

El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción

Encarna Atienza  | Universidad Pompeu Fabra. (España)

encarnacion.atienza@upf.edu

Se parte de una doble problemática: la necesidad de desarrollar una actitud crítica entre estudiantes de español como lengua extranjera ante la cantidad de información recibida y la necesidad de desarrollar la competencia intercultural desde una perspectiva crítica. Esta doble problemática pone en marcha un proceso de investigación-acción, de carácter longitudinal, durante un curso de 45 horas lectivas, con un grupo de 16 estudiantes universitarios de ELE, en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España). Se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera puede llevarse a cabo un modelo para el desarrollo de la actitud y la competencia intercultural desde una perspectiva crítica en el aula?, ¿cómo valoran los agentes implicados, esto es, docente y estudiantes, el modelo propuesto? Como instrumentos de recogida de datos, se han utilizado cuestionarios y diarios de campo de los estudiantes, y el diario de clase de la docente, que han sido sometidos a un análisis relacional y temático. Los resultados arrojan satisfacción por la propuesta, con aspectos que deben mejorarse, como la evaluación y las dinámicas de grupo planteadas, lo que puede ayudar a reajustar el modelo en etapas posteriores del proceso de investigación-acción.

Palabras clave: *actitud crítica, competencia intercultural, estudios críticos del discurso, interculturalidad renovada, investigación-acción.*

The development of interculturality from a critical perspective in the Spanish as a Foreign Language classroom: an action research study

The point of departure for this study was the need to encourage students in a Spanish as Foreign Language (SFL) classroom to develop a critical attitude towards the large amount of language input they receive on the one hand and a sense of the intercultural competence since a critical perspective on the other. This twofold challenge led to an action research study, longitudinal in nature, which was carried out over the 45 hours of an SFL course involving 16 undergraduate university students in Pompeu Fabra University (Barcelona, Spain). Our research questions asked, first, how such a critical attitude regarding information and the intercultural competence from a critical perspective could be fostered in the classroom and, second, how the agents involved, namely instructor and students, would judge the value of the model implemented. Data was gathered by means of questionnaires, student field diaries, and the instructor's classroom diary, and this input was then subjected to thematic and relational analysis. The results indicate general satisfaction

Recibido: 06/11/2019 | Aceptado: 25/05/2020

ATIENZA, A. (2020). The development of interculturality from a critical perspective in the Spanish as a Foreign Language classroom: an action research study. *Lenguaje y textos*, 52, 35-46. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>

with the approach but point to the need for improvement in areas such as assessment methods and group dynamics. This feedback can be used to fine-tune the model in further stages of this action research.

Keywords: *critical attitude, critical discourse studies, intercultural competence, renewed interculturality, action research.*

1. Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación-acción, llevada a cabo para valorar una propuesta para el desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica, en un programa de español como lengua extranjera.¹

El curso en el que ha tenido lugar se denomina “De los estereotipos culturales al diálogo transcultural”. Forma parte de un programa universitario (*Hispanic and European Studies Program Study Abroad*) de la Universidad Pompeu Fabra, para estudiantes estadounidenses. Aunque el programa funciona desde el año 2003, este curso en concreto se ofrece desde el año 2013-2014. Consta de 45 horas de clase (4 horas de clase por semana durante 12 semanas), con un valor académico de 6 créditos ECTS.

En este artículo nos centramos en el proceso de investigación-acción efectuado en la penúltima edición (curso 2017-2018). Este grupo está formado por dieciséis estudiantes estadounidenses, con edades comprendidas entre los 21 y 23 años. Algunos de ellos (seis) llevan ya en Barcelona un cuatrimestre cuando se inicia el curso. El resto llega a la ciudad durante los días previos al comienzo de las clases. El nivel de lengua no es homogéneo. Hay ocho estudiantes con

un nivel B2 (según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) y ocho que tienen el español como lengua de herencia, entendiéndose como tal la lengua más debilitada entre las que tiene un hablante bilingüe de una minoría étnica o de una comunidad de inmigrantes, para el que su lengua dominante es también la que domina en su comunidad (Boon y Polinsky, 2015).

El contenido de la asignatura parte de los inventarios de “Habilidades y actitudes interculturales” recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006). En los cambios que el curso ha experimentado en sus diversas ediciones, se ha ido progresivamente enfatizando en el desarrollo de una actitud crítica ante la cultura. Asimismo, huelga señalar que el *syllabus* de la asignatura se plantea como abierto: los temas emergen de lo que va sucediendo en el aula, esto es, de la interacción y de lo que se va generando en las discusiones. Los objetivos que se persiguen son:

1. Percibir las relaciones y diferencias existentes entre las culturas propias y las españolas².

¹ Esta investigación se inscribe en el proyecto de investigación ECODAL: *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (referencia EDU2016-75874-P; AEI/FEDER, UE), del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona, España).

² El plural se debe a que se parte, siguiendo a Dervin (2016), del supuesto de que la cultura no es una realidad homogénea ni tiene por qué ir asociada solo a nación, de ahí que este autor hable de culturas propias, culturas en la lengua meta o de competencias interculturales.

2. Redefinir los conceptos de identidad, cultura y otredad.
3. Observar malentendidos culturales en español, comprenderlos y transformarlos.
4. Disponer y generar contraste de opiniones sobre representaciones culturales, usando las herramientas de análisis propias del análisis crítico del discurso.
5. Desarrollar un criterio propio sobre representaciones culturales diversas.

2. Supuestos teóricos

La propuesta didáctica se cimienta en la amalgama resultante de los fundamentos teóricos de los Estudios Críticos del Discurso (ECD, de ahora en adelante) y los trabajos de la interculturalidad renovada.

Los ECD constituyen la base teórica desde la que se acota la actitud crítica (Cots, 2006). Dicha actitud es concebida como la capacidad para desvelar la ideología en los discursos, con especial atención al modo en que el discurso se construye histórica, social y lingüísticamente. La ideología —sistema básico de creencias de un grupo social, que define su identidad, sus valores, sus objetivos y sus acciones— puede entrecruzarse en el uso lingüístico que emerge en el texto y que se materializa en todos los niveles de lengua, sobre todo en estrategias retóricas. Así, es frecuente el uso de estructuras retóricas de legitimación, basadas en presentar premisas y relaciones de causa-efecto como cuestiones de sentido común. Otras estrategias retóricas frecuentes son la banalización de los hechos, sin profundizar en las causas y efectos de los fenómenos; lo que comporta la invisibilización y la naturalización de los hechos, desprovistos de causas y agentes que los motiven. Asimismo, un movimiento retórico prototípico de los

discursos ideológicos es el denominado cuadrado ideológico, que supone la representación dual polarizada entre *Nosotros* (endogrupo) y *Ellos* (exogrupo). Del endogrupo se destacan las características positivas y se ocultan o silencian las negativas, mientras que del exogrupo el proceso es a la inversa: se destacan las características negativas y se ocultan o silencian las positivas (van Dijk, 2003, 2005).

Los estudios de interculturalidad renovada parten de la concepción de la cultura como un constructo social susceptible de carga ideológica, lo que enlaza con lo apuntado en el párrafo anterior (Holliday, Hyde y Kullman, 2010; Holliday 2011; Dervin 2016). Desde esta óptica, se cuestiona que la discusión sobre interculturalidad se encuentre en general limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica o a una visión reducida de la cultura, asociada a nación, o a una concepción de la cultura *boutique*, donde se expone lo que se considera legítimo de ser considerado cultura. Asimismo, se parte del supuesto de que la educación intercultural solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica y procure intervenir en la refundación de la sociedad. Se potencia, por lo tanto, el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado (Dervin, 2010, 2016); si bien es importante subrayar que el interés por desarrollar dicha conciencia crítica está ya presente en el modelo de competencia intercultural de Byram (1997). Ahora bien, debe tenerse en cuenta que una crítica recurrente a dicho modelo es que el concepto de cultura vaya asociado, aun sin pretenderlo, a idioma y nación, precisamente por el auge y difusión de dicho modelo en la enseñanza de lenguas extranjeras (Matsuo, 2012).

Desde los trabajos de la interculturalidad renovada, como su propio nombre indica, se busca una renovación de conceptos que han acabado resultando vacíos e imprecisos, como son las nociones de cultura, interculturalidad o competencia intercultural. Dicha renovación incide en el valor crítico que debe acompañar al desarrollo de la competencia intercultural, en la que va a resultar esencial la capacidad de cuestionar la realidad. Así pues, en esta corriente teórica, el desarrollo de la conciencia crítica adquiere mayor relevancia y una dimensión ideológica, desde el momento en que cultura se define explícitamente como un constructo social y dinámico, que se extiende más allá de los confines nacionales (Holliday et al., 2010; Piller, 2011; Dervin, 2016).

Dervin (2016) subraya tres conceptos clave para abordar la competencia intercultural en el aula: identidad, representación y otredad. Así, por lo que se refiere a la identidad, resulta fundamental observar cómo esta se construye a partir de una red de relaciones, donde cada persona define la suya propia como un enjambre de intersecciones, esto es, como el cruce de diferentes marcadores identitarios (Crenshaw, 1989). Respecto a la otredad, debe ponerse el énfasis en la toma de conciencia sobre la diversidad intranacional y la hibridación cultural, de modo que se evite tanto la (sobre)generalización como el reduccionismo, y se superen los estereotipos y prejuicios, postulados, por otro lado, ya presentes en la obra de Kramsch (1998). Por último, en cuanto a las representaciones, conviene cuestionar y poner al descubierto las estrategias discursivas y retóricas de los discursos hegemónicos —creados desde instancias de poder, como pueden ser, por

ejemplo, los medios de comunicación— y visibilizar los contradiscursos. Para ello, las herramientas de análisis que ofrecen los ECD resultan muy pertinentes.

3. Metodología de la investigación

La valoración de la implementación de una propuesta didáctica encaminada al desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica exige una investigación en profundidad, desde un paradigma interpretativo, dentro de un marco metodológico cualitativo. Para ello, se lleva a cabo una investigación-acción longitudinal. Desde un punto de vista longitudinal, se establecen cinco etapas concatenadas, que en su conjunto permiten dar cuenta de la progresión didáctica de la propuesta. Cada una de tales etapas ha tenido su propio proceso de investigación-acción. En este artículo nos centramos en la etapa 5.

Etapas 1 (curso 2013-2014). La cultura es concebida como un elemento ligado a la lengua, donde los objetivos culturales quedan supeditados a los lingüísticos. Así, por ejemplo, se introducen adjetivos de valoración para hablar de obras de arte o marcadores de opinión para suscitar una discusión sobre diferentes puntos de vista de un hecho cultural. Hay en realidad una distorsión del binomio lengua-cultura. Lo planteado no es más que un programa comunicativo de lengua en el que se ha incrustado contenido sociocultural muchas veces visto como una exposición a la cultura meta.

Etapas 2 (curso 2014-2015). En esta etapa, se incide más en el desarrollo de la competencia intercultural, potenciando la observación de la cultura meta. Asimismo, lengua y cultura forman un binomio

indisoluble; así, por ejemplo, se incide en la información cultural de algunas voces (por poner un ejemplo, la palabra 'pan'). Por otro lado, se parte de los estereotipos para ampliarlos, para buscar otras realidades posibles. Sin embargo, la reflexión que desencadena esta propuesta es la asociación de lengua a nación, con una visión que sigue siendo demasiado esencialista y basada en la diferencia: el foco de interés está en observar lo que hace diferente la cultura propia de la cultura meta. Lo cierto es que se sigue hablando de cultura en singular y asociada fundamentalmente a diferencias territoriales o nacionales.

Etapa 3 (curso 2015-2016). Continúa el fomento de la competencia intercultural, centrada en la observación, sobre todo en desmontar estereotipos y en proponer una visión dinámica, en contra de una visión esencialista. Sin embargo, a diferencia de la etapa anterior, se abre el espectro a otras identidades culturales, no solo las territoriales, sino las que tienen que ver con la edad, el género, la profesión, etc. Ahora bien, resulta compleja la introspección crítica del estudiante en sus propias culturas, así como desarrollar una mirada crítica sobre las culturas de la lengua meta.

Etapa 4 (curso 2016-2017). Se busca fomentar la actitud crítica ante algunos hechos culturales observados, potenciando una perspectiva crítica, entendida en este caso como reflexión que el estudiante efectúa ante lo observado.

Etapa 5 (curso 2017-2018). Es la que será objeto de análisis en este artículo. Durante este curso, se busca de manera explícita la ligazón entre el desarrollo de la competencia intercultural y la actitud crítica, bajo los fundamentos teóricos de la interculturalidad renovada y los ECD. Dicha

interrelación quiere ser constante en el diseño de todos los temas que van emergiendo durante el curso, con una visión de la cultura como un constructo social, y con una visión dinámica y procesual de los procesos interculturales.

4. Investigación-acción

4.1. Problemática planteada

Se parte, por un lado, de la necesidad de desarrollar la actitud crítica entre los estudiantes ante fenómenos culturales diversos, en una época donde el fácil acceso a la información, la proliferación de medios de comunicación y la interacción con los medios y con otros usuarios mediante las redes sociales puede dar la sensación de que la sociedad actual está aparentemente más informada que nunca. Sin embargo, dicho acceso a la información no supone en sí mismo tener una actitud crítica ante de tal información; más bien al contrario. Parece necesario fomentar en el aula una actitud crítica, que ofrezca estrategias para desvelar la ideología subyacente en los discursos y permita al estudiante ser un ciudadano crítico, esto es, con criterio, y que la clase de español sea también un espacio para pensar, para reflexionar, para interpretar el mundo y las culturas, concebidos como una realidad dinámica. Por otro lado, se contempla la necesidad de propiciar un acercamiento crítico a las culturas y al desarrollo de la competencia intercultural, sin caer en la asociación cultura-nación, en el esencialismo o en el culturalismo *boutique*, sino en una propuesta que lleve a la problematización de lo observado y se amplíen los puntos de vista sobre un fenómeno (Dervin, 2016).

4.2. Planificación

Las preguntas que guían la planificación son:

1. ¿De qué manera puede llevarse a cabo una propuesta didáctica para el desarrollo de la actitud crítica y la interculturalidad en el aula?
2. ¿Cómo valoran los agentes implicados, esto es, docente y estudiantes, la propuesta?

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos son:

- a) Diario de clase de la docente. El diario se digitaliza para su ulterior análisis. Consta de un total de 24 entradas, donde la docente recoge sus valoraciones e inquietudes sobre cada sesión, inmediatamente después de haberla finalizado, a modo de registro. Cada entrada tiene una media de 200 palabras. Aunque tiene una estructura bastante libre, se intenta responder a cuestiones como las siguientes: “¿Qué ha funcionado?”, “¿qué no ha funcionado?, ¿por qué?”, “¿qué cambios preveo para el curso próximo?”, etc.
- b) Diarios de campo digitalizados, realizados por los estudiantes. La docente ofrece el primer día de clase una estructura del diario de campo y algunos ejemplos de posibles entradas de diario. La instrucción que se da es la siguiente: “Si observas un hecho que te llama la atención, explica qué pasa, dónde es, cuándo es (indica la fecha y el lugar), quién participa, qué dicen, cómo reaccionan, cómo interpretas lo que observas, qué te sorprende”. Cada semana deben elaborar, a modo de etnógrafos, una entrada en el diario de campo (10 entradas en total durante

el curso por estudiante, lo que supone un total de 160 entradas).

- c) Tres cuestionarios para los estudiantes, pasados en diferentes momentos del curso, para tomar el pulso de la percepción de la asignatura por parte de los estudiantes (semana 2, semana 5, semana 10). Los cuestionarios son de respuesta libre. Están formados por cinco preguntas; por lo tanto, el número total de respuestas es de 240 (3 cuestionarios × 5 preguntas × 16 estudiantes). Las preguntas son las siguientes:

- 1) “Destaca aspectos positivos y aspectos negativos de la asignatura”.
- 2) “¿Ha cambiado tu percepción de la cultura? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué ha cambiado?”.
- 3) “¿Qué has aprendido, cómo lo has aprendido y cuánto has aprendido?”.
- 4) “¿Qué te parece el sistema de evaluación de la asignatura?”.
- 5) “¿Qué valoración global haces de la asignatura?”.

Cabe asimismo señalar que la asignatura está planteada como un trabajo por proyectos. El proyecto final es crear un cortometraje sobre su experiencia en Barcelona, donde se busca integrar todo lo visto a lo largo del curso.

Los datos han sido sometidos a un análisis relacional y temático. Para el análisis relacional, se ha usado un software de análisis léxico, *WordSmith Tools*. Para el análisis temático, se ha empleado *ATLAS.ti 8*. La triangulación se efectuará confrontando simultáneamente los datos arrojados desde todos los ángulos de la investigación, esto es, desde los estudiantes, con el diario de campo y los cuestionarios, y desde la docente, con el diario de clase.

4.3. Acción

La acción se lleva a cabo mediante una propuesta curricular abierta. La docente parte el primer día de unas preguntas iniciales para la reflexión: "¿qué pensabas de Barcelona antes de llegar?", "¿y en los primeros días?". A partir de ahí, se va generando una serie de puntos de interés —junto con los recogidos en los diarios de campo de los estudiantes—, que se irán desarrollando paulatinamente durante todo el curso y cuyo abordaje se hará desde la reflexión, la problematización y la amplitud de los puntos de vista. Los temas surgen, pues, de los estudiantes, a partir de interrogantes que se hacen y de aspectos que les despiertan la curiosidad.

Cada tema es presentado a partir de imágenes o de textos que suscitan preguntas, cuyas respuestas no están en el material que sirve de *input*. Posteriormente, se les anima a buscar posibles respuestas, a través de dinámicas diversas, como puede ser documentando o contrastando la información en fuentes diversas. El fin es que sea el propio estudiante el que se haga preguntas y encuentre, mediante diferentes recursos, las respuestas posibles.

Algunos temas que emergieron fueron los siguientes: la gastronomía (variedad culinaria, diferencias regionales, patriarcado, etc.), el ocio (el tiempo libre, los viajes, los bares, las redes sociales, el turismo), la sociopolítica (los partidos políticos, los nacionalismos, la formación de las comunidades autónomas, la Constitución española, el estatuto de autonomía, los movimientos migratorios, etc.), las relaciones interpersonales (la juventud, las relaciones familiares, las relaciones de amistad, las relaciones amorosas, el machismo, las diferencias generacionales), manifestaciones artísticas

(referentes culturales como Gaudí, Miró, etc.; lugares que pasan a convertirse en lugares emblemáticos y símbolos de la ciudad, como los búnkeres de la ciudad, las fábricas reconvertidas de la Barcelona industrial; la información cultural que ofrece la calle, como la creación del ensanche barcelonés, la simbología diversa que cuelga de balcones; la configuración del espacio público y privado, etc.).

Así, por ejemplo, aunque el curso no se ciñe a Barcelona sino a España, se parte de la realidad en la que están inmersos los estudiantes (la realidad barcelonesa y catalana) y se hace hincapié en la concepción dinámica y diversa de la cultura. Esto se concreta en que el estudiante trae al aula, mediante el diario de campo, temas que le llaman la atención, como son las banderas que penden de los balcones, las pancartas que ve en la calle a favor de los denominados presos políticos, los lazos amarillos, símbolos del movimiento independentista catalán. Se hace preguntas del tipo: "¿por qué hay tantas banderas?", "¿qué pasa?", "¿qué quieren?" Se invita al estudiante a hacerse más preguntas que le ayuden a indagar en el tema y encontrar respuestas. En este caso, los estudiantes negocian en clase una batería de preguntas con las que harán una entrevista fuera del aula. Al día siguiente vienen con las respuestas al aula. La información se organiza en torno a la información que ofrecen los balcones: ausencia/presencia de bandera, tipo de bandera. A continuación, mediante la co-construcción de conocimientos, los estudiantes perciben la realidad plural ante una imagen que se quiere presentar como binaria (constitucionalismo frente a independentismo) y las razones históricas y actuales que conforman las diferentes opciones. La polarización se

desmonta ante el contraste informativo y de puntos de vista aportados por las entrevistadas. El paso siguiente consiste en que los estudiantes se documenten sobre las diferentes opciones, para luego en clase acabar de construir conjuntamente las distintas representaciones posibles.

En otra actividad, después de haber abordado la diversidad culinaria más allá de los estereotipos gastronómicos, y desgranada también la diversidad gastronómica según edad, nivel de ingresos, etc. se muestran otros tipos de comida (la alta cocina y la cocina molecular). Los referentes aportados en este caso son chefs españoles con al menos una estrella Michelin o con repercusión mediática: Carme Ruscalleda, José Andrés, Alberto Chicote, Ferran Adrià, Juan María Arzak, Martín Berasategui. Una vez los estudiantes se han documentado e indagado en grupo sobre estos chefs, se les anima a que se hagan preguntas. Las preguntas iniciales que se suelen hacer son las siguientes: “¿por qué tiene tanto prestigio este tipo de comida?”, “¿qué beneficios económicos aporta?”, “¿por qué la comida tradicional no tiene el mismo reconocimiento?”, “¿por qué son tan caros estos restaurantes?”, “¿por

qué hay listas de espera?”. Son preguntas que problematizan, pero, evidentemente, no se plantean preguntas de lo que les parece normal ni de lo que es invisible para su marco conceptual. Así, después de que lanzaran preguntas como las mencionadas, la docente introduce una pregunta: “¿Os llama la atención el sexo de los chefs?”. Es entonces cuando perciben que solo hay una mujer. Con ello se pone de manifiesto que es difícil cuestionar lo que está naturalizado. Se trata por lo tanto de llevar al estudiante a tomar conciencia de esa naturalización para, acto seguido, desnaturalizarla.

4.4. Reflexión y discusión de los resultados

A partir de la información arrojada por los tres instrumentos de investigación ya señalados, se procede al análisis relacional y temático.

Respecto al análisis relacional, se presentan a continuación (Figura 1) el número total de la frecuencia de uso de las seis palabras clave más frecuentes entre los cuestionarios de los estudiantes, por un lado, y el diario de clase de la profesora, por otro.

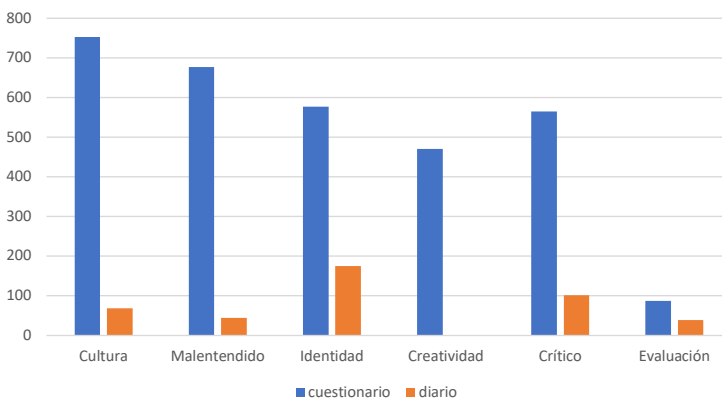


Figura 1. Palabras clave. *Elaboración propia.*

Debe tenerse en cuenta que se analizan tres cuestionarios de cada estudiante (lo que supone 240 respuestas en total), frente a un diario de clase de la profesora con 24 entradas. Por lo que respecta a los resultados, todas las palabras clave, excepto una, coinciden en el cuestionario de los estudiantes y diario de clase de la profesora. Estas son: “cultura”, “malentendido”, “identidad”, “crítico” y “evaluación”. Sin embargo, hay una palabra clave que solo aparece en los cuestionarios, con 471 ocurrencias, “creatividad”, que no aparece ni una sola vez en el diario de clase de la profesora.

El siguiente paso, buscar cinco términos (sustantivos) con los que dichas palabras se combinan con frecuencia, permite esbozar líneas de la reflexión (Tabla 1). “Cultura” se asocia a términos relacionados con apertura, lo que puede poner de manifiesto la aparente superación la visión esencialista u homogénea de la misma. Lo mismo cabe decir de “identidad”. Otro punto que merece la pena destacar de este primer análisis relacional es que aparezca la “evaluación”.

Llama asimismo la atención que esta se asocie a términos con connotaciones positivas excepto por “dificultad”, vocablo, por otro lado, que también se asocia a “crítico”. “Creatividad” se relaciona con asociaciones positivas siempre. Por último, “crítico” se asocia a actitud y aprender, pero también a pregunta, mecanismo básico usado en la dinámica de aula.

Por lo que respecta al análisis temático, se presentan a continuación los temas recurrentes, buscando la relación temática entre el diario de clase de la profesora, por un lado, y los diarios de campo y cuestionarios, por otro.

Tabla 1. Términos en constelación con las palabras clave.

Palabra clave	Términos en constelación
cultura	Heterogénea, diversidad, apertura, claridad, puntos de vista
malentendido	Recursos, reconocimiento, observación, superación, evitación
identidad	Múltiple, complejo, rico, balance, perspectiva
crítico/a	Actitud, aprender, dificultad, vínculos, preguntas
creatividad	Nuevo, libertad, diferente, elección, búsqueda,
evaluación	Justa, equilibrada, variada, adecuada, dificultad

Elaboración propia

A partir de las líneas temáticas señaladas, pueden delimitarse limitaciones y fortalezas de la propuesta. Entre las limitaciones, se destacan las siguientes:

- 1) Se detecta una satisfacción gradual por la propuesta, si bien hay aspectos que deben mejorarse, como pueden ser las dinámicas de grupo, que llegan a resultar muy repetitivas. Es esta una observación que aparece de modo recurrente en el diario de clase de la docente: la dinámica de que el estudiante se plantee preguntas para luego buscar posibles respuestas acaba resultando monótono y puede acabar perdiendo su efectividad; por lo tanto, parece necesario ahondar en otros procedimientos para cuestionar y problematizar los hechos. Los estudiantes, en cambio, no dicen nada al respecto, pero sí que comentan, como en el siguiente epígrafe se verá, la dificultad inicial para entrar en la dinámica.

Otra estrategia utilizada, aunque no suficientemente explotada, según se recoge en el diario de clase de la profesora, es la de ofrecer unos hechos

Tabla 2. Análisis temático.

Diarios de clase de la profesora	Diarios de campo de los estudiantes
Aprendizaje muy gradual, supone cambiar creencias de los estudiantes sobre lo que es cultura, pero sobre todo sobre el modo de aprender.	Dificultades iniciales en ligar temas aparentemente inconexos.
Aspectos que deben mejorarse, como pueden ser las dinámicas de grupo.	Necesidad de documentarse, de reflexionar, de preguntar, de observar. Dificultad inicial en cuestionar y hacer preguntas que problematicen.
Currículo abierto, flexible, caminos imprevistos	Dificultad de ir más allá de la cultura como escaparate y del estereotipo. Apertura gradual a otra manera de ver la realidad.
Estrecha relación de actitud crítica con interculturalidad.	Aprendizaje profundo y desde la libertad de creación y opinión. Aprendizaje creativo.
Dificultad en la evaluación, sobre todo falta de validez del cortometraje.	Evaluación adecuada, justa, sin sorpresas.

Elaboración propia

- desde diferentes puntos de vista, esto es, en contraste. Cuando se ha usado esta técnica, ha funcionado muy bien y los estudiantes llegan también a percibir la cultura como un punto de vista construido, como dejan constancia en sus cuestionarios y diarios de campo. Cuantos más puntos de vista se presenten sobre un hecho, este se tornará más complejo, y menos esencialista será la apreciación, como ocurre, por ejemplo, con el tema del nacionalismo catalán presentado. También está presente el contraste en la actividad de los chefs, que funciona como actividad preparatoria para analizar las relaciones de poder asociadas al género.
- 2) El modo de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje ha supuesto cambiar creencias de los estudiantes sobre lo que es cultura, pero también sobre el modo de aprender. Se detecta en los cuestionarios una dificultad inicial del estudiante de entrar en la dinámica de cuestionar los hechos, de hacerse preguntas; en definitiva, de reflexionar e ir más allá de lo que a simple vista

- se ve. Otra dificultad, una vez parecen entrar en la dinámica, es hacer las preguntas apropiadas. Es esto en sí mismo un proceso de aprendizaje a largo plazo y no necesariamente lineal, pues ante fenómenos naturalizados resulta más complejo problematizar. En este sentido, en el diario de clase de la profesora, se deja constancia también de este inconveniente y la docente lo encamina guiando las actividades, formulando preguntas que agudizan la observación y que no exigen respuesta inmediata y premeditada.
- 3) Los estudiantes subrayan la complejidad de abordar un currículo abierto, flexible, con caminos imprevistos. Señalan la dificultad de establecer conexiones entre los diferentes temas que se van abordando en el aula. Se hace necesario tomar mayor conciencia de esa transición, guiando al estudiante, mediante instrumentos de evaluación que potencien la metacognición.
 - 4) En el proyecto final que deben realizar los estudiantes, un cortometraje que

sinetice su concepción intercultural crítica a partir de lo visto en clase, se detecta en algunas ocasiones la cultura como folclore. No se recoge, por lo tanto, de modo claro el proceso de reflexión y cambio que ha habido a lo largo de todo el curso. Los estudiantes tampoco están cómodos con esta práctica, por la dificultad técnica que les supone a algunos, pero sobre todo porque son conscientes de que se quedan en lo anecdótico, en lo folclórico en algunas escenas, lo que les hace estar en contradicción con lo que quieren expresar y han aprendido. Esta inquietud demuestra hasta qué punto se tienen interiorizados unos clichés, un modo de comportarse con respecto a los hechos culturales y lo difícil que resulta romper estas dinámicas, pese a que se conozcan los procedimientos para ello.

En cuanto a las fortalezas, pueden señalarse las siguientes:

- 1) Tanto la docente como estudiantes ponen de manifiesto que el desarrollo de la interculturalidad va estrechamente ligado a la actitud crítica y esta ligazón es palpable en la problematización de los hechos observados. De modo gradual, el estudiante se plantea la aproximación a la cultura como la construcción de un punto de vista, en que se tienen en cuenta múltiples factores, no únicamente nacionales.
- 2) Se destaca entre los estudiantes la creatividad que implica este modo de proceder, puesto que, según se desprende de sus comentarios, supone adentrarse en relaciones no previstas, en profundizar y llegar a respuestas no planificadas.
- 3) Se destaca la libertad de pensamiento y de expresión, dentro de los valores

democráticos, y la profundidad en los temas tratados, lo que permite la construcción de un relato propio de los hechos.

- 4) La manera de abordar la evaluación por parte de los estudiantes es muy satisfactoria, porque es una evaluación que permite integrar lo aprendido y aprender de una manera creativa; no así para la docente que detecta, como se ha comentado, falta de validez en el cortometraje.

La confrontación de los datos arrojados por los estudiantes con los de la docente pone, por lo tanto, de manifiesto dos aspectos que requieren atención: la evaluación y la creatividad.

Así, dentro del ciclo de la investigación-acción, se abren nuevos interrogantes: ¿cómo propiciar resultados de aprendizaje que den cuenta con mayor validez de la transformación que los estudiantes manifiestan en sus cuestionarios y en el diario de campo? La película creada tiene muchos momentos donde se deja constancia del desarrollo de una actitud crítica, al lado, paradójicamente, de momentos que reflejan una visión de la cultura como escenario o desde el folclore, lo que, sin duda, es un hiato que debería subsanarse. El camino quizá sea mayor desarrollo metacognitivo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con instrumentos de evaluación que propicien dicha reflexión y mayor conciencia crítica de lo aprendido. Tales instrumentos permitirían también subsanar las dificultades halladas por los estudiantes a un currículo abierto. Por otro lado, por parte de la docente, se trataría de tomar mayor conciencia, ahora intuida, de en qué se sustenta la creatividad a la que recurrentemente hacen alusión los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- BLOON, E. y POLINSKY, M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. *Informes del Observatorio / Observatorio Reports*. Instituto Cervantes de la FAS - Harvard University. <http://doi.org/10.15427/OR007-01/2015SP>
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED.
- COTS, J. M. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* 8, 139-167.
- DERVIN, F. (2010). Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts. En F. Dervin y E. Suomela-Salmi (Eds), *New Approaches to Assessing Language and (Inter)cultural Competences in Higher Education*, pp. 157-174. Frankfurt: Peter Lang.
- DERVIN, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Londres: Palgrave Macmillan.
- HOLLIDAY, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Londres: SAGE.
- HOLLIDAY, A., HYDE, M. y KULLMAN, J. (2010). *Intercultural Communication. An advanced resource book for students*. Nueva York: Routledge.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- MATSUO, C. (2012). A Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective of Model Type and Conceptualization of Culture. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities*, 44(2), 347-380.
- PILLER, I. (2011). *Intercultural Communication*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- VAN DIJK, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 29, 9-36.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.