



COMPETENCIA INTERCULTURAL Y CONCIENCIA CULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Evolución del concepto de cultura en un grupo de nivel inicial

Intercultural Competence and Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom
Evolution of the Concept of Culture in a Beginner Group

RAÚL DÁVILA-ROMERO
Universidad de Cádiz, España

KEYWORDS

*Language Learning
Cultural Awareness
Intercultural Communicative Competence
Instructed Second Language Acquisition
Intercultural Communication*

ABSTRACT

This study explores didactic resources to promote intercultural reflection in the foreign language classroom. In a beginner group (A1.2 level) of German as a foreign language in a Spanish university, activities for the development of intercultural communicative competence were integrated into a previous program with communicative orientation and a strong presence of oral peer interaction. The results obtained in this quasi-experimental research report on the development of cultural awareness of the participants.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje de idiomas
Conciencia cultural
Competencia comunicativa intercultural
Adquisición de idiomas en contextos de enseñanza
Comunicación intercultural*

RESUMEN

En este estudio se exploran recursos didácticos para fomentar la reflexión intercultural en el aula de idiomas. En un aula de alemán como lengua extranjera de una universidad española, con alumnas y alumnos de nivel inicial (A1.2), se integraron actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una programación anterior de orientación comunicativa y con fuerte presencia de la interacción oral entre pares. Los resultados obtenidos en esta investigación cuasi-experimental informan sobre el desarrollo de la conciencia cultural de las y los participantes.

Recibido: 12/ 07 / 2022

Aceptado: 22/ 09 / 2022

1. Introducción

En un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, son muchas las disciplinas que dirigen su interés hacia las relaciones interculturales. En el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas es especialmente relevante el desarrollo de la competencia intercultural. En este campo el componente cultural o intercultural estuvo muy marcado en las últimas décadas del siglo XX por una perspectiva estructuralista relacionada con el paradigma de la competencia comunicativa. En los años 90 tuvo lugar un punto de inflexión con la extensión del enfoque intercultural en varios campos, que dio lugar al llamado “giro intercultural” (House, 2007). Desde entonces, el enfoque intercultural ha ido desarrollándose, y en el marco de esta evolución se propone una crítica del concepto de cultura ligado a una comunidad o a una entidad política o geográfica, y se tiende hacia un concepto abierto, performativo y transformativo, flexible y que une una dimensión temporal a la geográfica o espacial (Kramsch, 2014).

En este trabajo presentaré un análisis del desarrollo de conciencia cultural en el aula de alemán como lengua extranjera en un contexto universitario. Este estudio es parte de una investigación inédita más amplia orientada hacia el desarrollo y análisis de distintos componentes de la competencia comunicativa intercultural en el aula de alemán como lengua extranjera. En este artículo concreto exploro recursos didácticos que permitan a mi alumnado reflexionar sobre la relación entre lengua y cultura en procesos comunicativos concretos, para aumentar su conciencia cultural y con ello enriquecer su concepto de cultura al asumir perspectivas más abiertas.

1.1. Marco teórico: hacia una concepción de la cultura para la enseñanza y adquisición de idiomas

Diversas revisiones del marco teórico desde una perspectiva histórica han propuesto distinguir dos fases en los enfoques anteriores al “giro intercultural”: el enfoque fáctico de la cultura y el comunicativo (Biechele y Padrós, 2003; Kramsch, 1993; Trujillo Sáez, 2006). Esta forma de describir distintos enfoques no implica que haya habido una sucesión de fases en sentido estricto, y de hecho hoy en día ambas aproximaciones siguen presentes en la didáctica.

El concepto de cultura y de enseñanza de la cultura está relacionado en cada caso con los objetivos pedagógicos generales que se atribuyen a la enseñanza de idiomas. Así, en el enfoque fáctico se ve la cultura (al igual que la lengua) como objeto, y su enseñanza como transmisión de conocimientos, dirigida hacia la descripción de una representación de la comunidad de hablantes. En el enfoque ‘comunicativista’, en cambio, la influencia del estructuralismo en la lingüística y otras ciencias humanas y sociales hace que lengua y cultura se conciben como estructuras, como códigos utilizados para la comunicación, y el objetivo de su enseñanza sería la eficiencia comunicativa en el contexto sociocultural concreto de los hablantes nativos.

Durante el pasado siglo se pudo observar también una evolución desde un concepto humanístico de la cultura (o *Big C Culture*) hacia un concepto antropológico (*little c culture*). Según Talab y Salehabadi (2019), el principal criterio para describir estos dos conceptos fue propuesto por Herron y Dubreil, quienes entendían por *Big C Culture* la literatura, el arte y la música de un país, mientras que *little c culture* se refiere a la vida cotidiana, los valores, creencias y costumbres de las personas. Estas dos formas de entender la cultura se pueden manifestar tanto en el enfoque ‘comunicativista’ como en el fáctico. Por ejemplo, se puede estudiar desde una aproximación fáctica un poema de Shakespeare (enfoque humanístico) o aplicar un enfoque antropológico de la cultura para estudiar fiestas populares, el sistema educativo de la comunidad cuya lengua se estudia, o las culturas marginadas en los suburbios de la capital.

1.1.1. EL “giro intercultural”

Como hemos dicho anteriormente, se considera que a finales del siglo pasado tuvo lugar un “giro intercultural” en distintas disciplinas, incluida la didáctica de idiomas. Suele enmarcarse este giro en el creciente interés por los movimientos migratorios y las consecuencias de la globalización, que condujo a la búsqueda de nuevas perspectivas de estudio de las relaciones humanas.

Desde el punto de vista de la metodología didáctica, sería posible apreciar dos líneas especialmente relevantes en este cambio de orientación. La primera supone poner en duda la validez del modelo lingüístico y cultural de un hablante idealizado nativo (para una revisión crítica del concepto de hablante nativo, ver Kramsch, 2001, pp. 26 y ss.), lo cual lleva a dar más importancia a la cultura de los aprendientes. La segunda línea destacable de este giro está marcada por una perspectiva cognitiva, desde la que la cultura es vista como un medio para interpretar y dar significado al mundo.

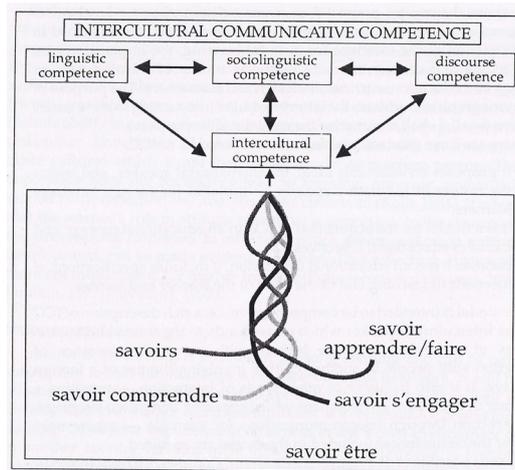
Una de las aportaciones más influyentes en este contexto fue la formulación del modelo de *Competencia Comunicativa Intercultural* por Byram (1997):

[...] someone with Intercultural *Communicative* Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people

of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately - sociolinguistic and discourse competence - and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first. (Byram, 1997, p. 71)

Este modelo toma como punto de partida los modelos anteriores de competencia comunicativa. A partir de ahí, se reformula la competencia comunicativa sustituyendo como modelo al nativo por el hablante intercultural. Para nuestro estudio es de especial interés el análisis de los factores de las interacciones interculturales que permite este modelo:

Figura 1. Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural



Fuente: Byram, 1997, p. 73.

En la parte inferior de la figura anterior se puede observar el análisis mencionado. El propio Byram amplía la descripción de esos factores de la comunicación intercultural en la siguiente figura:

Figura 2. Factores de la comunicación intercultural

Skills		
Interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)		
Knowledge	Education	Attitudes
of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
Skills		
discover and / or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)		

Fuente: Byram, 1997, p. 34.

1.1.2. Tendencias en las primeras décadas del siglo XXI

La evolución del concepto de interculturalidad en las últimas décadas ha conducido a proponer el término alternativo de *transculturalidad* (ver, p.e., Hadaś, 2016), que parte de una crítica a la interpretación de la relación intercultural como relación entre representantes de dos culturas distintas, y con el cual se intenta abrir definitivamente el concepto de cultura y romper con el paradigma nacional. Blell y Doff (2014) señalan que el cambio conceptual combate la dicotomía “nosotros / los otros”, que tenía aún mucha presencia en el modelo de Byram.

Risager (2012, p. 1) presenta varias tendencias que marcan las evoluciones contemporáneas: la creciente influencia del postmodernismo, que sitúa en el centro de interés al individuo y sus procesos de aprendizaje;

enfoques etnográficos del aprendizaje intercultural que posibilitan que el aprendiente investigue por sí mismo sobre la complejidad cultural de su entorno; ideas en torno a la “ciudadanía crítica”, que relaciona directamente a la lengua y la cultura con procesos de reflexión, investigación y observación crítica; perspectivas transnacionales sobre el aprendizaje lingüístico y cultural, en relación con los procesos de globalización y con una orientación hacia la conciencia multicultural.

En este sentido Kramsch y Zhu (2016) hablan de una “perspectiva discursiva” de la comunicación intercultural. Superadas concepciones anteriores, se enfoca la cultura no como algo heredado, estático, como algo que se “es”, sino algo que uno “hace”. Desde este punto de partida, el interés didáctico, relacionado con el aprendizaje de idiomas y con otros tipos de aproximación a otros entornos culturales o lingüísticos, cambia: no interesa tanto el “conocimiento” de otras culturas, sino una “competencia intercultural”, orientada a la actuación. Del mismo modo, la identidad cultural no se ve como algo estático y homogéneo, sino como el producto de muchos sistemas distintos. Los múltiples “componentes” de la identidad se manifiestan de diversas maneras en distintas situaciones, y de hecho se construyen y se pueden transformar en y mediante el discurso.

1.1.3. Cultura y conciencia cultural para el aula de idiomas

En el contexto de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras el aprendizaje cultural se debe basar en una concepción de la cultura como proceso dinámico y abierto. Los aprendientes actúan como individuos particulares, en una posición desde la que se rechaza la concepción estática de una cultura que tiende a igualar a sus representantes. En consecuencia, buscamos un concepto de cultura y de conciencia cultural que proporcione un marco para la reflexión individual:

Una exigencia mínima para que se pueda estimular y apoyar los procesos de aprendizaje interculturales es un concepto de cultura que subraye el carácter de proceso, inacabado y plural de las culturas, así como la (potencial) flexibilidad y la reflexividad de las personas individualmente frente a otras culturas y la suya propia. (Leiprecht, 2002, p. 26)

Para el concepto de “conciencia cultural” tomamos la descripción de Trujillo Sáez (2005; 2006). Este autor propone tres conceptos que pueden ayudar a explicar los ámbitos en los que se desarrolla esta concienciación cultural:

- Pluriculturalidad: la identidad cultural es descrita como un proceso de negociación e hibridación, por lo que se puede decir que en cada persona hay distintas culturas, es decir, que toda identidad es pluricultural.
- Multiculturalidad: puesto que toda identidad cultural es dinámica y heterogénea, en toda comunidad están presentes múltiples culturas.
- Interculturalidad: si la identidad cultural de cada individuo es un complejo pluricultural, y si toda comunidad es forzosamente multicultural, cada interacción comunicativa es una manifestación intercultural.

La conciencia cultural se podría describir, por tanto, como “un proceso de reflexión sobre el concepto de cultura y el reconocimiento de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: (...) conciencia de multiculturalidad, (...) conciencia de pluriculturalidad (...) y conciencia de interculturalidad” (González Vázquez et al., 2007, p. 57).

2. Objetivos

El objetivo de la intervención didáctica era integrar un componente intercultural en la programación de una asignatura de alemán como lengua extranjera para alumnas y alumnos universitarios. Esta integración debía respetar ciertos principios relacionados con la metodología previa de la asignatura, como son la orientación a la comunicación oral y el uso de la LE tanto en las actividades como en la gestión del aula.

La investigación se planteó como objetivo recoger y evaluar datos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de las participantes, más concretamente sobre la evolución de su conciencia cultural tal como la hemos descrito en el apartado anterior.

3. Metodología

3.1. Desarrollo e implementación de una programación de alemán como lengua extranjera

La aplicación didáctica tuvo como objetivo general la integración de componentes de la comunicación comunicativa intercultural, con especial interés en la conciencia cultural, en la programación de una asignatura de alemán de nivel inicial (A1.2). Para esta integración planteamos una serie de principios básicos: integración del aprendizaje lingüístico y cultural, gestión monolingüe del aula y recurso al *blended learning*, con una combinación de

actividades presenciales y actividades fuera del aula, principalmente mediante las herramientas de la plataforma virtual *moodle*.

Las nuevas actividades debían estar integradas en la instrucción lingüística, es decir, debían seguir los principios del enfoque interactivo y comunicativo generales del curso. Se evitaba por tanto relegar los contenidos culturales a un “rincón cultural” (Ennis, 2015, p. 5).

En consonancia con el enfoque metodológico que caracterizaba a la programación anterior, no solo el desarrollo de las actividades, sino toda la gestión del aula se realizó en la LE (alemán). En un curso de nivel inicial (A1.2), este hecho impone limitaciones a los temas que pueden ser tratados en el aula y al tipo de interacciones y reflexiones en las que pueden participar las/os aprendientes. Una de las metas de la intervención didáctica era por tanto superar este obstáculo, es decir, conseguir reflexiones productivas sobre la conciencia cultural a partir de diálogos muy limitados desde el punto de vista estrictamente lingüístico.

Para ampliar los contextos de trabajo y complementar a las actividades comunicativas del aula se utilizaron técnicas del *blended learning*, que ya se utilizaban en la programación anterior. En este caso, las actividades preexistentes, enfocadas generalmente al trabajo reflexivo sobre elementos lingüísticos tratados en las actividades comunicativas del aula, se ampliaron de forma que también orientaban la reflexión del alumnado sobre los contenidos culturales. En este espacio virtual sí se podía utilizar la L1, lo cual permitía ampliar y flexibilizar los contenidos y las reflexiones que habían aparecido en el aula.

Como eje temático de las actividades se escogió el encuentro intercultural, que ha sido descrito de la siguiente forma: “(a)n intercultural encounter (IE) occurs when people meet difference in terms of group ascription or affiliation, such as linguistic, ethnic, regional, national, gender, class and others” Méndez-García y Cores-Bilbao (2021, p. 6). La selección del encuentro intercultural persigue poder analizar los distintos factores que intervienen en una interacción intercultural, descritos a partir de los componentes del modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997). Además, como se observa en la descripción citada, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las distintas adscripciones y afiliaciones de grupo que pueden influir en las interacciones, y por tanto puede ser adecuada para el desarrollo de la conciencia cultural tal como la hemos caracterizado anteriormente.

Una decisión práctica que pudo tener consecuencias negativas fue especificar que los encuentros interculturales de nuestra programación iban a girar en torno a conflictos comunicativos. El conflicto intercultural hace especialmente visibles los distintos factores y componentes de la competencia intercultural, puesto que permite identificar problemas concretos y relacionarlos con dichos componentes. No obstante, se aborda el encuentro intercultural desde una perspectiva negativa, lo cual puede tener efectos no deseados en la actitud de las y los aprendientes, como veremos más adelante.

Hubo diversas actividades en el aula en las que se presentaban y analizaban las circunstancias de distintas interacciones comunicativas fallidas o conflictivas. Como proyecto final del tema, se programó un trabajo en grupos que los alumnos tenían que preparar fuera del aula y presentar en ella. El tema del trabajo era preparar una presentación para el aula en la que había un malentendido comunicativo basado en distintas interpretaciones del contexto, interpretaciones que debían tener su raíz en diferencias en cuanto a la adscripción de grupo. En este trabajo se consideró importante ofrecer orientación, fuera del horario de clases, en forma de tutorías (una o dos por grupo). A pesar de que las actividades anteriores ya habían permitido la reflexión sobre el hecho de que las distintas perspectivas sobre un mismo encuentro intercultural pueden depender de factores como el género, la clase social, etc., a algunos grupos les costó encontrar un enfoque.

Todas las actividades que tuvieron lugar en el aula, incluidas la presentación de los trabajos en grupo, iba acompañada de una hoja de reflexión guiada en la plataforma virtual (*moodle*) de la universidad. En estas hojas, preguntas diseñadas por el profesor-investigador guiaban la atención de las y los alumnos hacia factores concretos que eran especialmente visibles en las interacciones de ese día.

3.2. Metodología de investigación

Nuestro diseño de investigación puede caracterizarse como cuasi-experimental (Dörnyei, 2007; Larsen-Freeman y Long, 1991). Estos dos últimos autores proponen una serie de propiedades que hacen que una investigación esté más o menos cerca de lo que llaman “auténtico experimento” (*true experiment*). Una primera propiedad distintiva es la meta de la investigación. Un experimento puede perseguir comprender procesos, como el aprendizaje, o puede intentar explicar o incluso predecir el comportamiento humano. Esta segunda meta haría que la investigación se acercara a los “auténticos experimentos”, mientras que la primera se aproximaría a la metodología cuasi-experimental. Junto a la meta del estudio, las dos condiciones básicas que deben cumplir los auténticos experimentos se refieren a la constitución de los grupos de sujetos de estudio: debe haber al menos un grupo experimental y un grupos de control; además, los participantes deben ser asignados aleatoriamente a uno u otro grupo.

En nuestro caso, la metodología implementada se puede definir como cuasi-experimental. Esta es una opción habitual en la investigación que se desarrolla en contextos concretos de enseñanza (Dörnyei, 2007, p. 117), en

donde es difícil cumplir criterios definatorios del “auténtico” experimento, como la asignación aleatoria de grupos. En nuestro caso se trata de una experimentación con una clase intacta, por lo que el grupo estaba conformado previamente. La meta de nuestra investigación también la acerca a una metodología cuasi-experimental, pues más que explicar y predecir comportamientos de forma generalizable persigue informar sobre un proceso en un contexto concreto.

El tratamiento de datos seguirá un procedimiento mixto cuantitativo y cualitativo. La parte cuantitativa se basa en un breve cuestionario escrito sobre el concepto de cultura, basado en la asociación libre, y que las personas participantes rellenaron dos veces, antes y después de la intervención didáctica. Dados los problemas de validez y fiabilidad de la asociación libre (Nelson, McEvoy y Dennis, 2000), especialmente con una muestra tan pequeña, la interpretación y discusión del análisis cuantitativo de estos datos se verá complementada mediante la triangulación con el análisis cualitativo de un segundo cuestionario. Este segundo cuestionario fue contestado por las personas participantes al final de la intervención. En él se solicitaba, mediante diferentes preguntas, la opinión de las/os participantes sobre los objetivos y resultados de las actividades con temática intercultural.

El primer test buscaba un análisis cuantitativo de las asociaciones que establecían las personas participantes con el concepto de cultura. Este cuestionario fue evaluado mediante la clasificación de las respuestas en seis categorías relevantes (ver tabla 1), para comparar en cuáles de ellas se producían cambios después de la intervención didáctica. Las categorías definidas fueron las siguientes:

- Concepto humanístico de la cultura, o *big C Culture*.
- Concepto antropológico de la cultura, o “little c culture”.
- Concepto cerrado de la cultura, es decir, relacionado con categorías excluyentes y estáticas (por ejemplo “raza”, “religión”, “nacionalidad”, etc.)
- Concepto de la cultura orientado a las relaciones concretas entre personas. Estas asociaciones podían ser tanto positivas (“comprensión”), como negativas (“malentendidos”) o neutras (“comunicación”).
- Dos últimas categorías recogían las asociaciones en las que se podía apreciar cierta valoración positiva o negativa.
- En cuanto al segundo cuestionario, que sería analizado de forma cualitativa, al final del curso se pidió a las y los alumnos que escribieran brevemente su opinión sobre el trabajo final en grupos a partir de dos preguntas:
 - “En tu opinión, ¿cuáles eran los objetivos de que llevarais a cabo este trabajo?”.
 - “Personalmente, ¿has aprendido algo sobre tu entorno o sobre ti misma/o?”.

4. Resultados

En un primer momento se hizo un listado de las palabras que habían asociado las personas participantes, fusionando algunas respuestas parecidas (por ejemplo “lengua” e “idioma”). Esto dio como resultado 51 elementos. A continuación se procedió a asignar estas palabras a las categorías que se había establecido previamente, contando con la posibilidad de que algunas pudieran asociarse a varias categorías. Esta asignación múltiple se dio finalmente en casi la mitad de los resultados (23 del total de 51). Con el fin de optimizar la fiabilidad, la asignación fue realizada por el autor de la investigación y otras cuatro personas más, quienes participaron previamente en una reunión para garantizar una comprensión homogénea de las distintas categorías. Cuando hubo discrepancias se discutieron los casos concretos y, finalmente, solo se aceptó un resultado cuando al menos cuatro personas estuvieron de acuerdo. El resultado fue el siguiente:

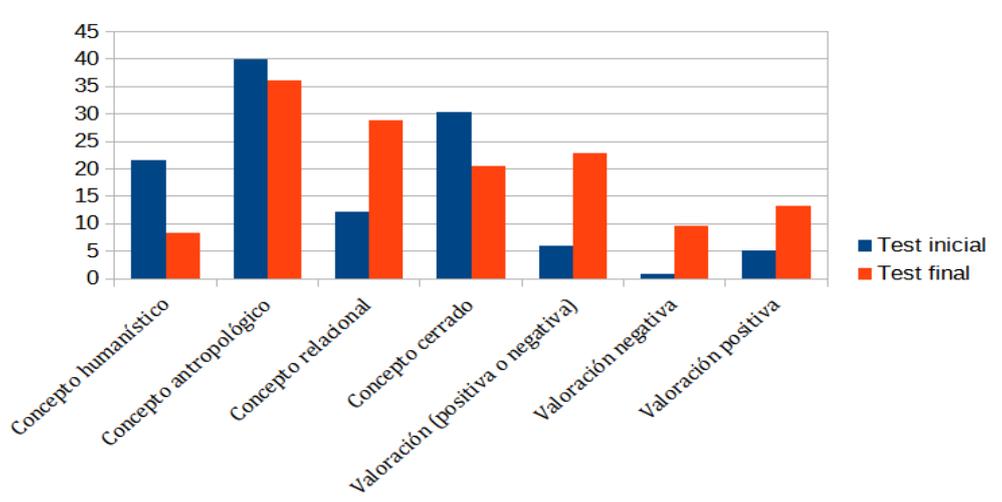
Tabla 1. Asociaciones con el concepto de cultura

Concepto humanístico	Concepto antropológico	Concepto relacional	Concepto cerrado	Valoración negativa	Valoración positiva
patrimonio	patrimonio	abierto	racismo	límites en sociedad	patrimonio
religión	religión	aceptación	comida	intolerancia	abierto
música	música	amistad	creencias	racismo	aceptación
historia	límites en sociedad	comprensión	extranjeros	extranjeros	amistad
arte	comida	comunicación	fiesta/s	conflictos	comprensión
monumentos	creencias	conflictos	folclore	discriminación	empatía
museo	fiesta/s	convivencia	historia	malentendidos	respeto
	folclore	discriminación	internacional		aprendizaje
	interpretaciones	empatía	nacionalidad		reflexionar
	intolerancia	interpretaciones	país/es		saber
	mezcla	intolerancia	patrimonio		tolerancia
	actitudes	Lenguas / lenguajes/ idioma	raza		
	actuación/es	límites en sociedad	religión		
	costumbres	malentendidos			
	educación	mezcla			
	estilo de vida	racismo			
	expresiones	relación/es			
	formas de pensar	respeto			
	formas de ser				
	gente				
	patrón				
	sexo				
	sociedad				
	vestimenta				

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de comparar los resultados entre el test inicial y el final, se calculó la proporción de las asociaciones de cada categoría con el total de las asociaciones de las personas participantes en cada una de las dos fases de recogida de datos. Los resultados, expresados porcentualmente, se pueden ver resumidos en la siguiente figura:

Figura 3. Comparativa de porcentajes de asociaciones entre el pre- y el post-test



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se aprecia la disminución de asociaciones con los conceptos humanístico y antropológico de la cultura, muy clara en el primer caso y mucho más leve en el segundo. También se observa que al final de la asignatura habían disminuido las asociaciones con un concepto cerrado y estático de la cultura, mientras que habían aumentado las vinculadas a un concepto de cultura orientado a las relaciones personales. Finalmente, aumentan las asociaciones que contienen una valoración tanto negativa como positiva.

El gráfico comparativo muestra varias tendencias claras, pero para una mejor comprensión de los procesos nos apoyaremos en el siguiente apartado en la triangulación con las respuestas a las dos preguntas sobre el trabajo final.

5. Discusión

La evaluación de los datos indica que la intervención pedagógica dio resultados en cuanto a la concienciación cultural, puesto que se detectó que la concepción de la cultura de los participantes evolucionó hacia conceptos abiertos y orientados a las relaciones personales.

Sin embargo, se detectó también un aumento de las asociaciones negativas con la situación de comunicación intercultural, lo cual puede atribuirse a la selección del conflicto intercultural como eje temático de las actividades planteadas. Esta selección fue motivada, como se mencionó anteriormente, por la posibilidad que ofrecía de analizar a partir de un conflicto los distintos factores que influyen en una interacción comunicativa, en relación con los distintos componentes del modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997). Para aplicaciones didácticas o investigaciones futuras cabría plantear si este aumento de las asociaciones negativas hace recomendable sustituir el conflicto intercultural por otro tema que dote al encuentro intercultural de connotaciones positivas.

En sus respuestas escritas a las preguntas sobre el trabajo final, algunas/os participantes describen su proceso de ampliación y flexibilización del concepto de cultura. Así, una de ellas dice que ha aprendido “que los problemas interculturales no son los típicos (religión...) sino que los hay más cercanos y no nos damos cuenta de ellos”. Este proceso de conciencia cultural se aplica a la comunicación, y puede ayudar a que las aprendientes adquieran conciencia de la multiculturalidad de su entorno y la apliquen a interacciones concretas. En este sentido, una alumna escribe que en su opinión uno de los objetivos del trabajo en grupo sobre los conflictos comunicativos era “aprender sobre los malentendidos que puede haber entre personas de diferentes culturas, costumbres o países, incluso entre personas con hábitos diferentes para darnos cuenta de cómo hay que actuar adecuadamente en los diversos casos”.

Hay por tanto indicios de que en la mente de las/os participantes ha aumentado la conciencia de la multiculturalidad de su entorno y de los efectos que tiene en la comunicación diaria. Esta conciencia cultural está además relacionada con el reconocimiento del papel que juegan las distintas interpretaciones de la realidad en las interacciones humanas. Una alumna escribe: “he aprendido sobre mi entorno las variadas visiones o versiones que se pueden tener respecto a un mismo tema o problema.” Otra alumna da cuenta también de la importancia de ser capaz de contemplar distintas perspectivas cuando reconoce como objetivo del trabajo “comprender que las cosas que hacemos día a día no todo el mundo puede tomárselas de la misma manera, y ponernos en la piel de personas con otras culturas cuando se sienten ofendidas por actos que para nosotros son normales”.

Las y los estudiantes participantes en este estudio ofrecen información sobre el desarrollo de sus competencias en cuanto a la observación crítica del entorno. Como ejemplo, cuando responde a la pregunta sobre los resultados del trabajo en grupos sobre el conflicto comunicativo, una alumna responde que ha “prestado más atención a analizar los distintos estilos de vida” de su entorno. Otra piensa que ha aprendido con esta actividad a “entender mejor la cultura y no dañar la de otras personas”, y muestra su conciencia de la necesidad de adoptar distintas perspectivas de forma crítica cuando considera que uno de los objetivos era “comprender nuestro entorno cultural en comparación con otras culturas”.

6. Conclusiones

La intervención didáctica objeto de este estudio pretendía integrar un componente intercultural en una asignatura de alemán como lengua extranjera para estudiantes universitarios. Hemos descrito los principios básicos que fueron aplicados a esta integración, y hemos resaltado algunas de las dificultades que se nos presentaron, concretamente el nivel inicial del alumnado (nivel A1.2) y la metodología didáctica basada en la interacción comunicativa y la gestión exclusivamente monolingüe del aula. Estos obstáculos fueron abordados principalmente por dos vías: por un lado, mediante el aprovechamiento de las actividades que realizaban los alumnos fuera del aula, especialmente con la plataforma educativa virtual *moodle* y con un trabajo en grupos; por otro, mediante el diseño de actividades para el aula a partir de interacciones comunicativas sencillas que presentaban diversas formas de malentendido intercultural, y que permitían por tanto en cada caso hacer visibles determinados factores de la comunicación intercultural.

Los datos obtenidos en la investigación permiten afirmar que en líneas generales las alumnas y los alumnos participantes han desarrollado su conciencia cultural y han modificado su concepto de cultura, en un proceso

de alejamiento paulatino de conceptos cerrados y excluyentes y de adopción de perspectivas más abiertas y dinámicas. No obstante, también se ha detectado un efecto no deseado de la intervención didáctica, puesto que han aumentado las connotaciones negativas en las asociaciones con la interacción intercultural. Investigaciones futuras deberán extender el alcance de la intervención didáctica a otros componentes de la competencia comunicativa intercultural y estudiar el proceso de aprendizaje en un periodo de tiempo más extenso.

Referencias

- Biechele, M., y Padrós, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde (Goethe-Institut Inter Nationes, Fernstudieneinheit 31)*. München: Langenscheidt.
- Blell, G., y Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 77-96.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ennis, M. J. (2015). Toward an integrated approach to language, culture and communication in the foreign language classroom. En E. Nash, N. C. Brown, y L. Bracci (Eds.), *Intercultural horizons volume III: Intercultural competence: Key to the new multicultural societies of the globalized world* (pp. 3-33). Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582665.pdf>
- González Vázquez, A., Núñez Delgado, M. P., y Trujillo Sáez, F. (2007). El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 45, 46-59.
- Hadaś, J. (2016). Developing transcultural awareness as a basis for intercultural dialogue: between theory and pedagogical reflection. En A. W. Mikołajczak, y R. Dymczyk (Eds.), *World in Dialogue. Intercultural Problems in the Religious, Economic, Communication and Educational Contexts* (pp. 121-138). Poznań: Humanistic and Interdisciplinary Research Group AMU.
- House, J. (2007). What Is an 'Intercultural Speaker'? En E. Alcón Soler, y M. P. Safont Jorda (Eds.), *Intercultural language learning and language use* (pp. 7-21). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_1
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram, y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 23-37). Madrid: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (2014). Language and Culture. *AILA Review*, 27 (1), 30-55. <https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra>
- Kramersch, C., y Zhu, H. (2016). Language and Culture in ELT. En G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp.38-50). London: Routledge. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/15690/1/Language%20and%20culture%20%20ELT.pdf>
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Leiprecht, R. (2002). Ansätze interkulturellen Lernens, en ILTIS-Projektpartner (Eds.), *Sprachen lernen – Interkulturelles lernen in Schülerbegegnungen* (pp. 23-40).München: ILTIS-Projektpartner.
- Méndez-García, M., y Cores-Bilbao, E. (2021). Deliberate training and incidental learning through the Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media: Capitalizing on a European tool to enhance visual literacy and intercultural dialogue globally. *Language Teaching Research*, 1-33. <https://doi.org/10.1177/13621688211050964>
- Nelson, D. L., McEvoy, C., y Dennis, S. (2000). What is free association and what does it measure? *Memory & Cognition*, 28(6), 887-899. <https://doi.org/10.3758/BF03209337>
- Risager, K. (2012). Intercultural Learning: Raising Cultural Awareness. En M. Eisenmann, y T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 143-155). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Talab, Z. S., y Salehabadi, S. (2019). Big-C-Culture and Little-c-culture Genres: The Effect of Input Flooding on Speaking Accuracy. *Teaching English Language*, 13(1), 27-55. <https://doi.org/10.22132/tel.2019.86928>
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.