

METODOLOGÍA HÍBRIDA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE APRENDIENTES ERASMUS EN EL AULA DE ELE

ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La era pospandemia reforzó la importancia de espacios virtuales para el aprendizaje de lenguas que faciliten el aprendizaje autónomo y ubicuo. Si a este escenario se añade la globalización, las diásporas y la movilidad profesional nos encontramos ante la necesidad de ofrecer recursos que motiven y faciliten los procesos educativos y de aprendizaje. Asimismo, este proceso debe enmarcarse en un enfoque intercultural que favorezca la integración, la inclusión y la interacción entre ciudadanos plurilingües y pluriculturales. En este sentido, este trabajo propone al Centro de Aprendizaje Autónomo de Lenguas (CRAAL) como espacio virtual accesible para el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas de lenguas extranjeras a través de una metodología híbrida, es decir, digital y presencial.

Además, esta plataforma digital apuesta por un enfoque intercultural que promueve al acercamiento entre culturas y el desarrollo de conciencia y habilidad interculturales (Fantini y Tirmizi, 2006). Al respecto, es importante mencionar que el CRAAL es un Proyecto de innovación educativa (PIE) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) que ofrece repositorios digitales y físicos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas (inglés, francés, alemán y español como lengua extranjera).

Este diseño híbrido permite al colectivo interesado diseñar su propia ruta de aprendizaje tanto en la selección de formato de materiales como en

el recorrido por los niveles idiomáticos propuestos por el MCER (2002). No obstante, el CRAAL no se limita al aprendizaje meramente lingüístico, por el contrario, apuesta por el desarrollo de la competencia intercultural a través de la inclusión y el diseño de actividades presenciales complementarias.

Al respecto, el MCER (2020, p.127) sostiene que se ha de promover un espacio de entendimiento pluricultural, que facilite que los interlocutores identifiquen similitudes y diferencias entre sus culturas y lenguas, con el fin de favorecer la comunicación y la colaboración. Por ello, el docente ha de contribuir y promover el fortalecimiento tanto de la conciencia como de la habilidad intercultural para evitar los posibles incidentes críticos interculturales que pueden generarse durante el proceso comunicativo.

Asimismo, el MCER (2020, p. 138) propone escalas de descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural para cada uno de los niveles idiomáticos. En una visión global de estos criterios destacan la necesidad de gestionar y solventar la ambigüedad cuando se participa en situaciones de diversidad cultural, al regular reacciones y modificando el lenguaje, etc. Además, se recalca la necesidad de entender la otredad, es decir, el aprendiente ha de comprender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente, no de forma negativa, sino simplemente diferente a la cultura propia.

Otro de los descriptores se centra en la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos los elementos no verbales: gestos, tonos y actitudes), al analizar las sobregeneralizaciones y los estereotipos. También recoge la necesidad de identificar las similitudes como estrategia para mejorar la comunicación, sin dejar a un lado las diferencias que pueda percibir. Por último, ha de manifestar la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, con la finalidad de evitar malentendidos.

En este sentido, en este trabajo se presentará una muestra didáctica intercultural para el aprendizaje de español como lengua extranjera. Esto se debe a que no ha de entender la interculturalidad solo como el

reconocimiento de la otredad cultural, se trata del intercambio, de la interacción tal como lo propone Walsh (2005, p. 45) al afirmar que la interculturalidad no consiste “en reconocer, descubrir o tolerar al otro y sus diferencias; por el contrario, propone el intercambio, en el que los mismos individuos comparten conocimientos, significados y experiencias para llegar, por sí solos, a crear una red de entendimiento”.

Asimismo, Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) sostienen que la cultura es el núcleo de la interculturalidad y por ello, ha de entenderse como procesual y dialógica, y será la cosmovisión del individuo, es decir, su manera de entender el mundo, la que aportará las pautas para la interacción y comunicación. Y todo ello porque, tal como confirma Abdallah-Preteille (2006), al intentar desarrollar la interculturalidad se asume que las culturas son cambiantes y variables, y que estos cambios permiten entender los fenómenos culturales a los que se enfrenta el individuo y su propia identidad cultural. Identidad, además, que también es variable según las experiencias y vivencias de cada individuo, así como del contexto en el que se relacione.

Ante lo expuesto, esta investigación apuesta por el desarrollo de la competencia intercultural a través de un análisis de percepciones centrado en los criterios establecidos en los inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, así como al referido a las habilidades y actitudes interculturales propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Por ello, se hace necesario reconocer que para alcanzar el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras se debe promover la percepción y el entendimiento entre los hablantes de distintas lenguas y culturas como un proceso cognitivo de aprendizaje, tal como afirman Byram y Fleming (2009).

Finalmente, esta investigación intenta contribuir con la puesta en práctica de propuestas de innovación docente que promuevan no solo el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas y lingüísticas, sino también el desarrollo de una conciencia intercultural que favorezca el perfil del aprendiente de lenguas extranjeras pluricultural abierto a la globalización, a la movilidad académica y profesional, así como a una sociedad multicultural.

2. OBJETIVOS

Para el desarrollo de la investigación se establecen los siguientes objetivos:

- Valorar el Centro de Recursos para el aprendizaje autónomo de lenguas (CRAAL) como herramienta complementaria para la mejora de las habilidades lingüísticas e interculturales.
- Identificar las actitudes interculturales de los aprendientes de ELE durante situaciones de comunicación intercultural, con el fin de conocer las autopercepciones que permitan analizar el desarrollo de la competencia intercultural.
- Proponer recursos didácticos con un enfoque intercultural que favorezcan la implantación de una metodología híbrida durante el aprendizaje autónomo de español como lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico esta investigación de naturaleza cualitativa cuenta con una muestra de 25 estudiantes de español de niveles B2 y C1 adscritos al Programa de movilidad europea Erasmus en el que participa la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Los estudiantes proceden de Finlandia, China, Italia, Polonia, República checa, Suiza, Alemania, Bélgica e Irlanda, con edades comprendidas entre los 19 y 25 años de edad. Estos aprendientes de español cursan uno semestre o dos semestres en la universidad canaria y como parte del Programa asisten al aula de ELE que gestiona el Aula de idiomas adscrita a la institución.

En primer lugar, estos aprendientes valorarán, a través de una escala cualitativa, sus percepciones sobre cómo se comunican con personas de otras culturas. Este instrumento de recolección de datos, con formato de Escala de Likert, es uno de los apartados de la Escala de recursos interculturales (ERI) para el aula de ELE propuesta por González Plasencia (2020). Este recurso de mediación está compuesto por tres bloques, el primero de ellos incluye 46 afirmaciones; el segundo, 22 y el tercero, 29

enunciados. En esta investigación se ha seleccionado el segundo apartado del primer bloque, compuesto por 14 afirmaciones, titulado: “cuando me comunico con personas de otras culturas...”. Los datos obtenidos serán analizados de forma descriptiva, con el fin de conocer qué comportamientos y actitudes interculturales son las más frecuentes en este perfil de aprendiz.

Principalmente, se intenta indagar sobre a qué estrategias y recursos recurren y cuáles desestiman durante el proceso comunicativo. Para ello, en cada uno de los enunciados tendrán que marcar en la escala del 1 al 5 con los valores: 1: nunca, 2: casi nunca, 3: algunas veces, 4: casi siempre y 5: siempre como puede observarse a continuación:

TABLA 1. Escala de Recursos Interculturales: ERI (González Plasencia, 2020)

Cuando me comunico con gente de otras culturas...

1	Utilizo los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablo con gente de mi cultura.	1 2 3 4 5
2	Pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.).	1 2 3 4 5
3	Analizo previamente la situación y aquellos aspectos que puedan influir en la comunicación.	1 2 3 4 5
4	Evoco conversaciones interculturales previas que tuvieron éxito para ser más efectivo.	1 2 3 4 5
5	Presto atención al contexto para entender aspectos que no comprendo.	1 2 3 4 5
6	Evito las expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender.	1 2 3 4 5
7	Ignoro los gestos, las posturas o las miradas que no entiendo.	1 2 3 4 5
8	Respeto las reglas de cortesía de mi idioma.	1 2 3 4 5
9	Mantengo mi estilo comunicativo, por ejemplo, si yo hablo de manera formal lo conservo, aunque ellos hablen de manera más coloquial.	1 2 3 4 5
10	No distingo si me transmiten informaciones objetivas o juicios de valor.	1 2 3 4 5
11	Comparo la comunicación no verbal (gestos, miradas, distancias, posturas, etc.) de mi interlocutor con lo adecuado a esa situación en mi cultura.	1 2 3 4 5
12	Adapto mis intervenciones al receptor si creo que no me entiende (hablo más lento, hago más pausas, pronuncio con más detalle, etc.).	1 2 3 4 5
13	Comparo la manera de comunicarse de mi interlocutor con la adecuada a esa situación en mi cultura.	1 2 3 4 5
14	Emito señales a mi interlocutor para que sepa que estoy prestando atención.	1 2 3 4 5

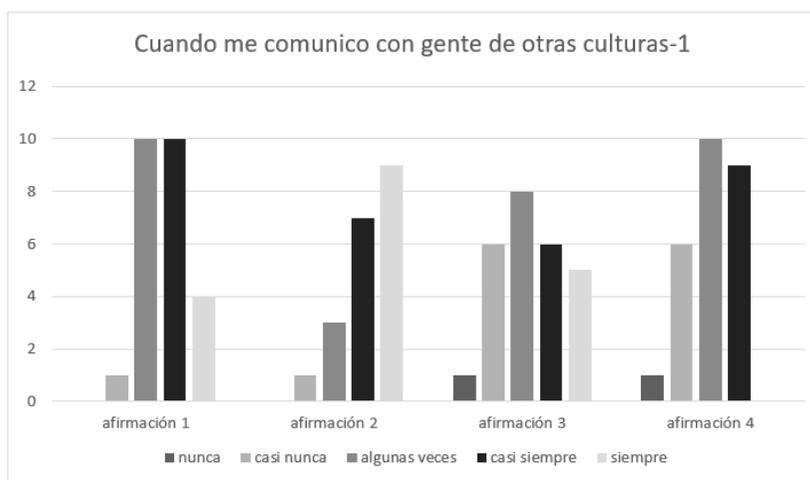
Una vez obtenidos los resultados, se propone un diseño de actividades que favorecerán el desarrollo de la competencia intercultural en un proceso de aprendizaje autónomo de español como LE/L2. Estas propuestas didácticas en formato presencial se ofrecen como recursos complementarios al repositorio digital y físico que componen el CRAAL.

4. RESULTADOS

Primeramente, se presentan los datos, de forma gráfica, obtenidos a través de la Escala de recursos interculturales (2020), es decir, la frecuencia con que los aprendientes realizan cada una de las acciones en distintas situaciones comunicativas de interacción con hablantes de otras culturas. A continuación, se realiza un análisis descriptivo de los respectivos resultados de cada una de las afirmaciones que componen el instrumento.

En el siguiente gráfico se presentan los resultados de las primeras cuatro afirmaciones. Como se ha mencionado, cada una de ellos se expresa de acuerdo con la escala que va desde nunca (1) hasta siempre (5).

GRÁFICO 1. Resultados de las afirmaciones 1, 2, 3 y 4



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

En la primera de las afirmaciones se preguntaba a los informantes si utilizaban los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablaban con gente de su cultura. Al respecto, la mayoría de los estudiantes manifiestan que algunas veces (diez estudiantes) o casi siempre (diez estudiantes) usan la comunicación no verbal y proxémica propia de su cultura. Esto indica que sigue prevaleciendo su cultura y, muy

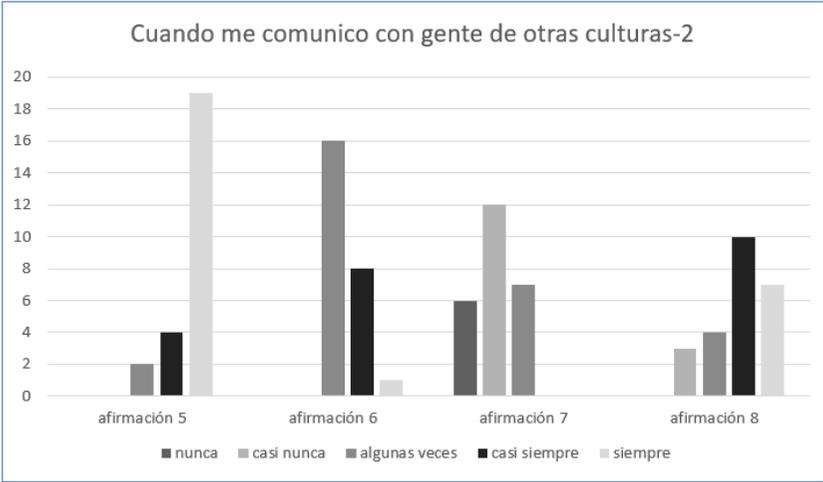
pocas, tienen en cuenta que tal vez existan diferencias con su interlocutor, lo que podría generar algún malentendido o interferencia comunicativa.

La segunda afirmación, por su parte, se centraba en la petición de ayuda a los interlocutores cuando el aprendiente no entiende lo que dicen, es decir, le pide que repitan o reformulen el mensaje. En este sentido, solo nueve estudiantes solicita este tipo de ayuda para confirmar la recepción e interpretación del mensaje recibido, este resultado indica el interés del aprendiente por comprender y decodificar el mensaje recibido.

En la tercera afirmación, se pedía a los aprendientes que reflexionaran sobre si analizaban, previamente, la situación y aquellos aspectos que podían influir en la comunicación. En este ítem la respuesta no fue muy marcada, ya que estuvo muy distribuida entre los distintos valores de la escala. No obstante, solo ocho estudiantes expresan que lo hacen algunas veces, en otras palabras, no se le otorga el valor suficiente al análisis previo que generaría y preparación para la posterior interacción comunicativa.

Finamente, en la cuarta afirmación se pregunta a los informantes sobre si tienen en cuenta conversaciones interculturales previas para lograr el éxito de futuras interacciones con hablantes de otras culturas. Los resultados arrojan que menos de la mitad de los aprendientes (diez) usa esta actitud intercultural para facilitar la comunicación. En este sentido, se confirma la poca o ausente preparación ni siquiera por situaciones interculturales anteriores, lo que indica que prevalece la espontaneidad en este tipo de situaciones comunicativas. En el gráfico 2 se analizan las siguientes cuatro afirmaciones.

GRÁFICO 2. Resultados de las afirmaciones 5, 6, 7 y 8



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

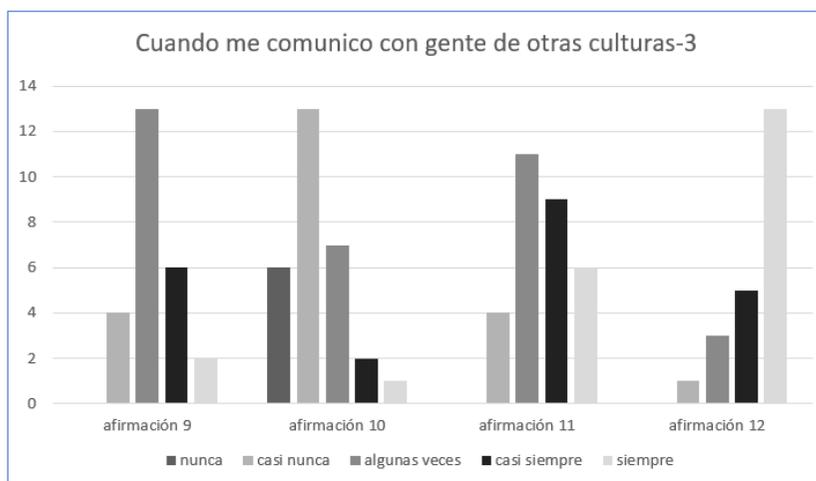
La afirmación cinco pide al aprendiente que recuerde si presta atención al contexto para entender aspectos que no comprende, es decir, ha de reflexionar desde una perspectiva pragmática su participación en la situación comunicativa. Sabemos que el contexto situacional suele ser un elemento relevante tanto para la interpretación del mensaje como para la retroalimentación, por ello, es importante que identifique la intención comunicativa, así como los otros elementos situacionales. Al respecto, la mayoría de los informantes (19) confirma que sí tiene en cuenta el contexto, lo que ha de reconocerse como positiva actitud intercultural.

En lo concerniente a la sexta afirmación, el estudiante de ELE analiza sobre si evita usar expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender cuando interactúa con personas de otras culturas. Los resultados arrojan que solo lo hacen algunas veces, es decir, muchas veces incluyen en la construcción de sus mensajes un léxico que quizás su interlocutor desconozca. No obstante, algunos de ellos han manifestado, previamente, que sí tienen en cuenta el contexto, lo que lleva a pensar que usen este tipo de vocabulario cuando tienen la seguridad de que puede ser comprendida por su interlocutor, lo que refleja un buen nivel de conciencia intercultural.

Por su parte, en la séptima afirmación han de analizar su comunicación no verbal, específicamente, si ignoran los gestos, las posturas o las miradas que no entiende durante una situación comunicativa intercultural. En este sentido, la mitad de los informantes (12) manifiesta que casi nunca los ignora, es decir, se confirma su interés por la comprensión del mensaje tanto verbal como no verbal. Esto ratifica, además, que son conscientes de que en estos contenidos no lingüísticos también hay información que puede ser relevante para la comprensión.

Siguiendo con los criterios pragmáticos y socioculturales que pueden darse en las situaciones comunicativas interculturales, se indaga en la afirmación ocho sobre el uso de la cortesía de la lengua de origen. A pesar de que los resultados están muy distribuidos en la escala, diez aprendientes reconocen que casi siempre tienen en cuenta la cortesía al momento de comunicarse con sus interlocutores.

GRÁFICO 3. Resultados de las afirmaciones 9, 10, 11 y 12



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

En el gráfico 3, se observan tendencias más marcadas en los resultados obtenidos. En lo referido a la novena afirmación, en la que el aprendiente ha de analizar su estilo comunicativo, específicamente, si logra mantenerlo a pesar de que su interlocutor use un registro diferente, ya sea más formal

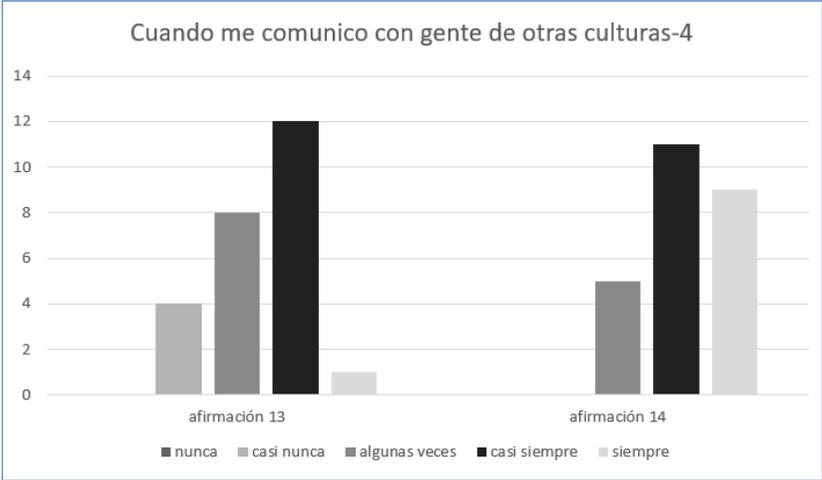
o informal, los resultados expresan que más de la mitad de los estudiantes (13) solo lo mantiene algunas veces. En otras palabras, muchas veces se adapta al estilo comunicativo de su interlocutor, lo que puede entender como un claro gesto de interculturalidad, ya que tiene en cuenta el estilo comunicativo de su destinatario y lo usa como estrategia y recurso.

En la décima afirmación, el aprendiente ha de identificar si es capaz de distinguir entre informaciones objetivas o subjetivas, como valoraciones u opiniones. Esta reflexión arroja un interesante resultado, ya que manifiestan que casi nunca confunden informaciones de distinta naturaleza, es decir, comprenden el mensaje incluso el contenido implícito que pueda existir la expresión lingüística recibida. Este resultado es de relevancia ya que fortalece el proceso comunicativo y expresa el alto nivel de comprensión de los interlocutores participantes.

Ya en afirmaciones anteriores, se pide a los informantes que reflexionen sobre la comunicación no verbal, sin embargo, es en la afirmación once cuando se pide que la compare con su cultura en un clarísimo análisis intercultural. Al respecto, los resultados están bastante distribuidos, el resultado más destacado es que menos de la mitad de los informantes (11) solo realiza esta comparación algunas veces. En otras palabras, este comportamiento confirma la falta de preparación y uso de conocimientos previos que favorezcan el éxito de la situación comunicativa intercultural. Por ello, se hace necesario que se generen actividades que pongan en relieve el factor no verbal, con la finalidad de concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los factores no lingüísticos durante el proceso comunicativo y más si se trata de situaciones interculturales.

Por otra parte, en la afirmación doce se analiza, nuevamente, un elemento pragmático que alude a los principios de cooperación de Grice (1975) y que también delata la empatía que el aprendiente tiene con su interlocutor. Cuando se indaga sobre si el aprendiente es capaz de adaptar sus intervenciones al receptor cuando cree que existan barreras comunicativas, más de la mitad (13) manifiesta que sí y que realiza acciones como hablar más lento, repetir, cuidar su pronunciación, etc. con el fin de ofrecer más facilidad a su interlocutor para que comprenda el mensaje. Finalmente, en el gráfico 4 se presentan los resultados de las últimas afirmaciones.

GRÁFICO 4. Resultados de las afirmaciones 13 y 14



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

Nuevamente, en la afirmación 13 se pide a los informantes que comparen realidades comunicativas de las distintas culturas que participan en la situación. Específicamente, han de analizar si la manera de comunicarse de mi interlocutor coincide o no con una situación similar en su cultura. El resultado es muy interesante, ya que en este caso la mayoría señala que lo hace algunas veces (8) o casi siempre (12), es decir, a pesar de no realizar una preparación para la interacción sí compara las situaciones, lo que expresa un positivo nivel de conciencia y habilidad intercultural.

Por último, en la afirmación 14 el aprendiente reflexiona sobre si envía señales o no a su interlocutor para que sepa que está atento y que está siguiendo la conversación. Al respecto, la mayoría de los aprendientes manifiesta que casi siempre (11) o siempre (9) envía estos indicios, lo que puede entenderse no solo como un gesto de cortesía o respeto por el interlocutor, sino también como una estrategia comunicativa que puede generar una situación comunicativa más fluida y eficaz.

Una vez analizados los resultados, se hace necesario contrastarlos y determinar los comportamientos más interculturales que realizan los

aprendientes que conforman la muestra de esta investigación. La discusión de estos resultados se presentará en el próximo apartado junto con una propuesta didáctica.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman la importancia de diseñar una metodología híbrida que promueva el desarrollo de la competencia intercultural. Como se ha mencionado anteriormente el proyecto CRAAL apuesta por el aprendizaje autónomo de lenguas y para ello ofrece a sus usuarios repositorios digitales y físicos, no obstante, esta investigación confirma que es necesario incluir otro tipo de actividades que faciliten no solo lo lingüístico sino también lo intercultural.

En primer lugar, llama la atención que a pesar de que los aprendientes manifiestan la importancia de una comunicación eficaz y fiel a la intención comunicativa, no otorgan especial importancia a los factores no verbales. No quiere decir, que las ignoren totalmente, pero no conceden el rol determinante que pueden tener en una situación comunicativa.

Por el contrario, sí ha de destacarse la relevancia que se otorga al contexto de la situación comunicativa, es decir, los aprendientes son conscientes de su importancia y cómo cada uno de los elementos contribuyen al éxito de la situación. Este comportamiento se refleja en el interés que manifiestan por facilitar la comprensión del interlocutor, tanto en lo lingüístico como en lo no verbal. La empatía, el uso de un vocabulario que consideren adecuado y, sobre todo, el comparar cómo se desarrolla la misma situación intercultural tanto en la cultura de origen como en la meta demuestra que estos aprendientes de ELE se preocupan por la eficacia del proceso comunicativo y en la interpretación cultural de su interlocutor.

No obstante, los resultados expresan una gran debilidad en el comportamiento intercultural de los informantes. A pesar de participar en situaciones interculturales exitosas previas y de manera interesada porque el mensaje llegue adecuadamente al interlocutor, le restan importancia a la preparación y a la evocación de elementos, lingüísticos o culturales, que pudiesen facilitar la interacción.

Este análisis de datos indica que pese al interés por facilitar y participar exitosamente en situaciones comunicativas interculturales todavía falta que se desarrollen actitudes y conciencia interculturales que mejorarían aún más el intercambio comunicativo. Por ello, esta investigación propone el diseño de una propuesta didáctica desde un enfoque intercultural. Como parte de la metodología híbrida, esta propuesta es de modalidad presencial y se apoyará en los recursos digitales que reposan en la plataforma del CRAAL.

En las actividades participaron los estudiantes de ELE de niveles B2 y C1. El diseño didáctico contempla dos actividades centradas en las variedades dialectales del español. Para ello, se han utilizado recursos digitales de plataformas de libre acceso, así como vídeos de referentes culturales incluidos en la red social *Youtube*.

La primera actividad se centra en el léxico. En primer lugar, se explica a los estudiantes el concepto clave para la realización de la actividad: variedad dialectal. Es importante destacar que estos aprendientes de ELE se encuentran en niveles avanzados, lo que permite la comprensión de tecnicismos. Seguidamente, se muestra una infografía sobre las variedades del español y para ello, se ha seleccionado un recurso digital del portal *ProfedeELE* que forma parte del repositorio CRAAL. El recurso seleccionado presenta frases hechas y refranes populares propios del mundo hispano y con un alto valor cultural. A medida que se presentan cada una de las expresiones se pide a los aprendientes que formulen expresiones, semánticamente, equivalentes en su lengua de origen. De esta manera, se realiza una comparación no solo de las estructuras lingüísticas, sino también de las situaciones en las que se usan estas expresiones.

Posteriormente, se realiza una segunda tarea más contextual en la que se presenta una situación cotidiana con valor sociocultural y varias opciones de expresiones coloquiales. Los aprendientes tendrán que seleccionar la frase que consideren que se ajusta con la situación y responde a la intención comunicativa de los interlocutores. Con esta primera actividad, se intenta reforzar la debilidad percibida en los resultados obtenidos, ya que no solo se valora el contexto, sino también se tienen en

cuenta la preparación y el uso de elementos interculturales que faciliten la comunicación si se incluyen en el proceso de interacción.

La segunda actividad se centra en los ritmos y bailes hispanos. El objetivo de esta propuesta es activar conocimientos previos culturales y compararlos con la cultura de origen. Para ello, se han seleccionado los bailes hispanos más conocidos como el flamenco, tango, bachata, merengue, salsa, entre otros. Se presentan al grupo las características de cada género, así como el vocabulario que gira en torno de cada uno de los ritmos.

Seguidamente, se pide a los estudiantes que comparen algunas de estas características con bailes o ritmos de su cultura de origen. Asimismo, se pide que reflexionen sobre otros elementos no verbales como el contacto físico y la proxemia tanto en la cultura de origen como en la meta, es decir, en la hispana. Finalmente, y como recurso optativo, los aprendientes presenciaron una demostración del género de origen caribeño conocido como bachata y participaron de un taller de pasos básicos de este conocido baile.

Las actividades descritas intentan ejemplificar la inclusión de la interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. Es fundamental tener en cuenta todos los elementos que conforman estas situaciones comunicativas para dotar a los aprendientes de estrategias y recursos que favorezcan la participación exitosa en situaciones interculturales.

6. CONCLUSIONES

La globalización, las diásporas, así como los programas de movilidad académicos y profesionales han abierto un espacio para la búsqueda de recursos innovadores que promuevan el aprendizaje de lenguas extranjeras. La ubicuidad y el aprendizaje autónomo se dan la mano para ofrecer a estos aprendientes nuevas metodologías que se apoyan en las nuevas tecnologías. No obstante, la metodología híbrida propuesta en este trabajo apuesta por la multimodalidad para el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de español. Si bien es cierto la muestra seleccionada cuenta con niveles idiomáticos intermedios-avanzados

(B2-C1), esta competencia se puede desarrollar desde los niveles iniciales (A1-A2).

Para establecer las conclusiones de esta investigación se tendrán en cuenta los objetivos planteados al inicio. En primer lugar y en respuesta al primer objetivo que se centraba en valorar al Centro de Recursos para el aprendizaje autónomo de lenguas (CRAAL) como herramienta complementaria para la mejora de las habilidades lingüísticas e interculturales se concluye que, efectivamente, una plataforma de esta naturaleza puede convertirse en un aliado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La intención, en ningún caso, es sustituir el rol del docente, sino la de ofrecer un recurso complementario que apoye al docente y que ofrezca al aprendiente otras herramientas para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Asimismo, el uso de este tipo de recursos favorece el desarrollo del docente como mediador en el contexto intercultural que se desarrolle en el aula de clases.

Con respecto al segundo objetivo planteado que proponía identificar las actitudes interculturales de los aprendientes de ELE durante situaciones de comunicación intercultural, con el fin de conocer las autopercepciones que permitan analizar el desarrollo de la competencia intercultural se concluye que a través de la recolección de datos realizadas por la investigación, se pudo conocer y determinar tanto los comportamientos como las percepciones que tienen los aprendientes en las distintas situaciones a las que pueden enfrentarse dentro o fuera del aula de lengua extranjera, en este caso, de español.

Los resultados, previamente discutidos, destacan actitudes positivas como el reconocimiento de los elementos contextuales de la interacción intercultural, sin embargo, muestra como estos aprendientes con posiblemente un alto nivel de plurilingüismo y pluriculturalidad todavía no son capaces de identificar las herramientas y recursos interculturales que poseen.

En lo concerniente al tercer y último objetivo que propone un diseño de recursos didácticos con un enfoque intercultural se concluye que, ciertamente, estos recursos favorecen la inclusión de una metodología híbrida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo de español

como lengua extranjera. La realización de estas actividades debe, además, promover un espacio de reflexión en el que los aprendientes sean capaces de autoevaluarse y coevaluarse sobre cómo participan en situaciones interculturales, es decir, con qué fortalezas cuentan y qué factores, comportamientos y actitudes deben mejorar para que reforzar su competencia intercultural.

Como propuesta de continuidad de esta investigación se plantea la indagación de los otros apartados de la Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020), específicamente, al análisis de cuando el hablante está con personas de otras culturas y cuando quiere conocer otras culturas. La información recogida permitirá ampliar la investigación, ya que facilitará la creación de perfiles interculturales más delimitados.

Finalmente, esta investigación intenta contribuir con las nuevas e innovadoras metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras, centrada en esta investigación, en el español. Asimismo, apuesta por el uso de plataformas de aprendizaje como el CRAAL como apoyo para el desarrollo de las distintas destrezas. Como se ha intentado demostrar este desarrollo no solo ha de centrarse o darle más relevancia a lo lingüístico ante lo intercultural, ya como se ha observado en esta investigación, el uso de factores interculturales favorece, pero también puede limitar la comunicación entre hablantes de distintas culturas.

7. REFERENCIAS

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17 (5), 475–483.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-grupo Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Federation of the experiment in international living.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). Syntax and Semantic. Speech Acts. Academic Press, pp. 41-58.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99-122. DOI: 10.1080/23247797.2020.1853367
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Editorial Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento. Perspectivas y Convergencias*, XXIV (46), 39-50.