

**PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS APRENDICES DE  
E/LE HACIA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL  
CARIBE ANGLÓFONO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE  
MEJORA**

**Carmen Céspedes Suárez**

(Universidad de las Indias Occidentales, Campus de Cave Hill,  
Barbados)

[carmen.cespedes@cavehill.uwi.edu](mailto:carmen.cespedes@cavehill.uwi.edu)

**PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF SPANISH LEARNERS  
TOWARDS THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE IN THE ANGLOPHONE CARIBBEAN: A  
DIDACTIC PROPOSAL TO DEVELOP IT**

Fecha de recepción: 16.10.2019/Fecha de  
aceptación: 11.12.2019

*Tonos Digital*, 38, 2020 (I)

**RESUMEN:**

Si bien es cierto que se han llevado a cabo numerosos proyectos interculturales a nivel internacional en las últimas décadas, son escasos los estudios que muestren cómo se aborda la competencia comunicativa intercultural en los centros de educación superior en el Caribe anglófono. Por medio de este artículo pretendemos indagar en las opiniones e

impresiones de los estudiantes matriculados en español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales. Este centro se compone de varios campus ubicados en, Trinidad y Tobago, Antigua y Barbuda, Barbados y Jamaica y su participación en el estudio nos ha permitido extraer conclusiones relevantes en cuanto al modo en que los alumnos perciben y conciben la competencia comunicativa intercultural en este contexto.

Tras el análisis cuantitativo y cualitativo de 75 cuestionarios anónimos averiguamos que los estudiantes del curso de español SPAN 1001 de nivel intermedio y subsiguientes, demandaban un mayor énfasis en el aprendizaje intercultural de saberes y comportamientos socioculturales. Para dar respuesta a esta demanda implementamos dos instrumentos que se insertan dentro de una propuesta didáctica de mejora, y que contribuyen precisamente a aumentar el nivel de esta competencia por medio de las dos modalidades de cultura (mayúscula y minúscula) y una distribución equitativa de las culturas meta y origen.

**Palabras clave:** Educación intercultural, evaluación, español como lengua extranjera, universidad internacional, el aula como principal contexto de adquisición.

**ABSTRACT:**

Although many intercultural projects have been carried out over the past decades, there are just a few focusing on how universities approach this competence in the Anglophone Caribbean. Thus, we aim at offering a general view on the opinions and impressions of those students taking Spanish as a foreign language at the University of the West Indies. This university consists of several campuses located in Antigua and Barbuda, Trinidad and Tobago, Barbados and Jamaica and their participation in this study has provided with relevant conclusions regarding the way students perceive and conceive the intercultural communicative competence.

After a qualitative and quantitative analysis of 75 anonymous questionnaires, we found out that students taking the course of SPAN 1001 of intermediate level together with higher levels, demand a greater emphasis on the intercultural learning of sociocultural facts and behaviours. In order to meet this demand, we implemented two instruments inside a didactic proposal that might help to enhance the level of this competence by focusing on the two modalities of culture (highbrow and lowbrow cultures) as well as an equal distribution of the source and target cultures.

**Keywords:** Intercultural education, assessment, Spanish as a foreign language, international university, the classroom as the main context of acquisition.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El carácter multicultural de las sociedades de la actualidad ha propiciado una toma de conciencia hacia el desarrollo de la Competencia comunicativa intercultural (CCI), especialmente en aquellos contextos en los que se producen encuentros e intercambios con asiduidad (Meyer, 1991; Instituto Cervantes, 1997). Esta situación ha fomentado la elaboración de estudios centrados en cómo mejorar las relaciones con el paciente extranjero (Padró, 2004), entre los profesionales del ámbito empresarial (Aneas, 2009), así como en los centros educativos con una elevada tasa de alumnado inmigrante, en los que se habla ya de una "pedagogía intercultural" (Byram y Fleming, 2001; Aguado, 2003). El nexo de todas estas investigaciones reside en dos objetivos principales: facilitar una comunicación intercultural efectiva y evitar al mismo tiempo malentendidos, choques culturales, estereotipos, así como la aparición de posibles actitudes xenófobas y racistas. Salaberri (2007: 67) y Martín Morillas (2001) confirman que "desde el Consejo de Europa se demandan nuevas habilidades como la mediación y la interpretación, la identificación con las diferencias o el desarrollo de una identidad empática".

A raíz de esta demanda, la mayoría de entidades educativas ha abogado por la interculturalidad, dado que las aulas nos brindan un espacio idóneo para atender a la

diversidad desde edades tempranas (Trujillo Sáez, 2005). En ellas se puede formar a los alumnos en este tipo de saberes (Byram, 1997) hasta el punto de convertirlos en plenos hablantes interculturales (Consejo de Europa, 2002). Como señala Kramsch (2001: 33-34), se trata de formar a los aprendices para que sean capaces de "operar en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales".

Por fortuna, estos postulados han permeado en la mente de los docentes y constituyen a día de hoy los pilares sobre los que se erige la didáctica de lenguas, entre ellas, la del Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2006). La clave reside en apostar por políticas inclusivas y por promover actitudes de respeto hacia el Otro (Ríos Rojas, 2008), algo para lo que el Enfoque comunicativo (Chomsky, 1965; Canale y Swain, 1980) ha contribuido considerablemente. Esta metodología propugna que "para comunicar hay que conocer no solo la lengua, sino, sobre todo, saber utilizarla adecuadamente en contextos socioculturales diversos" (Miquel, 2004). En palabras de Roldán Romero (2007: 10-11), esto implica conocer no solo la intención del hablante y el contexto, sino también la cultura de lo cotidiano, por lo que resulta crucial transmitir al alumno un tipo de información que se ha relacionado estrechamente con la pragmática y la etnografía de la comunicación (Gumperz, 1971; Hymes, 1972; Hall, 1976). Esta comprendería entre

otros, los códigos sociales, los actos de habla (Austin, 1962: Searle, 1969), la cortesía (Escandell, 1998), así como las normas de comportamiento de una sociedad en particular. Es aquí precisamente donde cobra especial importancia la enseñanza de la *Competencia intercultural*<sup>1</sup> y con ella, la del *Enfoque intercultural* (Fowler y Mumford, 1999; Kohonen, 2000; García Balsas, 2015).

## **2. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

A tenor de lo anterior, merece la pena mencionar que en el ámbito educativo han sido frecuentes los proyectos destinados a determinar la actitud de apertura y de aceptación del alumnado local hacia el estudiantado inmigrante. Entre ellos cabe destacar el dirigido por Ruth Vilà Baños (2005) en los centros de secundaria de la comarca del Baix de Llobregat en Cataluña. Esta docente de la Universidad de Barcelona se basó en los estudios de Bennett (1986) y Chen y Starosta (2000) y empleó una *Escala de sensibilidad intercultural*, de manera que pudieran implementarse medidas encaminadas a facilitar la convivencia en función de los factores afectivos analizados (Imahori y Lanigan, 1989). En este caso los

---

<sup>1</sup> Este constructo teórico ha sido estudiado por numerosos autores, entre ellos, Spitzberg y Cupach (1984), Meyer (1991), Gudykunst (1994), Maya (2002) y Deardoff (2004).

participantes interactuaban día tras día de forma presencial con sus pares extranjeros, por lo que resultaría más sencillo tomar nota de su evolución. Frente a esto, la actividad del profesor de lenguas en un contexto extranjero se ve gravemente entorpecida por la distancia: "la responsabilidad del profesor y del método será mayor en este sentido, ya que el alumno no puede servirse de la observación directa ni de la experiencia personal para la adquisición de dichos referentes" (Gago, 2010: 2) Por consiguiente, si el docente desea desarrollar el nivel de competencia intercultural de sus alumnos, ha de recurrir irremediablemente a los manuales, a los recursos educativos de propia creación (Wessling, 1999; De Castro, 2009) o al empleo de materiales auténticos y audiovisuales que le permitan mostrar la realidad sociocultural de la C2 (Iglesias Casal, 2000). Asimismo, a esta dificultad se añaden otros factores externos como la limitación que conlleva a veces el plan de estudios, el énfasis en la evaluación de los objetivos lingüísticos, la escasez de horas disponibles o la falta de instrumentos que permitan dar cuenta de un posible desarrollo de la CCI (Messina, 2015; Mira Giménez, 2017). Deviene fundamental por tanto efectuar un análisis previo de nuestro contexto:

El profesor deberá evaluar desde un enfoque intercultural todas las cuestiones referentes a la elección de materiales y contenidos, adecuación de estos y del

propio modelo metodológico a los aprendientes y al contexto de aprendizaje, la coherencia con respecto a la programación didáctica general, la organización de materiales, tipología de actividades e, incluso, su propio comportamiento conversacional. (Barros García y Kharnásova, 2012: 12).

Asimismo, tampoco conviene olvidar el filtro afectivo del propio alumno y su grado de motivación (Arnold y Fonseca, 2004; Foncubierta, 2009), así como sus propios gustos e intereses. Estos pueden abarcarse a través de la correcta selección y progresión de los objetivos y contenidos de modo que se priorice ante todo un aprendizaje significativo y duradero en el alumno<sup>2</sup>. Así, por medio de estas propuestas esperamos cubrir estas lagunas pedagógicas y ser de utilidad tanto en el contexto caribeño como en otros entornos que se hallen en circunstancias similares.

### **3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO CARIBEÑO**

La Universidad de las Indias Occidentales (*UWI*, por sus siglas en inglés) se compone de tres campus principales

---

<sup>2</sup> Byram y Morgan (1993), Barros García y López García (2002) y Areizaga *et al.* (2005) nos proporcionan distintas directrices para el diseño de un correcto programa intercultural.



ubicados en Jamaica (Mona), Trinidad y Tobago (St. Augustine) y Barbados (Cave Hill), lo que explica que un gran número de los alumnos proceda de las islas colindantes de Bahamas, Santa Lucía, San Vicente o las Granadinas.

Respecto a la oferta de grados y postgrados, existe una amplia variedad de títulos en la sección de Humanidades, que incluyen lingüística aplicada, literatura y lenguas extranjeras. Dentro de este último grupo se puede elegir entre español, francés, portugués y chino. Así, lo más habitual es que los alumnos del campus de Cave Hill se matriculen en un doble grado en francés y español o en otros mixtos como doble grado en español y dirección de empresas en función de las notas obtenidas en los exámenes CAPE (*Caribbean Advanced Proficiency Examination*) y CSEC (*Caribbean Secondary Education Certificate*). Una vez comprobado este requisito, el Departamento de español satisface esta demanda a través de distintos niveles que transitan desde niveles iniciales (SPAN 0101) hasta niveles más avanzados (SPAN 3001), y que se complementan a su vez con cursos de cultura y civilización, literatura, y español con fines específicos (turismo y negocios)<sup>3</sup>.

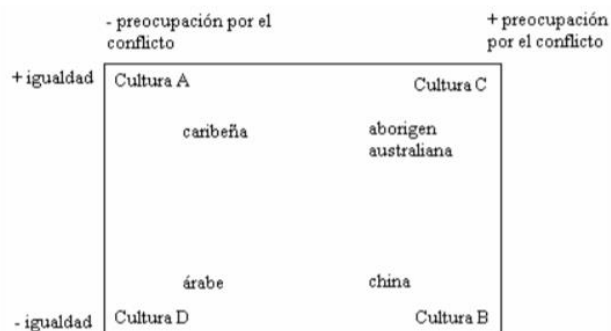
En lo que a la cultura se refiere, muchas de estas islas constituyeron el foco de disputas entre españoles, portugueses, británicos, franceses y holandeses durante décadas hasta la

---

<sup>3</sup> Cabe destacar también que dependiendo de si el español se toma como *Major* o como *minor*, la carga lectiva, el número de créditos y las asignaturas troncales y optativas pueden variar.

independencia de sus metrópolis bien adentrados los siglos XIX y XX. Nos encontramos ante unas regiones únicas por la mezcla de culturas que en ellas convergen: la africana, como resultado del tráfico de esclavos; la caribeña más autóctona con presencia de los indígenas taínos en islas Turcas y Caicos o Haití; y por último la europea, cuya influencia depende del tiempo de permanencia de sus colonos: francesa en Martinica; británica en Antigua y Barbuda u holandesa en Curazao, a lo que se une la inmigración procedente de Asia y Sudamérica (Grau y Gea, 2006).

Desde una perspectiva más antropológica, autores como Raga Gimeno (2007) han dividido a las diferentes culturas en función de su grado de igualitarismo (asignación de roles y jerarquías entre los individuos de una sociedad), y en función de su grado de preocupación por el conflicto. De acuerdo con este esquema, se suele emplazar a la cultura caribeña en la misma franja que a la cultura mediterránea septentrional (cultura de tipo A), lo que se traduce en mucho grado de igualdad y poca preocupación por el conflicto:



**FIGURA 1. Modelos de cultura (Raga Gimeno, 2007)**  
**(Fuente: segundaslenguaseinmigración.com)**

Esto nos llevaría a suponer que el carácter de nuestros alumnos no difiere tan notoriamente de la cultura hispana como sí sucedería por ejemplo con estudiantes sinohablantes. No obstante, no podemos obviar la preeminencia de códigos, símbolos, tradiciones y rituales que son únicos de cada país, y que han de ser trasladados a nuestros discentes desde la tolerancia (Nauta, 1992; Neuner, 1997) y a ser posible desde la curiosidad y el gusto sincero por aprender.

### ***3.1. Descripción de los participantes***

Para la presente investigación contamos con la participación de 75 estudiantes procedentes en su mayoría de Barbados, Trinidad y Tobago, Jamaica, Montserrat, Bahamas, Antigua y Barbuda, Santa Lucía y Granada.

La mayor parte de los encuestados se inscribe en edades comprendidas entre los 18 y los 21 años, si bien encontramos también otras intermedias (33 años) y superiores (54 años). En cuanto al sexo, y como suele ocurrir comúnmente en las titulaciones de lenguas extranjeras, existe una mayor presencia femenina, que se refleja en un 74,3% de mujeres frente a un 25,7% de alumnado masculino. El grueso de ellos, un 52,1%, ha estudiado español entre cinco y diez años aproximadamente, variable que nos beneficia a la hora de analizar sus percepciones en relación con el aprendizaje del componente sociocultural. Dado que más de la mitad (un 67,1%) se sitúa en el nivel intermedio—B1 según el MCER—, se prevé que posean ya una amplia trayectoria académica, a lo que se une su paso por distintos centros educativos. Esto hace suponer que a la larga habrán sido capaces de observar la metodología cultural utilizada por sus antiguos profesores y formarse una opinión respecto a la tipología de actividades culturales que les parecen más eficaces.

### **3.2. Objetivos de la investigación**

Tras las observaciones realizadas *in situ* en el seno de nuestro centro, advertimos que el plan de estudios del curso de SPAN 1001 de nivel intermedio adolecía en cierta manera de una cantidad equilibrada de elementos culturales. Si bien hay que reconocer que el libro de texto empleado es *Aula*

*Internacional 3* y se dedican algunas páginas a la cultura con minúscula (costumbres y comportamientos sociales), así como a los rasgos paralingüísticos (gestos, muletillas, turnos de palabra, etc.), esta cantidad no es suficiente si se desea acercar a los alumnos a la idiosincrasia de España e Hispanoamérica en mayor profundidad. Igualmente, tras realizar un análisis exhaustivo de los contenidos ofrecidos por este manual mediante rúbricas en formato *Excel*, —sobre un corpus de quince materiales de lengua, cultura y civilización—, nos cercioramos de que estos no nos permitían trabajar actitudes y habilidades interculturales de forma sistemática (Santamaría, 2008; Níkleva, 2012; Illescas, 2016). Para contrarrestar esta carencia, decidimos indagar en las percepciones de los alumnos de manera que pudiéramos diseñar un curso formativo a medida. A partir de ahí, planteamos un conjunto de objetivos sobre los que fundamentar la investigación:

- Arrojar datos concisos acerca de los intereses y las necesidades de los alumnos caribeños: por qué y para qué estudian español.
- Determinar si consideran más útil la enseñanza de la cultura con mayúscula o con minúscula dentro de su plan de estudios.

- Averiguar si desean conceder mayor prioridad al aprendizaje de la cultura de un área geográfica, es decir, de España o de Hispanoamérica.
- Examinar la perspectiva de los discentes en cuanto a la inclusión de elementos culturales en los manuales.
- Analizar el modo en que los profesores de español en el Caribe incorporan el componente cultural en sus clases y si dedican suficiente tiempo y actividades al desarrollo de esta competencia.
- Comprobar si los estudiantes piensan que es posible desarrollar estas habilidades interculturales en el entorno del aula o por si el contrario es indispensable su participación en cursos de inmersión.

### ***3.3. Metodología y análisis de los resultados***

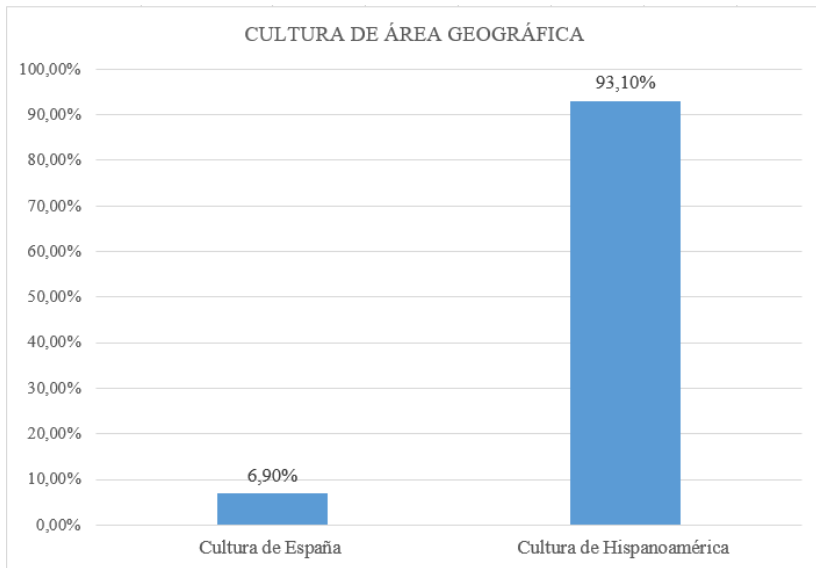
Para dar respuesta a estas cuestiones, empleamos una encuesta anónima en línea y utilizamos el programa estadístico *SPSS* para el análisis de los datos. Respecto al primer objetivo comprobamos que la mayor parte de los alumnos inicia sus estudios guiados por una motivación intrínseca hacia el estudio del español. Un 75,7% confiesa que siempre le gustó el idioma,

seguido de un 55, 4% que quiere viajar a un país de habla hispana y otro 47,3% que quiere trabajar en un país en el que el español juegue un papel relevante. Otros motivos que los alumnos señalan como determinantes son:

Otros motivos	Frecuencia	Porcentaje válido
<i>1. Llegar a ser traductor e intérprete</i>	1	1,3
<i>2. Por obtener más conocimientos y porque es una de mis grandes pasiones en la vida</i>	1	1,3
<i>3. Siempre lo he estudiado de forma intermitente y nunca lo he llegado a dominar, así que me gustaría hablarlo con fluidez</i>	1	1,3
<i>4. Pensé que sería beneficioso para mi futuro</i>	1	1,3
<i>5. Quiero ser diplomático y explorar diferentes culturas</i>	1	1,3
<i>6. Es obligatorio para graduarme</i>	1	1,3

**TABLA 1. Otros motivos para estudiar español  
(Elaboración propia)**

A continuación, insertamos una de las preguntas clave del presente trabajo, es decir, si están más interesados en la variedad cultural de la España peninsular o en aquella de Hispanoamérica. La respuesta no dejaba ningún ápice de duda, con un 93, 1% a favor de la cultura del continente americano. Sin embargo, deseábamos ahondar más en las razones detrás de esta preferencia:



**GRÁFICO 1. Cultura de área geográfica  
(Elaboración propia)**

Un 50% lo achacaba a la proximidad geográfica, mientras que el resto de motivos respondía a intereses profesionales, con un 37,5% que consideraba que le brindaba más oportunidades laborales y un 34,7% que percibía que se trata de una variedad de español que “se habla” o que “comprende mejor”. En lo que concierne a su elección frente a la otra variedad, encontramos esta serie de motivos que en cualquier caso podríamos interpretar como reveladores:

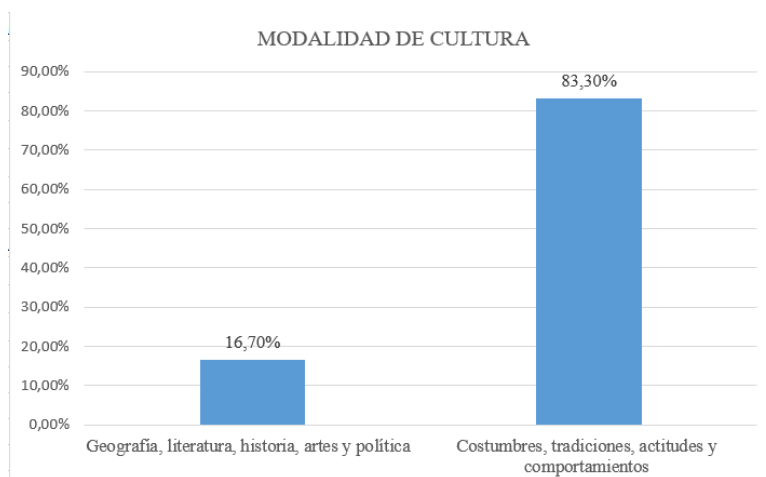


<b>Otros motivos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje válido</b>
<i>1. Un estudio de las dos en secciones separadas sería la mejor opción</i>	1	1,3
<i>2. Está más cerca geográfica y culturalmente de la región en la que me gustaría estudiar/trabajar</i>	1	1,3
<i>3. En realidad, pienso que las dos son relevantes. Ambas muestran diferencias culturales drásticas</i>	1	1,3
<i>4. Creo que me interesa más por algo que tiene que ver con su propia cultura</i>	1	1,3
<i>5. A lo largo de mi vida siempre he estado más expuesto al español de Latinoamérica y aun así me interesa también el aprendizaje del español y la cultura de la madre patria</i>	1	1,3
<i>6. Se usa en mayor medida que la cultura de España</i>	1	1,3
<i>7. Es mucho más diversa e interesante</i>	1	1,3
<i>8. Hay más aspectos que aprender debido a los diferentes significados que una misma palabra puede tener</i>	1	1,3
<i>9. Tienen una versión más modernizada del idioma</i>	1	1,3

**TABLA 2. Otros motivos para estudiar cultura de un área geográfica (Elaboración propia)**

Estos resultados, especialmente los motivos 5-9, fueron decisivos a la hora de concretizar los contenidos y la distribución de los conocimientos socioculturales de cada área geográfica. Sin embargo, antes de decantarnos por la solución más apropiada, la opinión de los alumnos hacia un mayor aprendizaje de la cultura latinoamericana nos obligó a replantear nuestra antigua metodología. Como profesores de español procedentes de la España peninsular, estamos más familiarizados con esta variedad cultural y tendemos a enseñarla de forma inconsciente con mayor asiduidad. A la luz de los resultados concluimos que deberíamos complementar nuestra formación con cursos o lecturas sobre la cultura de Hispanoamérica o como mínimo destinar una mayor cantidad de tiempo a su estudio dentro del aula, opción por la que optamos finalmente.

Por otro lado, en lo que concierne al estudio de la cultura formal o legitimada frente a la cultura informal, un 83, 3% de los alumnos apuesta por el aprendizaje de la segunda modalidad (cultura con minúscula), tendencia que, por fortuna, coincide con el tipo de aprendizaje cultural por el que apuestan los profesionales de lenguas en la actualidad:



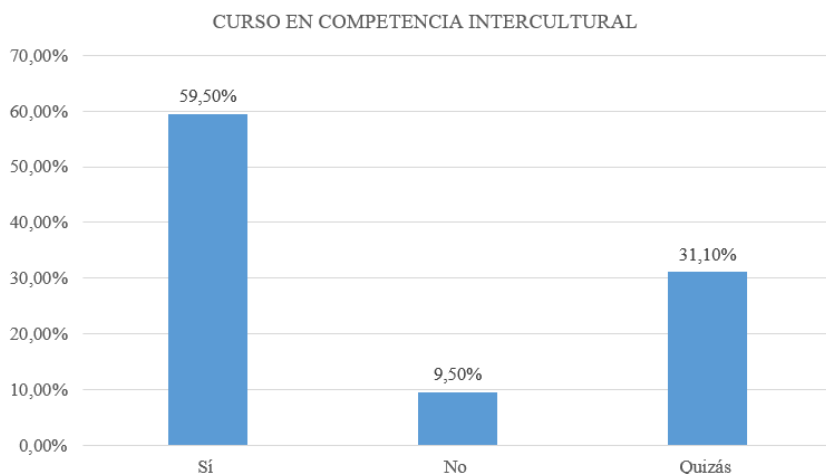
**GRÁFICO 2. Preferencia sobre modalidad de cultura (mayúscula vs. minúscula)  
(Elaboración propia)**

Respecto a la pregunta de si los manuales de uso habitual incorporan suficientes aspectos de la cultura hispana, la mayoría (un 58, 9%) respondió que no, lo cual sugiere que es nuestra responsabilidad como docentes buscar o crear estos recursos. Cabe destacar también que un 55, 4% consideraba el formato audiovisual como el uso de imágenes, fotos, cómics e infografías como el ejercicio que mejor les permitía asimilar el componente cultural. A esta tipología le seguían el uso de canciones y *podcasts* con referencias culturales (52,7%), las entrevistas con hablantes nativos (52,7%) y las presentaciones sobre un tema cultural (51,4%).

En cuanto a la actuación de los profesores en el contexto caribeño, un 62, 2% del alumnado considera que su docente dedica suficiente tiempo a este tipo de contenidos, si bien un

porcentaje significativo admite que le gustaría conversar con otros hablantes nativos con mayor continuidad.

Una vez que desplegamos todas estas preguntas como antesala al apartado específico de la CCI, preguntamos directamente a los alumnos si consideraban ventajoso el aprendizaje del componente cultural como vía para incrementar sus destrezas lingüísticas. Un 85,1% concluyó que sí, a lo que le siguió una pregunta concreta en competencia intercultural en relación con choques y malentendidos culturales (Oberg, 1961, Oliveras, 2000). Pese a que la mayoría nunca se había visto expuesto a un encuentro intercultural fallido, un 59,5% mostró su disposición a tomar un curso específico en competencia intercultural:



**GRÁFICO 3. ¿Te gustaría tomar un curso en competencia intercultural?  
(Elaboración propia)**

Sin embargo, la dificultad se presentó cuando se planteó a los alumnos si se veían capaces de aprehender dichas habilidades en el aula. Un 52,7 % descartaba esta vía y apuntaba que este aprendizaje solo podía llevarse a cabo de forma presencial, viviendo por un tiempo o viajando a un país hispanohablante de forma corriente. Lejos de suponer un revés para nuestra investigación, este dato marcó el objetivo cardinal de nuestro trabajo: demostrar que pese a hallarnos en un contexto de no inmersión, es posible internalizar estas habilidades en el aula por medio de las herramientas adecuadas y la selección racional de los elementos socioculturales.

#### **4. CURSO FORMATIVO DE MEJORA**

A modo de recapitulación, los resultados de las encuestas avalaban la implementación de un curso formativo de mejora. La primera motivación derivaba del hecho de que los alumnos consideraban que los cursos de cultura incrementaban sus destrezas lingüísticas, por lo que consideramos que resultaría beneficioso ofrecer una visión global de la cultura hispana a todos los alumnos. No obstante, antes de establecer los objetivos y los contenidos de las unidades, debíamos tomar en cuenta otros dos factores de gran relevancia:

- Los alumnos caribeños muestran un mayor interés hacia la cultura de Hispanoamérica (*Gráfico 1*).
- Los estudiantes valoran en mayor medida el aprendizaje de la cultura con minúscula: costumbres, tradiciones, actitudes y comportamientos (*Gráfico 2*).

La primera conclusión nos obligó a introducir un ligero cambio en el programa. Al observar el año anterior que el curso de SPAN 1001 establecía un total de siete horas de clase presencial distribuidas en cinco horas de clase formal (*lecture*) y dos horas de conversación (*tutorial/discussions*), optamos por destinar una hora de clase formal al elemento cultural. Para ello elaboramos diecinueve presentaciones sobre los diecinueve países hispanohablantes, y pese a centrarse muchas de sus diapositivas en los datos fácticos de cada país, decidimos complementarlo con una ficha basada en su totalidad en la realidad social y la cultura con minúscula de dichos países bajo el nombre de *Entrevistas*. Este instrumento, inspirado en las pautas didácticas de Guillén Díaz (2004: 848) y Castro Víúdez (2002) alude tanto a aspectos básicos de la cultura como a otros más profundos, pero adaptados siempre al nivel lingüístico de los estudiantes. Asimismo, nos permite profundizar en temas polémicos y poner el acento sobre los análisis contrastivos entre la C1 y la C2 por medio de tres apartados: *exposición* (contextualización y comprensión

lectora), *análisis* (comprensión oral) y *reflexión* (competencias transversales y expresión escrita).

#### Entrevista con Bolivia

Nombre y apellido(s): \_\_\_\_\_

### 1. EXPOSICIÓN

En Bolivia, la lengua **aymara** es la segunda lengua indígena más hablada por detrás del **quechua**. Este idioma, junto con la **mujer de pollera** representan dos de los iconos más importantes de la cultura indígena boliviana.

Por eso el **canal nacional** de Bolivia contrató a Roxana Mallea, una típica mujer indígena para presentar las noticias y mostrar el orgullo por su cultura.



Mujer de pollera  
(falda)

### 2. ANÁLISIS

A. Escucha la entrevista y responde:

<https://www.youtube.com/watch?v=NTeGFHXeYxI&list=PLK8W-X->

### 3. REFLEXIÓN

A. Responde a las siguientes preguntas con sentido crítico:

1. ¿Hay una comunidad indígena o una etnia minoritaria en tu país? ¿Cómo se llaman?

---

---

2. ¿Te gustaría ver a un representante de su cultura en la TV de tu país? ¿Por qué?

---

---

**FIGURA 2. Ficha de Entrevistas**  
(Elaboración propia)

La segunda conclusión por su parte, nos condujo a la creación de otro instrumento basado en impresiones de extranjeros, estereotipos, choques y malentendidos culturales bajo el título de *Anécdotas*. Esta segunda herramienta hace mayor hincapié en los rasgos paralingüísticos de la cultura de España, el Caribe e Hispanoamérica y se analiza desde un lenguaje más corriente y coloquial. De esta manera se proveería al alumno de una perspectiva equitativa de ambas culturas.

### Anécdotas

Desde siempre me ha sorprendido que *McDonald's* no tenga ningún restaurante en Barbados. La cadena de comida rápida *Chefette* es la más popular allí, y el pollo, su comida estrella. Desconozco si la comida es muy sana o no, pero a los niños les encanta.



**Jamaal, barbadense, 35 años**

**FIGURA 3. Ficha de *Anécdotas*  
(Elaboración propia)**

Huelga decir que el aspecto más positivo de ambos instrumentos reside en su propia naturaleza y es que ambos están estrechamente relacionados con los contenidos que se



abordan en el libro de texto. De esta forma se integrarían de forma natural en la programación general sin interferir en la planificación ni en los objetivos lingüísticos del programa, a la vez que posibilitaría una evaluación continua de corte formativo. Por otra parte, cada ficha facilita la explotación de las cuatro destrezas, por lo que permitiría reforzar también las posibles carencias de los alumnos y servir como un complemento sensato del libro de texto.

Por último, y en aras de constatar el desarrollo y evolución de la CCI desde el principio hasta el final del curso, diseñamos también varios instrumentos de evaluación con vistas a comprobar que los alumnos hubiesen interiorizado correctamente dichos conocimientos. Para ello nos documentamos sobre los métodos de evaluación más recientes en competencia intercultural, entre ellos los proyectos MAREP/CARAP (Camilleri-Grima, 2013), el proyecto INCA (Grupo INCA, 2009) y el proyecto CULTNET (Grupo CULTNET, 2005), junto con los trabajos de Lázár (2007) y Mira Giménez (2017). Todos ellos nos sirvieron a la hora de llevar a cabo una evaluación diagnóstica a principio de curso destinada a tantear los conocimientos de los estudiantes en referentes y saberes culturales. Más tarde complementamos esta evaluación con dos pruebas al final de las once primeras y las últimas doce unidades para comprobar los beneficios del curso formativo. De esta manera pudimos desarrollar la competencia intercultural a

lo largo de todo un curso académico (veintitrés semanas) y evaluarla por medio de las tres modalidades de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

## **5. CONCLUSIONES**

A raíz de los resultados, alentamos al resto de profesores de español a elaborar recursos similares cuyo fin sea el de desarrollar y evaluar la CCI, pues advertimos que nuestra posición es privilegiada y debemos aprovechar este tipo de experiencias para sumergirnos en el contexto cultural de nuestro alumnado. De este modo lograremos sacar el mayor partido posible a las comparaciones que podrían surgir entre su idiosincrasia y la nuestra y acercarlos a nuestra cultura de una forma más entretenida y amena.

Además, más allá del aprendizaje que se espera infundir en el alumno no podemos obviar nuestro propio enriquecimiento. Tras diez meses en el Caribe, descubrimos que es de buena educación quitarse el calzado antes de entrar en las viviendas; llevar extensiones forma parte de la estética habitual femenina y el papel higiénico se vende en unidades individuales ante el asombro de los recién llegados, información que se extrajo precisamente de las actividades que confeccionamos.

Por otro lado, hemos de destacar su valor hacia la reivindicación de la propia identidad. Al tratarse de islas de un tamaño reducido y al hallarse en cierto modo aisladas por su estatus de ex colonias, pocos manuales de lengua extranjera logran dar cuenta de sus aspectos culturales más allá de los típicos tópicos de las playas o la música reggae. Por medio de estas propuestas, sin embargo, se profundiza en la cultura de origen de los estudiantes a través de su propia reflexión y desde la perspectiva de locales y extranjeros. En última instancia, esta comparativa favorece que compartan sus opiniones de un modo más abierto y sincero, confirmando o desmintiendo tópicos y ahondando en su propia identidad (Iglesias Casal, 2003; Jin y Cortazzi, 1998), lo que les ayudará a enfrentarse a otras culturas y realidades desde la tolerancia, el entendimiento mutuo y un mayor grado de objetividad.

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

Aneas, A. (2009). Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano. *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.

Arnold, J. y Fonseca, C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En S. Ruhstaller y F. Lorenzo Bergillos (coords.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 45-61). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide y Editorial Edinumen.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Areizaga Orube, E., Gómez, I., y Ibarra, E. (2005). El componente cultural como línea de investigación en la enseñanza de lenguas. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.

Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Barros García, P. y López García, M. (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de lenguas. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.). *Actas XIII del Congreso de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 165-173). Madrid: ASELE.

Barros García, B. y Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.

Bennett, M. (1986). Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.

Byram, M. y Morgan, C. (1993). *Teaching-and-Learning. Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Camilleri-Grima, A. y Castellotti, V. (2013). *MAREP. Un Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of

communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47.

Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Mestre (eds.). *Actas XIII del Congreso de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 217-227). Madrid: ASELE.

Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3 (1), 2-14.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Boston: MIT.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya.

Corpas, J., Garmendia, A., y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

De Castro, M. (2009). Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. *Monográficos marcoELE. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua* (1999), 9, 67-86.

Escandell Vidal, M. (1998). Cortesía y relevancia. *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 22, 7-24.

Foncubierta Muriel, J. M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En A. Barrientos Clavero y J.C. Martín Camacho (coords.). *Actas XIX del Congreso de ASELE: El profesor de español LE-L2: Vol. 2* (pp.. 969-980). Extremadura: ASELE.

Fowler, S. M., y Mumford, M. G. (1999). *Intercultural sourcebook: cross-cultural training Methods*, 2. Yarmouth:

Intercultural Press.

Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE. *AnMal Electrónica*, 29, 221-239.

García Balsas, M. (2015). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En O. Cruz Moya., Lamolda, M.A., y Balsameda, E (eds.). *XXVI Congreso Internacional de la ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 367-384). Granada: ASELE.

Roldán Romero, M. (2007). Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera. En *Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos. Cuadernos de Rabat* (19), (pp. 9-18). Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos. Embajada de España.

González Blasco, M. (2008). Didáctica intercultural en el Aprendizaje de Idiomas. Propuestas para el aula de español como lengua extranjera. *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, 8, 1-258.

Grau Perejoan, M. y Gea Monera, M. (2006). El español en Trinidad y Tobago. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 209-211). Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores. Obtenido 15 julio 2019, desde [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_41.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_41.pdf).

Grupo CULTNET. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: an International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Grupo INCA. (2009). *INCA Assessee manual* (EN). [Libro electrónico]. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido 5

septiembre 2019, desde <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment?lang=de>

Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. La enseñanza del español como segunda lengua (l2) y como lengua extranjera* (pp. 835-853). Madrid: SGEL.

Gumperz, J. y Dill, A.S. (1971). *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Nueva York: Anchor Press.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Iglesias Casal, I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Espéculo, Universidad Complutense de Madrid*. Obtenido 6 diciembre 2018, desde <https://webs.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

Iglesias Casal, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5-28.

Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Portalinguarum*, 26, 67-69. Obtenido 6 diciembre 2018, desde [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero26/ART5\\_Antonio%20Illescas.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero26/ART5_Antonio%20Illescas.pdf)

Imahori, T. T. y Lanigan, M. L. (1989). Relational Model of Intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13 (3), 269-286.

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Edelsa.

Jin, L. X., y Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier? En M. Byram, y M. Fleming (Eds.). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 98-118). Cambridge: Cambridge University Press.

Kluckhohn, C. (1949). *Mirror for Man*. Nueva York: McGraw-Hill Book, Inc.

Kohonen, V. (2000). Student reflection in portfolio assessment: Making language learning more visible. *Babylonia. The Journal of Language Teaching and Learning*, 1 [formato electrónico].

Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 27-37). Madrid: Cambridge University Press.

Lázár, I. y Huber-Kriegler, M. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators*. [Libro electrónico]. Estrasburgo: Consejo de Europa / Centro europeo de lenguas modernas. Obtenido 10 diciembre 2018, desde [https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1\\_ICCinTE\\_E\\_inter\\_net.pdf](https://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_inter_net.pdf)

Martín Morillas, J.M. (2001). La interculturalidad: Aspectos de su aprendizaje y educación desde la perspectiva de la interacción comunicativa. En E. García y S. Salaberri (eds.). *Modelos de programación para la enseñanza del inglés y materias afines en formación universitaria*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Messina Albaranque, C. (2015). Evaluar la conciencia



intercultural. Una autoevaluación guiada. *Marcoele*, 20, 1-31. Obtenido 11 diciembre 2018, desde [https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia\\_intercultural.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf)

Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes y M. Byram, *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). England: Multilingual Matters Ltd.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 511-532). Madrid: SGEL.

Mira Giménez, M. (2017). Evaluación de la competencia intercultural a través de las TIC: e-PEL para el aprendizaje de idiomas. *International Journal Of Research And Innovation*, 7, 103-107. Obtenido 12 diciembre 2018, desde <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2306/1934>

Nauta, J.P. (1992). ¿Qué cosas, y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10, 10-14.

Neuner, G. (1997). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. En M. Byram, M., G. Zárata y G. Neuner, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 45-107). Estrasburgo: Consejo de Europa.

Níkleva, D.G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 25, 165-188. Obtenido 5 diciembre 2018, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4102084>

Oberg, K. (1960). "Culture Shock": Adjustment to a New Cultural Environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

Oliveras Vilaseca, À. y Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de los choques culturales y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Padró, C. (2004). Aportaciones de la comunicación intercultural en el ámbito de la salud. *Educare*, 10 (21), 1-8.

Raga Gimeno, F. (2007). Conversaciones interculturales: algo más que palabras. En Grupo CRIT, *Culturas Cara a Cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural* (pp. 1-13). Madrid: Edinumen.

Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En Instituto Cervantes, *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Obtenido 13 diciembre 2018, desde [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/default.htm)

Salaberri Ramiro, S.M. (2007). Competencia comunicativa intercultural. *Abaco porlet*, 3, 61-72. Obtenido 15 diciembre 2018, desde <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>

Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español I2/Ie: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

The University of the West Indies. (2018). *Faculty of Humanities and Education Undergraduate programmes and courses handbook 2018/2019*. Barbados: University of the West Indies.

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. Obtenido 7 diciembre 2018, desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido 14 diciembre 2018, desde [www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105135329](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105135329)

Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 9, 267-281. Obtenido 20 diciembre 2018, desde [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.wessling.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf)