicios y en tono positivo		
Fomenta las habilidades de interpretación y relación en los alumnos		
Fomenta las habilidades de descubrimiento e interacción a través de actividades heurísticas		
Ayuda a los alumnos a ejercitar su conciencia cultural crítica mediante actividades que requieren de ellos un nivel básico de evaluación crítica sobre documentos o sucesos de la cultura propia y de la cultura meta		
Crea situaciones que contribuyen a aumentar en los alumnos la tolerancia a la ambigüedad que generan las situaciones de exposición		
Consigue que los alumnos adquieran progresivamente nuevas pautas de comportamiento de las que en el futuro dependerá su flexibilidad comportamental y la dimensión comportamental de una Competencia Comunicativa Intercultural		
Fomenta y ofrece las herramientas adecuadas para que los alumnos desarrollen una apropiada conciencia comunicativa		
Orienta y ayuda a los alumnos a desarrollar una habilidad de descubrimiento de conocimiento y a que esta derive en un aprendizaje significativo		

Reacciona con eficacia ante cualquier actuación que delate escaso respeto por la otredad		
Crea en el aula situaciones, relacionadas o no con la cultura meta, que despiertan un sentimiento de empatía en los alumnos		

Niveles: 1 Excelente, 2 Muy bueno, 3 Bueno, 4 Insatisfactorio, 5 Malo, 6 Muy malo

CONOCIMIENTO DE LA CULTURA

Conteste a las siguientes cuestiones marcando con un tick (✓) la opción que mejor describa la actuación del futuro docente en cuanto a su dimensión como modelo de inspiración cultural.

El conocimiento de la cultura asociada a la lengua extranjera que posee el futuro docente está compuesto en mayor medida de elementos pertenecientes a:

- La Cultura con C mayúscula (i.e. historia, artes, grandes logros, instituciones, política, etc.)
- La cultura con c minúscula (i.e. costumbres, tradiciones, formas de vida, etc.)

(nota: Si se ha marcado la primera opción, por favor, omita la siguiente cuestión)

El conocimiento sociocultural basado en la cultura con c minúscula que exhibe el futuro docente incluye los siguientes elementos:

- Normas
- Valores
- Creencias
- Costumbres
- Hábitos y capacidades
- Pautas de comportamiento
- Tradiciones
- Rituales
- Otras características

COMENTARIOS / PRÓXIMOS OBJETIVOS / EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

Comentarios del tutor

Comentarios del estudiante

LISTA DE TABLAS

Página	Tabla	Descripción
p.54	Tabla 001	Distribución de los 207 créditos de la carga lectiva global (BOE núm. 120, p.18046).
p.54	Tabla 002	Distribución de créditos por curso académico.
p.56	Tabla 003	Relación de asignaturas específicas a la lengua extranjera.
p.118	Tabla 004	Correlación entre el sistema educativo español y el británico.
p.248	Tabla 005	Modelo integral de ámbitos, lugares y situaciones.
p.283	Tabla 006	Información general sobre los Casos de Estudio.
p.284	Tabla 007	Características específicas de los sujetos de primer curso.
p.285	Tabla 008	Características específicas de los sujetos de segundo curso.
	Tabla 009	Características específicas de los sujetos de tercer curso.
p.291	Tabla 010	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 1.
p.292	Tabla 011	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 2.
p.293	Tabla 012	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 3.
p.294	Tabla 013	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 4.
p.295	Tabla 014	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 5.
p.296	Tabla 015	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 6.
p.297	Tabla 016	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de primer curso al Caso de Estudio 7.
p.298	Tabla 017	Resultados específicos del sujeto de muestra 1.
	Tabla 018	Resultados específicos del sujeto de muestra 2.
	Tabla 019	Resultados específicos del sujeto de muestra 3.
	Tabla 020	Resultados específicos del sujeto de muestra 4.
p.299	Tabla 021	Resultados específicos del sujeto de muestra 5.
	Tabla 022	Resultados específicos del sujeto de muestra 6.

Página	Tabla	Descripción
p.299	Tabla 023	Resultados específicos del sujeto de muestra 7.
	Tabla 024	Resultados específicos del sujeto de muestra 8.
p.300	Tabla 025	Resultados específicos del sujeto de muestra 9.
	Tabla 026	Resultados específicos del sujeto de muestra 10.
	Tabla 027	Resultados específicos del sujeto de muestra 11.
	Tabla 028	Resultados específicos del sujeto de muestra 12.
p.301	Tabla 029	Resultados específicos del sujeto de muestra 13.
	Tabla 030	Resultados específicos del sujeto de muestra 14.
	Tabla 031	Resultados específicos del sujeto de muestra 15.
	Tabla 032	Resultados específicos del sujeto de muestra 16.
p.302	Tabla 033	Resultados específicos del sujeto de muestra 17.
	Tabla 034	Resultados específicos del sujeto de muestra 18.
	Tabla 035	Resultados específicos del sujeto de muestra 19.
	Tabla 036	Resultados específicos del sujeto de muestra 20.
P.303	Tabla 037	Resultados específicos del sujeto de muestra 21.
	Tabla 038	Resultados específicos del sujeto de muestra 22.
	Tabla 039	Resultados específicos del sujeto de muestra 23.
	Tabla 040	Resultados específicos del sujeto de muestra 24.
p.304	Tabla 041	Resultados específicos del sujeto de muestra 25.
	Tabla 042	Resultados específicos del sujeto de muestra 26.
	Tabla 043	Resultados específicos del sujeto de muestra 27.
	Tabla 044	Resultados específicos del sujeto de muestra 28.
p.305	Tabla 045	Resultados específicos del sujeto de muestra 29.
	Tabla 046	Resultados específicos del sujeto de muestra 30.
	Tabla 047	Resultados específicos del sujeto de muestra 31.
	Tabla 048	Resultados específicos del sujeto de muestra 32.
p.306	Tabla 049	Información específica sobre la Competencia Comunicativa de los sujetos del grupo de primer curso.
	Tabla 050	Información específica sobre la Competencia Intercultural de los sujetos del grupo de primer curso.
p.307	Tabla 051	Información específica sobre la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora de los sujetos del grupo de primer curso.

Página	Tabla	Descripción
p.308	Tabla 052	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 1.
p.309	Tabla 053	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 2.
p.310	Tabla 054	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 3.
p.311	Tabla 055	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 4.
p.312	Tabla 056	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 5.
p.313	Tabla 057	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 6.
p.314	Tabla 058	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de segundo curso al Caso de Estudio 7.
p.315	Tabla 059	Resultados específicos del sujeto de muestra 33.
	Tabla 060	Resultados específicos del sujeto de muestra 34.
	Tabla 061	Resultados específicos del sujeto de muestra 35.
	Tabla 062	Resultados específicos del sujeto de muestra 36.
p.316	Tabla 063	Resultados específicos del sujeto de muestra 37.
	Tabla 064	Resultados específicos del sujeto de muestra 38.
	Tabla 065	Resultados específicos del sujeto de muestra 39.
	Tabla 066	Resultados específicos del sujeto de muestra 40.
p.317	Tabla 067	Resultados específicos del sujeto de muestra 41.
	Tabla 068	Resultados específicos del sujeto de muestra 42.
	Tabla 069	Resultados específicos del sujeto de muestra 43.
	Tabla 070	Resultados específicos del sujeto de muestra 44.
p.318	Tabla 071	Resultados específicos del sujeto de muestra 45.
	Tabla 072	Resultados específicos del sujeto de muestra 46.
	Tabla 073	Resultados específicos del sujeto de muestra 47.
	Tabla 074	Resultados específicos del sujeto de muestra 48.
p.319	Tabla 075	Resultados específicos del sujeto de muestra 49.
	Tabla 076	Resultados específicos del sujeto de muestra 50.
	Tabla 077	Resultados específicos del sujeto de muestra 51.
	Tabla 078	Resultados específicos del sujeto de muestra 52.

Página	Tabla	Descripción
p.320	Tabla 079	Resultados específicos del sujeto de muestra 53.
	Tabla 080	Resultados específicos del sujeto de muestra 54.
	Tabla 081	Resultados específicos del sujeto de muestra 55.
	Tabla 082	Resultados específicos del sujeto de muestra 56.
p.321	Tabla 083	Resultados específicos del sujeto de muestra 57.
	Tabla 084	Resultados específicos del sujeto de muestra 58.
	Tabla 085	Resultados específicos del sujeto de muestra 59.
	Tabla 086	Resultados específicos del sujeto de muestra 60.
p.322	Tabla 087	Resultados específicos del sujeto de muestra 61.
	Tabla 088	Resultados específicos del sujeto de muestra 62.
	Tabla 089	Resultados específicos del sujeto de muestra 63.
	Tabla 090	Resultados específicos del sujeto de muestra 64.
p.323	Tabla 091	Resultados específicos del sujeto de muestra 65.
	Tabla 092	Resultados específicos del sujeto de muestra 66.
	Tabla 093	Resultados específicos del sujeto de muestra 67.
p.324	Tabla 094	Información específica sobre la Competencia Comunicativa de los sujetos del grupo de segundo curso.
	Tabla 095	Información específica sobre la Competencia Intercultural de los sujetos del grupo de segundo curso.
p.325	Tabla 096	Información específica sobre la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora de los sujetos del grupo de segundo curso.
p.326	Tabla 097	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 1.
p.327	Tabla 098	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 2.
p.328	Tabla 099	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 3.
p.329	Tabla 100	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 4.
p.330	Tabla 101	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 5.
p.331	Tabla 102	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 6.

Página	Tabla	Descripción
p.332	Tabla 103	Información específica sobre las respuestas de los sujetos del grupo de tercer curso al Caso de Estudio 7.
p.333	Tabla 104	Resultados específicos del sujeto de muestra 68.
	Tabla 105	Resultados específicos del sujeto de muestra 69.
	Tabla 106	Resultados específicos del sujeto de muestra 70.
	Tabla 107	Resultados específicos del sujeto de muestra 71.
p.334	Tabla 108	Resultados específicos del sujeto de muestra 72.
	Tabla 109	Resultados específicos del sujeto de muestra 73.
	Tabla 110	Resultados específicos del sujeto de muestra 74.
	Tabla 111	Resultados específicos del sujeto de muestra 75.
p.335	Tabla 112	Resultados específicos del sujeto de muestra 76.
	Tabla 113	Resultados específicos del sujeto de muestra 77.
	Tabla 114	Resultados específicos del sujeto de muestra 78.
	Tabla 115	Resultados específicos del sujeto de muestra 79.
p.336	Tabla 116	Resultados específicos del sujeto de muestra 80.
	Tabla 117	Resultados específicos del sujeto de muestra 81.
	Tabla 118	Resultados específicos del sujeto de muestra 82.
	Tabla 119	Resultados específicos del sujeto de muestra 83.
p.337	Tabla 120	Resultados específicos del sujeto de muestra 84.
	Tabla 121	Resultados específicos del sujeto de muestra 85.
	Tabla 122	Resultados específicos del sujeto de muestra 86.
	Tabla 123	Resultados específicos del sujeto de muestra 87.
p.338	Tabla 124	Resultados específicos del sujeto de muestra 88.
	Tabla 125	Resultados específicos del sujeto de muestra 89.
	Tabla 126	Resultados específicos del sujeto de muestra 90.
	Tabla 127	Resultados específicos del sujeto de muestra 91.
p.339	Tabla 128	Resultados específicos del sujeto de muestra 92.
	Tabla 129	Resultados específicos del sujeto de muestra 93.
	Tabla 130	Resultados específicos del sujeto de muestra 94.
	Tabla 131	Resultados específicos del sujeto de muestra 95.
p.340	Tabla 132	Resultados específicos del sujeto de muestra 96.
	Tabla 133	Resultados específicos del sujeto de muestra 97.
	Tabla 134	Resultados específicos del sujeto de muestra 98.
	Tabla 135	Resultados específicos del sujeto de muestra 99.
p.341	Tabla 136	Resultados específicos del sujeto de muestra 100.

Página	Tabla	Descripción
p.341	Tabla 137	Información específica sobre la Competencia Comunicativa de los sujetos del grupo de tercer curso.
p.342	Tabla 138	Información específica sobre la Competencia Intercultural de los sujetos del grupo de tercer curso.
p.343	Tabla 139	Información específica sobre la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora de los sujetos del grupo de tercer curso.
p.344	Tabla 140	Características generales de los sujetos de estudio.
p.345	Tabla 141	Información general sobre las respuestas globales obtenidas en el estudio.
p.349	Tabla 142	Información específica sobre el Caso de Estudio 1.
	Tabla 143	Información específica sobre el Caso de Estudio 2.
p.350	Tabla 144	Información específica sobre el Caso de Estudio 3.
	Tabla 145	Información específica sobre el Caso de Estudio 4.
p.351	Tabla 146	Información específica sobre el Caso de Estudio 5.
	Tabla 147	Información específica sobre el Caso de Estudio 6.
p.352	Tabla 148	Información específica sobre el Caso de Estudio 7.
p.353	Tabla 149	Resultados generales en torno a la Competencia Comunicativa.
	Tabla 150	Resultados generales en torno a la Competencia Intercultural.
p.354	Tabla 151	Resultados generales en torno a la Corrección Gramatical y la Comprensión Lectora.
p.355- 364	Tabla 152	Información general sobre los sujetos de estudio con una buena Competencia Comunicativa, Competencia Intercultural Inglesa, Corrección Gramatical y Comprensión Lectora.
p.365	Tabla 153	Información específica sobre la correlación edad - Competencia Comunicativa.
p.366	Tabla 154	Información específica sobre la correlación edad - Competencia Intercultural Inglesa.
p.368	Tabla 155	Información específica sobre la correlación edad - Corrección Gramatical.
p.369	Tabla 156	Información específica sobre la correlación edad - Comprensión Lectora.
p.409	Tabla 157	Relación de propuestas, dimensiones y capacidades.