



Universidad Nacional Autónoma de México



Facultad de Estudios Superiores

Acatlán

Acercamiento a la cultura del *otro*:

Propuesta de actividades
que promueven competencias
interculturales
en la enseñanza de lenguas extranjeras
para un nivel lingüístico básico

Tesis que para Obtener
el Título de: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE ALEMÁN
COMO LENGUA EXTRANJERA

Presenta: Franziska Ursula Bard

**Asesora
de tesis:** Joy Holloway Creed

México, 2012





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Para Juan Luis, Benjamín y Tanya,
por ser lo más importante en mi vida

Agradecimiento

A Joy, por su compromiso y apertura

A Elena, por su revisión minuciosa

A los sinodales, por sus aportaciones valiosas a este trabajo

A todos los que hicieron posible mis estudios, en especial a Estela, Araceli, José Antonio, Daniel, Gabriela y Benjamín

A mi familia mexicana y suiza, por todo el afecto que me han dado

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Justificación	9
1.2. Objetivos	15
1.2.1. Objetivo general	15
1.2.2. Objetivos particulares	15
1.3. Metodología	16
CAPÍTULO II. EL ENFOQUE COMUNICATIVO INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	
2.1. Definiciones	18
2.1.1. Cultura	18
2.1.2. Interculturalidad	21
2.2. Competencia comunicativa	23
2.2.1. Enfoque por tareas	26
2.3. Competencia comunicativa intercultural	28
2.4. Modelo de Byram	30
2.5. Actitudes y habilidades favorables	33
Conclusión del capítulo 2	37
CAPÍTULO III. HERRAMIENTAS PARA UN INTERCAMBIO EN INTERNET	
3.1. Herramientas del Internet	38
3.1.1. La revolución de las “Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación”	38
3.1.2. Los NTICs en la enseñanza de lenguas extranjeras	40
3.1.2.1. Correo electrónico	41
3.1.2.2. Chat	42
3.1.2.3. Videochat	43
3.1.2.4. Blog	44
3.1.2.5. Wiki	45
3.1.2.6. Foro	46

3.1.2.7. Redes Sociales	47
3.1.2.8. E-Journal	48
3.1.2.9. Plataforma	49
3.2. Materiales didácticos para nivel básico	51
3.2.1. Definiciones	52
3.2.1.1. Didáctica	52
3.2.1.2. Enseñanza	52
3.2.2. Diseño de materiales didácticos	53
3.2.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)	55
3.2.4. Estrategias didácticas	58
3.2.4.1. Fijar objetivos	60
3.2.4.2. Seleccionar modelos	60
3.2.4.3. Concientización y reflexión sobre percepciones	63
3.2.4.4. Descodificación y comprensión autónoma	64
3.2.5. Recursos	66
3.2.5.1. Imagen	67
3.2.5.2. Texto	71
3.2.5.3. Vocabulario	73
3.2.5.4. Lengua materna	78
Conclusión del capítulo 3	79

CAPÍTULO IV. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERCAMBIO INTERCULTURAL

4.1. Proyecto de Referencia “Cultura”	80
4.2. Criterios para el diseño de tareas	84
4.3. Objetivos del proyecto	87
4.3.1. Objetivo general	87
4.3.2. Objetivos particulares	88
4.4. Actividades modelo para un nivel básico	88
4.4.1. Ambiente favorable	89
4.4.2. Contexto del proyecto	93

4.4.3. Fases del proyecto	94
4.4.4. Propuesta de actividades	95
4.4.4.1. Módulo 1: ¿Qué nociones preconcebidas tenemos sobre el otro país?	97
4.4.4.2. Módulo 1: ¿Qué nociones preconcebidas tienen otras personas sobre el otro país?	99
4.4.4.3. Módulo 1: Intercambio y reflexión de estos conceptos en la plataforma	100
4.4.4.4. Módulo 2: Tema estereotipo	104
4.4.4.5. Módulo 3: La vida cotidiana	107
4.4.5. Calendario del proyecto	121
<i>Conclusión del capítulo 4</i>	123
CONCLUSIÓN	124
FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADOS	126
ANEXOS	
<i>1. Estándares culturales</i>	136
<i>2. Formatos para la primera fase de conocerse</i>	139
<i>3. Proyectos de Referencia</i>	143
3.1. Proyecto de referencia <i>Mediterrania</i>	143
3.2. Proyecto de referencia <i>Das Bild der Anderen</i>	144
3.3. Proyecto de referencia <i>Divina & Lindlar electronic Magazine</i>	145
3.4. Proyecto de referencia <i>The Way we Are</i>	147
3.5. Proyecto de referencia <i>Das elektronische Lerndreieck</i>	148
<i>4. Input para el tema estereotipo</i>	151
<i>5. Puntos de partida para la investigación sobre la vida cotidiana</i>	157
<i>6. Cuestionario para la reflexión final</i>	159
<i>7. Ligas para estadísticas</i>	166

ESQUEMAS, TABLAS Y HOJAS

Esquema 2.1. Modelo de Byram	30
Esquema 3.1. Concepto representado por diferentes relaciones	75
Esquema 3.2. Concepto “bebidas” clasificado en sistemas supraordinados, coordinados y subordinados	76
Esquema 3.3. Concepto “bebidas” con otro tipo de clasificación	77
Esquema 4.1. Página Web de <i>Cultura</i>	82
Esquema 4.2. Criterios para el diseño de tareas	84
Esquema 4.3. Ejemplo de mapa mental	98
Tabla 3.1. Herramientas del Internet	40
Tabla 3.2. Factores para el diseño de tareas	53
Tabla 3.3. Actividades precomunicativas y comunicativas	54
Tabla 3.4. Nivel A1 según el MCER	57
Tabla 3.5. Estrategias didácticas enfocadas en el aprendizaje intercultural	59
Tabla 3.6. Recursos didácticos	66
Tabla 4.1. Cuadro sinóptico para el análisis del mapa mental	101
Tabla 4.2. Cuadro sinóptico con la calendarización y objetivos	121
Hoja 4.1. Selección de palabras para evaluación final	95
Hoja 4.2. Ejemplo para hoja del Diario de aprendizaje	102
Hoja 4.3. Criterios de observación	103
Hoja 4.4. Ejemplos para reducir la impulsividad perceptual	110
Hoja 4.5. Hoja de trabajo: Tema Alimentación	112
Hoja 4.6. Hoja de trabajo: Tema Vivienda	115

I Introducción

Es cierto que nuestra tierra ha sido siempre plural y heterogénea, sin embargo el creciente fenómeno de la migración está formando los nuevos escenarios sociales, culturales, y también educativos. Por tal motivo surge en la autora de esta investigación la gran necesidad de aportar una propuesta para fomentar en los estudiantes de la Universidad Veracruzana, lugar donde labora, competencias interculturales junto con las comunicativas. Esta propuesta se pretende desarrollar para un nivel lingüístico básico, se considera el A1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), porque es importante empezar ya a nivel de principiantes, así queda más tiempo para fomentar continuamente las actitudes y habilidades necesarias y también el contacto directo con la cultura meta puede estimular en el estudiante la necesidad y la voluntad para aprender el idioma.

Hoy en día existe la gran oportunidad de estar cerca de la cultura ajena a través del Internet, ahí se puede encontrar mucho material en el idioma meta, y se puede utilizar para estar en contacto directo con personas de la otra cultura. Existen diversos proyectos interculturales, sin embargo, de los que la autora tiene conocimiento, están más bien desarrollados para niveles lingüísticos avanzados,¹ y no para principiantes. Entonces con el gran deseo delante de hacer un proyecto para el nivel A1 se emprende el viaje para descubrir si será posible este reto o no.

En este primer capítulo se expondrán primero varios motivos para esta investigación, se comentarán los aspectos académicos y profesionales, pero también los personales. Luego se definirán los

¹ En el capítulo 4.1. *Proyecto de referencia Cultura* y en el anexo 3 *Proyectos de Referencia* se presentan unos ejemplos, p.e., *Cultura* (<http://cultura.mit.edu/community/index/cid/1>), *Divina & Lindlar electronic Magazine - D&L eMag* (<http://www.lehrer-online.de/emag.php?sid=32743340480974614130996109613880>)

objetivos que servirán como andamiaje en esta búsqueda de respuestas a la pregunta principal que cuestiona si será posible desarrollar una intervención pedagógica que fomente la competencia intercultural a un nivel lingüístico de A1. Al final se comentará sobre la metodología que se propone utilizar para alcanzar los objetivos.

1.1. Justificación

Primero quiero sintetizar el problema que me motiva escribir esta tesis para luego explicarlo de manera más extensa.

Problema:

1) Las competencias interculturales no se desarrollan automáticamente, hay que fomentarlas. Promover competencias comunicativas parece lógico para muchos docentes, pero tal necesidad para las competencias interculturales aún se reconoce poco.

2) Aunque los libros de texto actuales contienen a veces temas de tal índole, hay que considerar, que por lo general, estos libros están editados en el país de origen de la lengua estudiada y por lo tanto no pueden incluir la percepción específica desde la cultura del estudiante.

3) Existen proyectos de intercambio intercultural, sea de manera presencial (yéndose a un lugar de otra cultura) o a distancia (a través del Internet). Sin embargo estos proyectos exigen un nivel lingüístico intermedio o incluso avanzado (ver referencias en nota al pie 1). Por lo visto no existen proyectos para principiantes de una lengua. Aquí entonces hay un vacío entre la necesidad de desarrollar competencias interculturales prácticamente desde el inicio y la falta de propuestas de actividades.

Este trabajo quiere aportar elementos para llenar este hueco, desarrollando actividades aptos para un nivel lingüístico de A1 (según el MCER).

A continuación se despliegan los motivos para este trabajo de una manera más detallada.

El tema interculturalidad me interesa por razones tanto personales, académicas como profesionales. Lo primero tiene una relación con el tipo de experiencias que he podido vivir como

mujer de nacionalidad suiza, que radica desde hace 19 años en México, primero en Puebla y luego en Xalapa. Estoy casada con un mexicano y tenemos dos hijos, uno de 20 años, nacido en Suiza y una hija de 15 años. En todo este tiempo tuve muchas *experiencias nuevas (las cuales ahora puedo reconocer bajo el nombre de experiencias interculturales)*. Ahora puedo entender muchas cosas simples, sutiles, culturales, que en este entonces rebasaban tanto mis conocimientos de la lengua española, como los de la cultura que me rodeaba. Sirvan como ejemplos, algunas costumbres que tuve que cambiar más allá de mis hábitos, por ejemplo, la compra de productos orgánicos, la separación de la basura, etc. Durante los primeros cinco años viví en Puebla en el campus de una universidad, donde se encontraban personas de varias nacionalidades. A pesar de estas confrontaciones anteriormente ilustradas, siento que tuve un buen inicio en mi nuevo hogar. Un *choque cultural* vino más tarde, después de los cinco años, cuando decidimos vivir en el campo. La razón principal era que queríamos respirar aire fresco y producir parcialmente nuestros propios alimentos.

Decidimos vivir en las afueras de Xalapa, estado de Veracruz. Me dediqué principalmente a los hijos y al cultivo en el rancho. Recuerdo bien que en este tiempo sentí lo que ahora - después de haber estudiado en la LICEL – conozco con el término de *choque cultural*; conocí un mundo completamente distinto al mío; a través de una señora que me ayudaba en la casa, encontré a hombres que querían que sus hijas sólo estudiaran la primaria; me enfrenté con mujeres maltratadas, al alcoholismo, al analfabetismo y a situaciones de madres de familia que apenas tenían unas pocas tortillas para alimentar a sus familias. Seguramente también existían estas situaciones en Puebla y sus alrededores, pero dentro del *campus* viví como en una *burbuja*. El inicio fue duro, pues sólo veía aspectos desde mis propios parámetros culturales como aspectos muy negativos. Poco a poco mi mentalidad fue cambiando. Actualmente ya no se me cierra la garganta al entrar en una vivienda humilde con piso de tierra, percibo la generosidad y hospitalidad de mucha gente que posee muy poco; veo a los niños que disfrutan de juguetes sencillos, familias que se toman el tiempo para convivir unos con otros. Con lo anterior no deseo idealizar la situación de esta gente, sin duda existen los problemas que anteriormente percibía y continúan habiendo situaciones muy graves, pero no es lo único. En un principio, yo solo veía eso. También, he de confesarlo, comparaba mucho la situación de México con la de Suiza y admito que casi siempre, mi país, mi visión de las cosas desde Suiza, me parecía mejor. Aún hago comparaciones, pero se fueron haciendo más específicas, se fue transformando esa única

percepción, hubo algunos cambios en mis percepciones. Es por todo lo anterior que deseo proponer un tema intercultural como estudio de investigación para terminar mis estudios de licenciatura como docente en enseñanza de la lengua extranjera, la LICEL.

Puedo señalar, como ejemplo preciso sobre *esa transformación intercultural*, que ahora logro detectar un paisaje precioso y único, cuando observo el campo de México, ya no me concentro en un solo aspecto, por ejemplo la basura. Si, todavía me duele ver tanta basura en el campo, pero conozco más el trasfondo como es la deficiencia en algunos lugares de la recolecta y la falta de una infraestructura eficiente para la separación. Sin embargo también veo ahora a Suiza con otros ojos, y detecto cosas que antes no percibía, por ejemplo, respecto a la separación de basura, siento que en Suiza funciona muy bien, pero existe un gran derroche con la “basura”, la cual podría ser útil por un buen tiempo.

Afortunadamente no perdí mis raíces con mi país nativo, tengo familia allá y la visito con cierta frecuencia, por lo general una vez al año. Todavía es difícil no perder el equilibrio al cambiar de una cultura a otra, intento vivir la situación con la óptica de la cultura en la que estoy en el momento, sin dejar de ser a veces también crítica. A mis dos hijos les transmitimos mi esposo y yo las dos culturas, procuramos enseñarles valores como no juzgar de manera rápida y superficial, sino conocer el trasfondo del contexto, de tomar una actitud de apertura hacia a las dos culturas. El hijo mayor está desde hace casi dos años viviendo en Suiza, donde está continuando su formación, afortunadamente se adaptó bien a su nuevo entorno. Y estoy convencida que uno de los factores que influyó en esta forma de adaptarse a esa nueva vida, es seguramente que mi hijo desarrolló una *competencia intercultural*.

Personalmente viví esta *experiencia intercultural* de manera empírica, sin ningún conocimiento teórico. En la LICEL me llamó mucho la atención la materia *Competencia para la comunicación intercultural*. Fue un aprendizaje significativo para mí, donde mis propias vivencias fueron encontrando algunas razones de ser, y donde pude entender el valor de desarrollar una estrategia de tipo intercultural para poder comprender mejor algunas de las cosas anteriormente narradas.

Pero el tema de la interculturalidad no me interesa sólo por los aspectos personales, sino también por mi contexto laboral, y creo que es el aspecto más importante. Desde hace siete años trabajo en la Universidad Veracruzana como docente del alemán como lengua extranjera. Tengo una formación pedagógica de Suiza, pero no en esta disciplina, sino en la enseñanza artística y

manual. Un rasgo importante del por qué llevar a cabo esta investigación sobre el tema de interculturalidad es porque creo firmemente que el ser humano tiene que desarrollar una competencia intercultural pues en las últimas décadas, como consecuencia de la globalización, el contacto entre distintas culturas ha aumentado significativamente. Hay aproximadamente 33 millones de personas que viven fuera de sus países, sea por cuestiones políticas o económicas (ACNUR, 2010). Esta diversidad cultural, sin embargo, no se encuentra sólo yendo al extranjero; en los alrededores de cada quien conviven muchas culturas.

Desgraciadamente, en muchos casos, este contacto entre las culturas no se da de manera pacífica; diariamente se puede leer y escuchar sobre encuentros conflictivos. Estas convivencias problemáticas entre diferentes culturas nos enseñan claramente que el estar en contacto con el *otro* no lleva automáticamente a una comprensión mutua; al contrario, con frecuencia aumentan y se cimientan prejuicios negativos. Se necesita entonces un entrenamiento explícito para adquirir competencias que conlleven a un entendimiento entre culturas distintas.

Estoy convencida que un espacio importante para entrenar las competencias interculturales es la institución escolar. La educación hacia la paz debe ser un tema transversal en este milenio.² La clase de Lengua Extranjera (LE),³ sin duda, es uno de los lugares idóneos; otra lengua trasmite también otra cultura y, por ende, permite sensibilizarse a la cultura propia y ajena, como también promover actitudes y valores favorables para una convivencia armónica.

Como la sensibilización hacia el *otro* es un proceso lento, idealmente se empieza con el entrenamiento de las competencias interculturales lo antes posible. Otra razón para trabajar estas competencias con principiantes, es el hecho de que en el contexto de México la mayoría de las instituciones sólo trabaja la lengua alemana a niveles básicos.⁴ A esta condición previa se opone el limitante del nivel lingüístico. ¿Será posible en un nivel básico, como el A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), fomentar competencias

² De la Garza (2011) comenta sobre los temas transversales que no son contenidos exclusivamente de una materia, pero se presentan relacionados a ellas y consideran el individuo de manera integral (afectividad, sentimientos, creatividad) y la problemática social en su dimensión económica, cultural, política y ambiental.

³ *Lengua Extranjera (LE)* se refiere a cualquier idioma que un individuo aprende después de haber adquirido su lengua materna, en la bibliografía se encuentra también a menudo el término *Segunda Lengua (L2)*. En este trabajo se utilizará el término LE. Se considera que L2 se refiere a una lengua que se habla en el lugar donde se estudia (aprender alemán en Alemania). LE se refiere a la lengua que se aprende en un país donde no se habla la lengua meta para comunicarse entre las personas (aprender alemán en México).

⁴ En la Universidad Veracruzana, institución, donde se llevará a cabo este proyecto, se ofertan 6 niveles, con los cuales se alcanza un nivel A2+. Durante los congresos organizados por la Asociación Mexicana para Profesores de Alemán (AMPAL) la autora pudo verificar situaciones similares en otras instituciones.

interculturales? En Internet se pueden encontrar varios proyectos de intercambio, pero, observé que aquéllos dirigidos hacia los principiantes tienen su enfoque más bien en los aspectos lingüísticos y los que favorecen las competencias interculturales requieren un dominio por lo menos intermedio de la lengua.⁵

Hace casi dos años participé con dos grupos de estudiantes en un intercambio a través del Internet con una maestra española que enseña en la Universidad Leibniz de Hannover. Fue ella quien se dirigió hacia mí con esta idea. Me interesó mucho, pero como aún tenía poco conocimiento del tema y mis tiempos eran muy limitados por otros compromisos, me dejaba principalmente guiar por ella. Para ella este intercambio era parte de su doctorado, así que para mí ella era, sin duda, la experta. Se planearon dos proyectos distintos, uno, un intercambio de correos electrónicos por parejas a un nivel A1 (MCER), lo que viene siendo un tercer nivel en la Universidad Veracruzana y otro, para un nivel A2 (MCER), que es un quinto nivel. El proyecto para el quinto nivel nunca se llevó a cabo, por cuestiones personales de la maestra de Hannover, no obstante tuve la oportunidad de conocer el proyecto de referencia *Cultura* que más adelante en el trabajo se analizará. Este proyecto en ese entonces llamó mi atención, sin embargo sentí que era para niveles lingüísticos más avanzados y se necesitaba adaptar para el contexto de la Universidad Veracruzana. El otro proyecto sí se llevó a cabo, pero por mi parte no en un tercer nivel, sino en un segundo y la otra maestra tuvo un cuarto nivel. Las condiciones entonces no eran tan ideales. Además en ese momento tenía pocos conocimientos sobre las herramientas en Internet. Hubo durante seis semanas un intercambio de correos electrónicos con los siguientes temas: conocerse, fin de semana, viajes, festividades, estereotipos, actualidad. Como el nivel lingüístico entre los dos grupos era distinto, acordamos que parte de la carta se escribiría en la lengua meta y la otra en la materna. Las parejas se pusieron de acuerdo entre ellas para definir cómo querían la forma de corrección por parte del otro y cada quien llevaba un Diario de aprendizaje, donde hicieron una autoevaluación después de cada correo. Había cuatro apartados: 1. ¿Qué hice? 2. Errores corregidos 3. Vocabulario nuevo y 4. Comentarios/observaciones /opiniones sobre la cultura. Hubo una asistente para evaluar datos por parte de la otra maestra, pero, desgraciadamente no funcionó el flujo de información. Por mi parte la experiencia era de

⁵ En este trabajo se analizan diversos proyectos: para principiantes *Mediterrania*, *Das Bild der Anderen* y *The Way we Are*, cuyos análisis se encuentran en el anexo 3 *Proyectos de Referencia*; para avanzados *Cultura*, el cual se presenta en el apartado 4.1. como proyecto de referencia ejemplar. Además se encuentran en el anexo 3 otros dos proyectos para avanzados: *Das elektronische Lerndreieck* y *Divina & Lindlar electronic Magazine - D&L eMag*.

manera empírica, no hubo una reflexión sistémica. Sentía la mayoría de mis estudiantes motivados: elaboraron productos extra como PowerPoint para presentarse a sí mismos y a su ciudad; en clase consultaron varias dudas lingüísticas y utilizaron notoriamente con mayor frecuencia los diccionarios. Hubo unos que hicieron un progreso considerable a nivel lingüístico y otros escribieron la mayor parte en español. Por lo general sentí que hubo mucho entusiasmo, la mayoría de los estudiantes cumplía con las fechas y tareas y después del proyecto todavía algunos seguían en contacto. Como año y medio después me encontré a dos estudiantes que me comentaron que aún estaban escribiéndose esporádico con su pareja de intercambio. Estos detalles señalan que el interés era grande, los correos y trabajos posteriores señalaban que hubo un avance en el idioma, en algunos más, en otros menos. Donde menos satisfecha estaba era con el resultado de la competencia intercultural, se me hizo que pocos lograron reflexionar efectivamente sobre sus estereotipos; la mayoría quedaba en lo superficial. Por esta experiencia nació en mí principalmente el deseo de profundizar mis conocimientos en esta área, de participar en otros proyectos, después de haberme preparado mejor, porque me parece una opción muy interesante.

Hay otro factor significativo para el siglo XXI: los vertiginosos cambios que la Internet nos ha traído y nos trae continuamente. Gran parte de la población tiene un acceso infinito a la información, ya no existen barreras territoriales, la comunicación es fácil, rápida y económica. En el sector de la población que tiene acceso al Internet hubo en muchos ámbitos unos cambios profundos, así también en la enseñanza y el aprendizaje. Personalmente, antes de la era del Internet, no hubiera podido realizar esta licenciatura, para mencionar sólo un ejemplo entre infinitos. Vivo en Xalapa y realizo todas mis actividades personales y laborales aquí. Aunque en el momento que iniciaba la Licenciatura estaba inscrita en el sistema abierto, hubo poca necesidad ir a la Ciudad de México. Las pocas veces que lo hice significaba mucho sacrificio, como viajar a las dos de la mañana para alcanzar las asesorías sabatinas, pedir permisos en el trabajo, gastos económicos, etc. Un estudio presencial hubiera sido imposible para mí, un estudio en el sistema abierto también; si no se ofrecía esta combinación del estudio autónomo a través de lecturas y la entrega de trabajos por Internet junto con pocas fases presenciales, esta licenciatura definitivamente no hubiera sido una posibilidad para mí.

Como último factor, pero de ninguna manera menos importante, es el aspecto académico. Estudié la licenciatura de la enseñanza de lenguas extranjeras (LICEL) con la especialidad en el

idioma alemán. Para concluir esta licenciatura quiero elaborar una tesis que sea significativa para mí en las tres dimensiones – personal, laboral y académica. El interés personal y laboral en el tema de la interculturalidad lo describí anteriormente. También en el campo académico creo firmemente que este tema es muy significativo. Varios científicos señalan que en la práctica docente falta aplicar estrategias para fomentar más las *competencias interculturales* (Bauer, 2004). Intuyo que una razón importante es que al maestro le faltan ejemplos concretos para impulsar estas competencias. Tal vez nunca vivió experiencias interculturales de manera consciente y tampoco era un tema en su formación. Como mencionaba, mi deseo es desarrollar un proyecto que estimule tales competencias en el estudiante principiante y espero que la propuesta pueda servir a otros docentes como un ejemplo, un estímulo para aplicar proyectos similares adaptados a su contexto real.

Todos los factores señalados anteriormente me motivaron fuertemente de escoger este tema para mi tesis. Tengo un gran interés en elaborar un proyecto que sea viable en la Universidad Veracruzana, porque quiero invertir todo el esfuerzo que significa la elaboración de una tesis en un proyecto que se puede aplicar en el contexto real y que no se guarde en algún cajón sin darle uso.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Proponer una intervención pedagógica que permita al estudiante de una lengua extranjera a nivel básico (A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) desarrollar actitudes y habilidades que faciliten el contacto con una cultura ajena a la suya.

1.2.2. Objetivos particulares

- Conocer las premisas de la competencia comunicativa intercultural.
- Analizar los componentes del modelo intercultural que propone Byram.
- Identificar conocimientos, actitudes y habilidades que favorecen una comunicación intercultural favorable.
- Analizar diversas herramientas del Internet para conocer las más apropiadas para este proyecto.

- Conocer el nivel de competencia comunicativa general que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para A1.
- Reunir los componentes que influyen el diseño de material didáctico y sus características.
- Investigar en la literatura estrategias⁶ didácticas que favorecen la competencia comunicativa intercultural.
- Identificar los recursos didácticos apropiados para un nivel lingüístico básico.
- Analizar proyectos de referencia.
- Establecer los criterios que rigen el diseño de las actividades.
- Formular objetivos para el proyecto de intercambio.
- Proponer actividades para un intercambio intercultural a través del Internet.

1.3. Metodología

La suposición esencial de este trabajo fue considerar posible un encuentro con la otredad en una clase de lengua extranjera a un nivel lingüístico básico (nivel A1 del MCER), donde no hubiera solamente un intercambio de los datos personales de manera superficial, sino donde se fomentaran competencias que ayudaran para cualquier convivencia con una cultura ajena. Para esta meta se desarrollaron los siguientes pasos:

Primera etapa:

1. Se analizaron desde la perspectiva de la educación, primero el concepto cultura, y luego se examinó también a detalle el término interculturalidad por tratarse de un evento donde por lo menos dos culturas distintas se encuentran en contacto.
2. Se estudiaron las premisas que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
3. Se analizó el modelo de Byram, por ser uno de los protagonistas en la introducción del componente intercultural.

⁶ Existen diferentes clasificaciones de estrategias; en el ámbito educativo son las de enseñanza y de aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (2006, p. 141), cuyo enfoque es el constructivismo y el aprendizaje significativo, definen las estrategias de enseñanza como "... procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos." Y más adelante hacen la siguiente definición para estrategias de aprendizaje (p. 234) "...son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles."

4. Se indagó en las diversas lecturas los conocimientos, las habilidades y actitudes esenciales que fomentan la competencia intercultural, dicho con otras palabras, que favorecen un encuentro constructivo con lo ajeno. Este conocimiento fue la base para formular los objetivos que se pretende lograr con el proyecto.

La primera etapa ayudó a tener más claro qué se quería lograr con este proyecto. La segunda etapa que a continuación se explica, se trató de la didáctica en el proyecto. Sirvió para analizar cómo se pueden lograr los objetivos.

Segunda etapa:

5. Se analizaron diferentes herramientas que sirven en el desarrollo de actividades didácticas que fomentan la competencia intercultural (ya que el proyecto es el acercamiento a la otra cultura a través del Internet).

6. Se analizaron las competencias para el nivel A1 que propone el MCER, para saber con qué conocimiento lingüístico previo cuenta el estudiante.

7. Se indagó la bibliografía sobre diferentes recursos didácticos, donde la mirada se puso principalmente en dos aspectos: a) encontrar los más apropiados para un nivel lingüístico básico y b) encontrar estrategias didácticas que apoyaran el desarrollo de la competencia intercultural.

8. Se creó un marco de referencia que pudo aportar ideas para el proyecto.

9. Se sumó el conocimiento adquirido en las primeras dos fases para establecer criterios ejes para el diseño de actividades para la propuesta didáctica, que fue la última parte del proyecto.

Tercera etapa:

10. Se formularon los objetivos.

11. Se diseñaron las actividades.

Durante las lecturas se hicieron fichas de trabajo, las cuales se clasificaron en diferentes categorías, basándose en los capítulos del trabajo y las etapas de esta metodología.

II. El enfoque comunicativo intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este capítulo se definirán, primero, desde la perspectiva de la enseñanza⁷ de una LE, los conceptos de *cultura* e *interculturalidad*, por ser los términos pilares para la educación intercultural y por ende también para este trabajo. Luego se abordará de manera global la historia de la competencia comunicativa, la premisa para la competencia comunicativa intercultural y por eso importante para entender la segunda. En el desarrollo historial de la competencia comunicativa se identificarán también las subcompetencias implicadas, aunque se verá que no hay acuerdo unánime por parte de los expertos en la materia.

A continuación se analizarán y expondrán las carencias del modelo de la *competencia comunicativa* para poder entender el aporte significativo del modelo de la *competencia comunicativa intercultural*. Este último, desarrollado por Michael Byram, se presentará después, para al final identificar habilidades y actitudes que favorecen el desarrollo del *hablante intercultural*,⁸ y que ayudarán a definir los objetivos que se quieren lograr a lo largo de la intervención didáctica que se propondrá en el último capítulo de este escrito.

2.1. Definiciones

2.1.1. Cultura

El término proviene del latín *colere*, que significa originalmente cultivar, y del supino *cultum* que corresponde a *agricultura*. Con el tiempo surgió la metáfora de comparar el espíritu con un campo cultivado, para más tarde, en el siglo XIX, asociar la palabra con actividades recreativas de las personas bien educadas (lectura, conciertos, teatro, exposiciones, etc.)

Existen numerosas definiciones para el concepto *cultura* - dos antropólogos culturales comentan haber descubierto más de 100 (Auernheimer, 2003) - este trabajo se concentrará en todos aquellos aspectos que ayuden a comprender mejor dicho concepto y su relación a la

⁷ Se defina por ahora el concepto enseñanza, de manera general, como un proceso planificado que tiene en mente alcanzar objetivos de aprendizaje predefinidos. En el capítulo 3.2.1.2. *Enseñanza* se intentará afinar esta definición.

⁸ Un término igualmente desarrollado por Byram que se explicará en el apartado 2.4. *Modelo de Byram*.

educación intercultural dentro del ámbito de la didáctica de LE.

A pesar de la gran diversidad de definiciones se puede distinguir la siguiente coincidencia: La cultura es algo aprendido a través del entorno social y transmitido entre generaciones. Tiene dos aspectos fundamentales (Auernheimer, 2003):

a) El carácter simbólico:

Sirve para la representación “hacia fuera” y para que los miembros del grupo puedan obtener un significado en común. Los símbolos se reflejan en la lengua, los rituales de la comunicación, en los objetos de uso cotidiano, artesanales y artísticos.

b) La función de orientación:

Se refiere a los valores y normas, que muchas veces se manifiestan en las expectativas de comportamiento en la vida diaria.

El carácter simbólico se podría también nombrar como el nivel explícito de la cultura y el de la orientación como el implícito (Gupta, 2003).

Seelye (1993) comenta que para el maestro de lengua extranjera (LE) no importa tanto cómo se define cultura con tal que sea una definición amplia, por lo que para este trabajo se escogieron dos definiciones que reflejan una idea extensa en su uso antropológico:

Aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, artes, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. (Taylor, 1871, p. 1 en Mc Entee, 1998, p. 145)

La cultura es el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque. Enmarca la personalidad de los miembros de una comunidad. Tiene mucha relación con la manera en que las personas se expresan emocionalmente, la forma de pensar, de moverse, de resolver problemas, también se observa en la organización de los transportes, los sistemas económicos y políticos...(Oliveras Vilaseca, 2000, p. 11)

Ambas definiciones son muy amplias, la primera tal vez es más general, mientras que la segunda proporciona una noción concreta sobre qué tipo de actividades hay que considerar en un proyecto de intercambio para abarcar temas culturales.

Otras dos definiciones que se mencionan a continuación son metáforas. La primera dice: “Una ‘cultura’ contiene el ‘mapa de significado’ para un grupo específico, que le hace a sus miembros las cosas comprensibles (Clarke, entre otros, 1981 en Auernheimer, 2003, p. 75).”⁹ Esta metáfora expresa con claridad la utilidad de la cultura, su función de orientación, de apoyo para no perderse y era utilizada con frecuencia en los *Estudios culturales (Cultural Studies)*¹⁰. La segunda dice: “La cultura son las mil personas sentadas en tu silla.” (Pederson, 1997 en Gupta, 2003, p. 156), y Gupta asienta que ejemplifica dos características claves; por un lado que la cultura siempre nos acompaña, ya que somos tanto producto como trasmisor de ella y, por otro lado – parecido a la metáfora del “iceberg” – que gran parte de la cultura es invisible.

Hablar del entorno social no significa hablar de una nación entera o de un grupo étnico; en una nación existen diferentes grupos sociales y por ende diversas culturas. Cada sociedad está conformada por individuos que pertenecen a distintos colectivos de personas y por consecuencia “...llevan dentro de sí varios niveles de programación mental, que corresponden a diferentes niveles de cultura” (Hofstede, 1991 en Mc Entee, 1998, p. 145) o como lo expresa Gruhn: se trata de

un conjunto de capas (de hábitos culturales) que se superponen una a la otra dentro de un supuesto espacio cultural, sin llegar a ser congruentes, y que se encuentran, además, en un proceso continuo de transformación. A este trasfondo de elementos culturales más o menos compartidos se superponen todas las diferencias regionales, sociales, subculturales y, finalmente, individuales. (Gruhn, 2005, p. 5)

Ambas citas indican la individualidad dentro de la sociedad. Ninguna persona es igual a la otra, no existe “el mexicano” o “el alemán”, aunque cada individuo comparte ciertas condiciones con un grupo más amplio, las cuales lo van forjando como, por ejemplo, la historia, el sistema político, el clima, la lengua, etc. Existen, entonces, los elementos culturales compartidos de un grupo y para adquirir competencias interculturales es importante analizarlas, pero sin perder de vista la particularidad de cada persona. De esta manera se pueden relativizar y reflexionar

⁹ Todas las traducciones de las obras alemanas que aparecen en el texto son hechas por la autora.

¹⁰ Los estudios culturales no representan una disciplina independiente sino es un concepto para análisis interdisciplinarios sobre cuestionamientos culturales con el enfoque principalmente en tres nociones: cultura, poder e identidad (ver Marchart, 2008, pp. 51-56 en Sprengel, 2008, cap. 2 *Der Kulturbegriff der Cultural Studies*)

los estereotipos¹¹ formados sobre una cultura. Otro punto significativo en la cita de Gruhn es la transformación constante de una cultura; no es estática y, por el fenómeno de la globalización, mucho menos cerrada herméticamente como lo era, tal vez, hace algunos años. Actualmente, *la cultura* se trata de sistemas heterogéneos y dinámicos.¹²

De la dimensión cultural mencionan Byram y Risager (1999, p. 58 en Paricio, p. 6) para el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas tres elementos interrelacionados, de los cuales dos conciernen al aprendizaje:

1. El aspecto de la competencia comunicativa que pone al estudiante en contacto con el mundo cultural ajeno de la lengua meta.
2. La capacidad de reflexionar sobre la propia cultura desde una perspectiva externa.

El tercer aspecto que comentan los dos autores está relacionado con el docente.

3. La capacidad del profesorado de ayudar a los estudiantes a comprender a los otros y la alteridad, lo cual sirve como base para la competencia comunicativa y cultural.

Con estos tres aspectos de la cultura enfocados al aprendizaje y enseñanza de una lengua se asiente la estrecha relación al próximo concepto a definir, la interculturalidad.

2.1.2. Interculturalidad

A diferencia de cultura, interculturalidad implica necesariamente un encuentro y diálogo entre diferentes culturas,¹³ “el prefijo ‘inter-‘ apunta a una relación mutua, a una reciprocidad” (Gruhn, 2005, p. 5). Holloway Creed comenta que aún no está completamente definido el concepto de la interculturalidad por ser un campo relativamente nuevo, sin embargo sí lo podemos describir para el propósito de este trabajo, el cual se ubica en el ámbito de la didáctica intercultural en el área de la enseñanza – aprendizaje de LE. Para representar la interculturalidad, Holloway Creed utiliza la metáfora de

¹¹ Estereotipar significa generalizar las características de una persona o de un grupo, normalmente exagerando las cualidades negativas (Holloway, 2001, p. 85), sin embargo el estereotipo no necesariamente es negativo, el prejuicio sí (ver Lustig y Koester, 2003, p. 154 en Holloway, 2001, p. 87). Holloway distingue entre dos tipos de estereotipos: 1. Estereotipos estáticos, los cuales nunca presentan modificaciones de la percepción del *otro*, sino que quedan rígidos; 2. Estereotipos dinámicos, los cuales son flexibles y sujetos a cambios según las experiencias vividas. (Holloway, 2001, p. 123)

¹² Diferentes autores abogan por la complejidad y dinámica del fenómeno cultura, por ejemplo Auernheimer (2003), Byram (1997)

¹³ Por la necesaria interacción entre las culturas lo intercultural se distingue también claramente de lo multicultural, ver por ejemplo Holloway Creed (2011), Rehaag (2007)

una red neuronal dinámica en continuo flujo cuyos nudos están en constante intercambio; en ella, se concibe a las culturas no como entidades cerradas y homogéneas, sino como sistemas de normas abiertos que se constituyen mutuamente, los cuales están sujetos a un intercambio y transformación constantemente. (Holloway Creed, 2011, p. 24)

Hausstein define el concepto de interculturalidad de la siguiente manera:

La interculturalidad demanda no solamente el conocimiento del otro como conocimiento de una cultura extraña (alteridad) sino, sobre todo, el conocimiento de lo propio como conocimiento cultural de lo propio y la conciencia de la culturalidad del entendimiento.

Por lo tanto una relación intercultural se caracteriza por:

- 1) no concebir los conceptos como binarios sino como relacionales,*
- 2) integra en el comprender al otro, la comprensión de su punto de vista y la posición propia,*
- 3) cada una de estas relaciones lleva a un reconocimiento de sí mismo por medio del distanciamiento y la auto-crítica,*
- 4) esta auto-crítica implica una auto-modificación,*
- 5) esta modificación de sí mismo lleva a una relación cualitativamente diferente entre culturas.*

La competencia intercultural es la capacidad/habilidad de construir productivamente el espacio compartido que posibilita el diálogo entre las personas de diferentes culturas a través de la apertura, la empatía y la tolerancia. (Hausstein, 2000, pp. 231-232)

Es una definición muy amplia y está citada también por otros autores;¹⁴ importante en este concepto no sólo es la comprensión del *otro*, sino la conciencia de sí mismo y su propia cultura, con lo que nuevamente se llega al aspecto de los conocimientos conscientes de la propia cultura, un aspecto fundamental mencionado al final del apartado anterior, comentado por Byram y Risager (1999). Igualmente pertinente son actitudes específicas como la apertura, empatía y

¹⁴ Por ejemplo Bauer (2004), Boehm (2006b)

tolerancia.¹⁵ A continuación, otra metáfora de Gupta, que alude al enriquecimiento personal a través de contactos interculturales: “Si sólo entiendes una cultura es como ver sólo con un ojo, pero si agregas la dimensión de otras culturas, te conviertes en *binocular* y las cosas se pueden ver en perspectiva.” (Gupta, 2003, p. 184)

2.2. Competencia comunicativa

Las corrientes pedagógicas están en un desarrollo permanente y un concepto está influido por anteriores. Sin duda, la base de la competencia comunicativa intercultural, en la cual se concentra este trabajo, es la competencia comunicativa.¹⁶ Esta afirmación lo hace el mismo Byram, autor del modelo de competencia comunicativa intercultural. Oliveras comenta al respecto:

[...] el enfoque que sugiere el término competencia intercultural está basado claramente en la teoría de la competencia comunicativa y debería ser considerado como un avance. [...] Para Byram, el concepto de competencia intercultural parte del modelo de Van Ek, especialmente de las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural, resaltando los aspectos culturales. [...] (Oliveras Vilaseca, 2000, p. 33).¹⁷

La competencia comunicativa, a su vez, recibió impulsos significativos de la pragmática, la cual dio la pauta para ir más allá del puro análisis gramatical de una expresión, porque empezó a estudiar si una locución satisface o no la intención del hablante y el lenguaje ya no se consideraba como sistema cerrado sino conectado con la cultura (Bredella, 2003a). Para entender las premisas de la competencia comunicativa intercultural se hará primero en este apartado un repaso panorámico de la historia de la competencia comunicativa.¹⁸

¹⁵ Varios autores añan estas actitudes como clave en la Comunicación Intercultural. Auernheimer (2003), Bauer (2004), Boehm (2006b), Holloway Creed (2011), Mc Entee (1998), Rehaag (2007), entre otros. Son actitudes básicas también para la comunicación intracultural.

¹⁶ Trujillo Sáez (2001, p. 4) define la competencia comunicativa como “el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado.” Comenta que es “un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita [...]” (ibidem)

¹⁷ El modelo de Van Ek se presentará más adelante en este mismo apartado.

¹⁸ Este panorama histórico del concepto fue principalmente recogido por Oliveras: Oliveras Vilaseca (2000), pp. 17–25, 30. Información obtenida por otros autores se indica en el texto.

Desde los años sesentas una cuestión central que se impuso la Lingüística Aplicada era la búsqueda de respuestas de cómo se adquiere la competencia comunicativa – el habla¹⁹ - un aspecto esencial en la enseñanza de lenguas.²⁰

Una aportación importante durante estos años fue la propuesta del antropólogo y lingüista D.H. Hymes de una nueva disciplina: la etnografía²¹ de la comunicación. Aceptaba la existencia de reglas de un sistema lingüístico, pero, junto con el lingüista J. J. Gumperz, propuso ampliar este concepto de competencia lingüística, principalmente desarrollado por Chomsky, considerando que el lenguaje se desarrolla dentro de una cultura y sociedad específica. Por primera vez, entonces, tomaron en cuenta el contexto sociocultural, aunque su atención se centraba en el discurso dentro de una misma comunidad y, a través de la etnografía de la comunicación, buscaban determinar los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo tal discurso.

Desde la perspectiva de la etnografía y tomando en cuenta aportaciones de otras disciplinas como la Psicolingüística, Sociología, Filosofía del Lenguaje y la Ciencia Cognitiva, tanto Hymes (1972) como Campbell y Wales (1970) amplían el concepto chomskiano proponiendo una noción más amplia, la de competencia comunicativa. El objetivo que persigue el concepto del *comunicativismo* es la comunicación eficaz, por lo que trasciende el puro conocimiento lingüístico para convertirse en la capacidad de saber qué decir, en qué momento y de qué manera. El peso no está en la adquisición teórica de conocimiento lingüístico sino en la obtención de herramientas para usar tal conocimiento de manera apropiada según el contexto sociocultural.

Hymes (1972) desglosaba la comunicación en ocho componentes básicos: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género. Estos componentes los dividió en subcomponentes, y consideraba importante describir con detalle cada elemento para un análisis del acto comunicativo. No bastaba adquirir sólo el conocimiento de la lengua sino era esencial aplicar otras reglas comunicativas derivadas de la Psicología, cultura y

¹⁹ Con *habla* los lingüistas entienden el uso particular de un individuo, no se limita a la expresión oral, sino también a la escrita (ver <http://es.wikipedia.org/wiki/Habla>, consultado 14 de mayo 2012)

²⁰ Varios investigadores se empeñaron en esta tarea como Bachman (1987), Canale y Swain (1980), Campbell y Wales (1970), Gumperz (1982), Hymes (1971), Sperber y Wilson (1986), Van Ek (1984), entre otros.

²¹ Etnografía denomina un método de investigación de la Antropología Social o Cultural, donde se utiliza la observación participante o entrevistas para conocer un grupo específico en su entorno, por lo que el trabajo de campo es una herramienta esencial.

sociedad. Hymes analizaba únicamente los componentes de la comunicación y no incluía los factores para adquirir la competencia comunicativa.

Canale y Swain (1980) más adelante, introdujeron cuatro componentes para la competencia comunicativa: competencia gramatical (corrección formal); competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), competencia sociolingüística (adecuación) y competencia estratégica (mecanismos para asegurar el flujo de comunicación y, en algunos casos, hacerla posible y más eficaz.) En la categoría sociolingüística incluían componentes socioculturales, pero para la enseñanza de LE los consideraban posteriores a los componentes gramaticales.

Oliveras piensa que tal vez para la didáctica el modelo más detallado de descripción de la competencia comunicativa es el propuesto por Van Ek²² en 1984. Este modelo agrega a los cuatro conceptos de Canale y Swain dos componentes más: la competencia sociocultural y la competencia social, así que su modelo consiste en los siguientes seis componentes:

- competencia lingüística
- competencia sociolingüística
- competencia discursiva
- competencia estratégica
- competencia sociocultural
- competencia social

Van Ek enfatiza que no hay que considerar a estos componentes por separado, sino en conjunto y traslapándose en ocasiones.

Aunque inicialmente, a través de Hymes, el concepto de competencia comunicativa fue pensado para la antropología y el análisis de la interacción dentro de un grupo social específico (Byram, 1997), logró obtener una influencia muy grande en la enseñanza de LE. En el centro de atención ya no se colocó la forma lingüística sino más bien el uso de la lengua. En una clase comunicativa los libros de texto y el maestro propician tareas, donde el estudiante sienta la necesidad de expresar algo y aplicar las subcompetencias necesarias.²³ Antes de estas tareas

²² J. A. Van Ek jugó un papel importante en los influyentes trabajos del Consejo de Europa para la descripción de los distintos niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

²³ Las subcompetencias son los anteriormente mencionados componentes propuestos por Van Ek (1984).

comunicativas a menudo se proporcionan tareas precomunicativas²⁴ que en conjunto facilitan la resolución de la tarea comunicativa. Desde el inicio se le proporcionan al estudiante expresiones para que la comunicación en clase principalmente pueda ser en la lengua meta, vocabulario que ayude al entendimiento de instrucciones sencillas del maestro, y que permita hacer preguntas sobre dudas.

La gran relevancia de la competencia comunicativa para la enseñanza de LE se ve también reflejada en el hecho que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - un instrumento mundialmente reconocido para medir el nivel de dominio de cada lengua - también reconoce este enfoque como actual y recomendable para la enseñanza de LE. Igual se nota la influencia del enfoque comunicativo en la formulación de objetivos en los programas de lenguas como en los exámenes y certificaciones internacionales.

La relevancia de la formación sociocultural aumenta significativamente al principio de los años '90. El impulso viene principalmente del mundo empresarial. Oliveras comenta que, en su mayoría, se empiezan a impartir cursos basados en análisis comparativos entre distintas culturas (Oliveras Vilaseca, 2000). El enfoque es la situación del habla en un contexto concreto y por ende, con respecto a aspectos específicos de la cultura meta. No existe ninguna autoreflexión y tampoco una conciencia sobre la percepción del *otro* a través de sus propios lentes. Hay la tendencia a considerar el concepto *cultura* como un sistema homogéneo, estático, cerrado y a menudo aplicado para toda una nación. Como se vio anteriormente, muchos estudiosos en esta área no están de acuerdo con esta visión, consideran que factores como edad, estrato social, profesión, etc., van formando dentro de cada persona diversas subculturas que confieren a cada persona un carácter singular y único como individuo dentro de una sociedad.²⁵

2.2.1. Enfoque por tareas

Es una estrategia didáctica que nace dentro de la competencia comunicativo. Nunan,²⁶ un investigador importante dentro de la corriente del *enfoque por tareas*, menciona seis componentes, entrelazados entre ellos, que se describirán a continuación:

²⁴ Littlewood (1981) distingue entre tareas comunicativas y precomunicativas, y se comentará más detalladamente sobre las diferencias en el apartado 3.2.1. Diseño de materiales didácticos

²⁵ Esto se puede percibir claramente en el apartado 2.1.1. *Cultura*

²⁶ Las ideas del *enfoque por tareas* fueron principalmente recogidos de Nunan, D. (1989)

Como primer componente menciona los propósitos de la tarea, con lo que se refiere al aprendizaje que se quiere lograr, están centrados en el estudiante y deben ser flexibles para que el maestro y el estudiante puedan tomar decisiones en conjunto. Teniendo claro los objetivos se podrá seguir de manera concisa y enfocada con los otros componentes.

El segundo componente alude a la *información de entrada*, llamado también en inglés *input*; se trata de un estímulo que se da al inicio de una tarea que sirve, por un lado, como modelo de la lengua a usar y por otro, como motivación para resolver la tarea. Un estímulo puede ser un recurso *auténtico*²⁷ o *didáctico*, según la necesidad, o en muchos casos será una combinación de los dos: un material auténtico con tareas didácticas. En el caso de este proyecto de intercambio existe la posibilidad que una información de entrada auténtica llegue por los interlocutores nativos. Al escoger la información de entrada hay que tener claro el conocimiento que poseen los actores, como son, entre otros, el nivel lingüístico y los conocimientos sobre la otra cultura.

Como tercer elemento menciona las actividades; acciones que el estudiante hace con la información de entrada. De preferencia toma en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje y un enfoque de investigación y descubrimiento por parte del estudiante. Además, es necesario considerar una progresión adecuada, como también el proceso de la reflexión por parte del estudiante, un factor igualmente esencial en la competencia comunicativa intercultural, como se verá en el apartado sobre actitudes y habilidades.

Como cuarto elemento, considera a los actores involucrados en la tarea, sus intereses y su conocimiento previo; un aspecto importante que debe influir ya desde el inicio en la elaboración de los objetivos. En este trabajo se trata de un factor particular, porque participarán dos grupos y dos docentes que viven en dos países distintos con diversas subculturas de trasfondo.

El quinto elemento alude a las condiciones del contexto; hay que considerar aspectos como el tiempo del que se dispone y, en este caso, es importante la disponibilidad de la infraestructura, para que todos puedan participar sin problemas.

Como último elemento, menciona el producto, un aspecto típico para el enfoque por tareas. En este trabajo no se pretende desarrollar actividades exclusivamente por tareas, sino que algunas actividades tengan unos productos concretos realizados entre equipos interculturales, lo que puede ser motivante. En el ámbito de la enseñanza – aprendizaje, es importante el diseño de

²⁷ En el contexto educativo se habla de material auténtico en contraste a material didáctico. El material auténtico es aquél, que se toma del contexto real, el que utiliza la gente nativa, p.e. una publicidad, un programa en la tele o un artículo del periódico, él otro está hecho exclusivamente para fines educativos.

algún instrumento que refleje el grado en que se alcanzó el propósito y una manera puede ser la elaboración de un producto.

La meta del enfoque comunicativo en el área de la enseñanza de LE es obtener idealmente competencias similares al nativo-hablante, lo que Byram (1997) cuestiona, porque el nativo normalmente no puede externar sin ayuda su cultura y tampoco es competente en todo lo que se refiere a su cultura. La diferencia entre enseñar la competencia comunicativa y enseñar la competencia comunicativa intercultural se expresa en la siguiente cita:

Como maestros podemos preparar a los aprendices para la supervivencia en una situación comunicativa futura (enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas), o podemos prepararlos para reflexionar y buscar auto-ilustración en el encuentro con el otro (interculturalidad.) La segunda posición es más difícil, pero mucho más recomendable. (Holloway Creed, 2011, p. 33)

A continuación se dará una explicación más amplia del concepto *competencia comunicativa intercultural*.

2.3. Competencia comunicativa intercultural

Este apartado propone explicar más a detalle lo que significa la *competencia comunicativa intercultural* y en qué manera enriquece la *competencia comunicativa* que se describió en el apartado anterior.

La comunicación intercultural necesariamente implica un encuentro personal con el *otro* ya sea presencial o virtual. El verdadero encuentro intercultural es un gran reto, donde necesitamos ser conscientes de que nuestra perspectiva juega un papel importante en la evaluación del *otro*, por lo tanto requiere que reflexionemos sobre la cultura propia, que la evaluemos y admitamos que nuestros hábitos y valores no sean los únicos correctos. “[...] Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas [...] La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias” (Byram, 1995 en Oliveras Vilaseca, 2000, p. 36), es la negociación permanente entre el contexto y la perspectiva propia y del *otro*, donde a veces puede surgir una tercera posición, que trasciende a las primeras dos (Bredella, 2003a). Meyer define la competencia intercultural de la siguiente manera:

[...] *identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias.* (Meyer, 1991 en Oliveras Vilaseca, 2000, p. 38)

Y Boehm dice al respecto:

Como una competencia intercultural podemos entender la capacidad de llevar a cabo un diálogo entre personas de diferentes culturas, en el que no cabe la rigidez de pensamientos y que debe predominar la apertura, la empatía y la tolerancia para llegar a una comprensión mutua sin malentendidos. (Boehm, 2005, p. 318)

En las dos definiciones sobre la competencia intercultural se menciona un conjunto de actitudes²⁸ y habilidades que favorece un encuentro entre dos o más culturas ajenas, como por ejemplo la flexibilidad, la apertura, la empatía y la tolerancia.

Michael Byram es el creador principal del modelo del enfoque competencia comunicativa intercultural, en el cual añadió el factor *intercultural* a la competencia comunicativa. Este autor, muy importante en el ámbito de la didáctica intercultural en el área de LE, se desempeña desde 1980 en la Universidad Durham, Inglaterra, donde investiga sobre temas como la *educación para minorías lingüísticas, didáctica en lengua extranjera, intercambios estudiantiles al extranjero, la política de didáctica de las lenguas en Europa, etc.* Además de publicar muchos artículos y libros relevantes en sus áreas, funge también como asesor del Consejo de Europa.

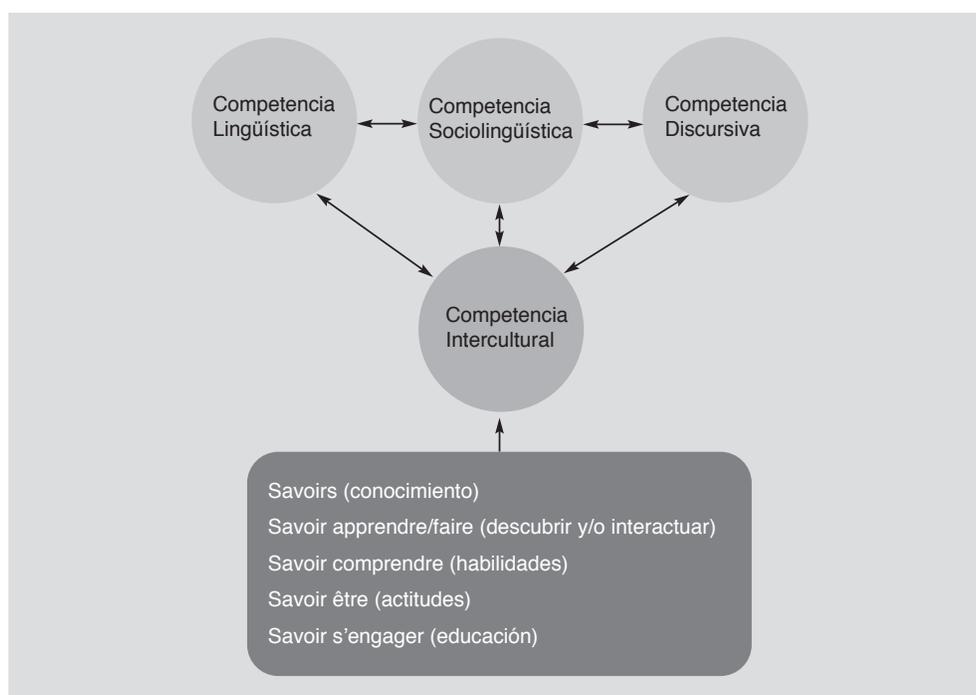
A continuación se presentará el modelo, para después analizar más detalladamente las actitudes y habilidades favorables para facilitar encuentros como los arriba definidos por Meyer y Boehm.

²⁸ “Una actitud se puede definir como una disposición a responder de forma favorable o desfavorable a un objeto o clase de objetos determinados.” (Gergen y Gergen, 1981, p. 121 en Mc Entee, 1998, p. 357)

2.4. Modelo de Byram

Aunque en los distintos modelos del enfoque comunicativo para la enseñanza de LE existe el componente sociocultural, como anteriormente se comentó, tienen como objetivo las competencias del hablante nativo ideal. Byram (1997) define al aprendiz competente como *hablante intercultural*, el cual no necesita dominar la lengua meta a la perfección, sino se caracteriza por lograr establecer relaciones con personas de la otra cultura, por funcionar como mediador, y por reconocer y manejar malentendidos. Como mediador hay que interpretar el significado de la comunicación y todo lo que hay atrás como las intenciones y expectativas. Para lograr esta compleja tarea el intermediario tiene que conocer bien las dos culturas y ser capaz de participar en ambas; de alguna manera debe ser bicultural.²⁹

Byram (1997, p. 34) nos presenta en su libro *Teaching and Assessing Intercultural Competence* un nuevo modelo, el de la Competencia Comunicativa Intercultural:



Esquema 2.1: Modelo de Byram (1997, p. 34)³⁰

²⁹ Existen dos puntos de vista: unos piensan que es necesario tener un pie en cada cultura (Taft) y otros que el mediador tiene que estar encima de ambas culturas (Meyer, 1991, en Oliveras Vilaseca, 2000)

³⁰ Traducción del inglés y francés de la autora

Como se puede ver en el esquema, el modelo se compone de cuatro competencias (las tres tradicionales de la competencia comunicativa de Hymes y la nueva competencia intercultural), las cuales están interconectadas e interdependientes y en su conjunto forman la Competencia Comunicativa Intercultural. La parte importante y novedosa es la competencia intercultural en la cual Byram define cinco dimensiones, las cuales nombra “savoirs”:

Conocimientos:

- Savoirs (saberes)

Habilidades:

- Savoir apprendre/faire (saber aprender/hacer)

- Savoir comprendre (saber comprender)

Actitudes:

- Savoir être (saber ser)

- Savoir s’engager (saber comprometerse)

A continuación se aclararán de manera más detallada estos cinco saberes.

Saberes (savoirs)

Byram (1997) distingue dos categorías de esta dimensión:

a) El conocimiento declarativo, el cual es fácil de enseñar y hasta cierto punto también de aprender. Es el conocimiento del mundo en general, y más específico de los distintos grupos sociales, de sus productos y sus costumbres, tanto en el propio país como en el del interlocutor, se va refinando continuamente y es crucial en el método comparativo.

b) El conocimiento de procedimiento, el cual es mucho más complejo tanto para enseñar como para aprender. Es la comprensión de conceptos y de procesos en la interacción entre individuos y entre sociedades, que sirve para transformara una persona paulatinamente en hablante intercultural. Este conocimiento no se adquiere automáticamente por estar en contacto con otra cultura, sino es necesario hacer conciencia sobre tales procesos a través de ejercicios en un aula o analizando lecturas al respecto.

Las opiniones de los investigadores difieren en la cuestión sobre cuál de los dos conocimientos es más importante. Byram menciona a Christensen (1994) quien comenta que el conocimiento en sí sobre una cultura no es tan importante - y desgraciadamente incluso se presta para reconocer sólo la cultura dominante -, mucho más significativo es el aprendizaje de

competencias que ayudan en cualquier encuentro intercultural como son técnicas para analizar procesos sociales, comprenderlos, compararlos e interrelacionarlos como también evaluar de manera crítica la sociedad propia y la ajena. Christensen, entonces, se inclina más por la importancia del conocimiento de procedimiento. Castro Viúdez (s.f.), a su vez, menciona que el conocimiento declarativo está lleno de referencias culturales tanto explícita como implícitamente. El aprendizaje de una lengua necesita reconceptualizar este conocimiento, un proceso nada fácil.

Ambos conocimientos son relevantes, por lo cual es importante encontrar un equilibrio entre los dos, lo que en la realidad actual tal vez todavía no existe, ya que la tendencia es proporcionar más conocimiento declarativo que de procedimiento; quizá por ser más tangible y más fácil de enseñar.

El saber aprender/hacer (Savoir apprendre/faire)

Este saber contiene habilidades para descubrir e interactuar con informaciones y personas ajenas, algo prioritario en el modelo de Byram. El descubrimiento se lleva a cabo en muchos momentos y depende de la capacidad de interacción en la situación dada, de poder formular preguntas que permiten hacer diferentes revelaciones. Para que un hallazgo tenga relevancia y no se convierta en un juicio superficial, es importante tener diferentes fuentes de información, sea de varias personas o fuentes documentales.

El saber comprender (Savoir comprendre)

La base de este saber es el conocimiento previo que nos sirve para interpretar y relacionar la información nueva y trasladarla de manera comprensible de una cultura a otra. Se necesita la habilidad de enfrentar malos entendidos y contradicciones y la capacidad de encontrarles una solución satisfactoria.

El saber ser (Savoir être)

Con este saber Byram se refiere a las actitudes y valores que tenemos y desarrollamos. Alude a actitudes de especial relevancia en encuentros con la alteridad como son la curiosidad, apertura, disposición para suspender juicios tanto de la opinión del *otro* como de la propia. Se trata de una disposición para relativizar los propios valores, creencias y comportamientos,

aceptando que no son los únicos correctos y de poder verlos desde una perspectiva exterior, desde la visión de *otro* con valores, creencias y comportamientos diferentes.

El saber comprometerse (Savoir s'engager)

Este saber está ligado a la formación política y el compromiso con la sociedad. Es un saber que nos apoya mucho en encuentros interculturales, donde hay que estar dispuesto a comprometerse con el *otro*, de tomar una postura crítica y reflexiva tanto de nuestra propia cultura como la ajena e intentar reducir al mínimo los prejuicios. Nos sirve no sólo para obtener una comunicación exitosa, sino también para aclarar nuestra misma ideología, en la cual basamos nuestro compromiso.

El desarrollo de los saberes es una aportación muy importante de Byram que por un lado hace evidente y más transparente el complejo conjunto de los aspectos involucrados - tanto cognitivamente, como de actitudes y comportamiento -, y por otro lado nos proporciona una herramienta muy útil para analizar las actividades en clase.

En el próximo apartado se analizarán más detalladamente las actitudes y habilidades que favorecen el encuentro intercultural.

2.5. Actitudes y habilidades favorables

El aprendizaje intercultural es una forma específica del aprendizaje social y sirve para cualquier relación,³¹ pero requiere del desarrollo de actitudes y competencias especiales que no se adquieren automáticamente con el simple contacto con la otra cultura (Byram, 1997). Para este proyecto es importante tener claro cuáles actitudes y competencias son claves para lograr un contacto constructivo con el *otro*,³² porque son las que se quiere fortalecer en los estudiantes. Además, hay que tomar en cuenta que en la comunicación influye no sólo lo que decimos hacia afuera, sino también lo que pensamos adentro; nuestra comunicación intrapersonal “forma la base de todos los demás niveles de comunicación” (Wenburg y Wilmont, 1973, pp. 20-22 en Mc

³¹ Hay científicos quienes piensan que en la comunicación intercultural se necesitan las mismas competencias como en la intracultural, ver por ejemplo Gudykunst (1994, en Byram, 1997, p. 15); frecuentemente no se puede usar la lengua materna, un factor significativo en cualquier comunicación, por lo que Byram (1997) comenta que tal vez sociológicamente no haya diferencias, pero a nivel psicológico si los hay y son significativos.

³² Esta importancia se vio en el modelo de Byram y también con varios otros autores, como, p.e., en las definiciones de Meyer y Boehm anteriormente mencionados. Oliveras Vilaseca (2000, p. 36) incluso comenta que “[...] la competencia intercultural es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular.”

Entee, 1998, p. 205) y es “como el pensamiento, es decir, es la comunicación que la persona tiene consigo misma” (Neisser, 1967, p. 4 en Mc Entee, 1998, p. 204).

Según Seelye (1993), la habilidad primordial es la comprensión del contexto, en el cual se lleva a cabo la comunicación. A continuación se intenta aclarar las actitudes que se necesitan para que exista tal entendimiento o comprensión.³³

Flexibilidad

La flexibilidad es importante para alcanzar la comprensión del contexto, es una flexibilidad de la mente, “lo que nos permite cruzar fronteras y aceptar diferencias” (Alred, Byram y Fleming, 2003, p. 8). Esta flexibilidad favorece un alejamiento del propio sistema de valores, creencias y comportamientos, para poder entrar al del *otro*, una habilidad que está estrechamente conectada con la empatía.

Empatía

La empatía es la capacidad de tomar distancia de nuestra propia perspectiva para entrar en la del *otro* y ver las cosas a través de sus ojos, “ponerse en los zapatos del *otro*” como se dice comúnmente. Eso no significa que abandonemos por completo lo nuestro, sino que seamos capaces, en momentos clave, de cambiar nuestra perspectiva, para entender al *otro* y también a nosotros mismos a fin de entrar luego en un proceso de negociación. Bredella (2003a) nos dice que el resultado puede ser a veces una tercera posición que trasciende los dos contextos y perspectivas.

Reflexión

La reflexión sobre la propia cultura y la del *otro*, sobre obstáculos en la comunicación, sobre las reacciones propias y las del *otro*, etc., nos sirve para hacer conciencia. “Si estamos conscientes de la forma en que nos comunicamos con el *otro*, podemos mejorar nuestras percepciones de él y precisar mejor las atribuciones que le otorgamos” (Holloway Creed, 2011, p. 110). La reflexión nos sirve también para formas de la meta-comunicación, como la aclaración del sentido, evitando al máximo los malentendidos.

³³ Estas actitudes se recogieron de lecturas de Alred, Byram y Fleming (2003), Auernheimer (2003), Bauer (2004), Boehm (2006a y 2006b), Bredella (2003a), Byram (1997), Holloway Creed (2011), Mc Entee (1998), Oliveras Vilaseca (2000), Rehaag (2007), Seelye (1993)

Apertura

En un encuentro entre diferentes culturas uno se halla con nuevas reglas, valores y comportamientos. Se debe estar abierto a lo nuevo, enseñar curiosidad y creatividad, y saber que los propios valores no son los únicos justos, un enfoque que nos lleva a la tolerancia y a una posición sin prejuicios.

Tolerancia

Respetar al *otro*, aunque no aprobemos todos sus valores.³⁴ Holloway Creed (2011, p. 94) comenta: “El buen comunicador intercultural no necesariamente ignora su sentimiento negativo, sino afirma su existencia y trata de minimizar su efecto en su interrelación...”, un punto importante que nos enseña que la tolerancia no significa una aceptación de todo a ciegas, sino saber mediar las diferencias. No sólo se necesita tolerancia hacia las personas, sino también hacia situaciones de ambigüedad. El contexto desconocido contiene una alta complejidad y se relaciona con la inseguridad. Además, se necesita tolerar la crítica del *otro* en relación a nuestro propio sistema de valores y considerar que para el *otro*, nosotros somos los que representamos una cultura diferente.

Cooperación

Todas las actitudes mencionadas anteriormente no sirven si no existe la disposición para la cooperación. Sin la cooperación, el encuentro intercultural exitoso es imposible.

Las actitudes se relacionan también con habilidades y competencias. Difícilmente puedo ser tolerante si no tengo también la capacidad de analizar y crear una conciencia cognitiva. A continuación se comentan unas habilidades fundamentales para el logro del encuentro intercultural.

Habilidad de hacer conciencia cognitiva

“Cada observación es limitada, selectiva y subjetiva” (Sercu, 1995, p. 118 en Boehm, 2005, pp. 322 y 323). Tener una conciencia analítica sobre nuestra propia percepción y

³⁴ Importante es tener en la mente siempre presente que nuestro propio sistema de valores no es el único correcto como ya se mencionó en el apartado anterior.

atribución³⁵ nos ayuda entender mejor nuestra comunicación con el *otro* y nos abre la posibilidad de hacer correcciones, cuando pensamos que sea conveniente. El proceso de auto-corrección es lento y complicado, pero sin conciencia sería prácticamente imposible. Relacionado con el desarrollo de una conciencia cognitiva está el desarrollo del pensamiento crítico en cuanto a diferencias culturales a través de acciones como el descubrimiento, la interpretación, la abstracción, la comparación, el resumen y la evaluación – no sólo del comportamiento cognitivo, sino también del emocional y social. (Kaikkonen, 2002 en Boehm, 2005)

Habilidades comunicativas

Las habilidades comunicativas se definen como aquellas que facilitan el contacto verbal entre personas, independientemente de los conocimientos lingüísticos.³⁶ Estas habilidades están ligados estrechamente con las actitudes de la disposición de comunicarse y de tomar riesgos. Entra la habilidad, como receptor, de especular sobre el contenido para facilitar el entendimiento, (aprovechar palabras internacionales, considerar el contexto, observar los gestos y la mímica), de anticipar los pasos del otro (imaginarse la reacción del otro según el contexto), buscar, como emisor, descripciones de palabras que uno no conoce directamente (apoyarse en otras palabras, en los gestos, pero también en la actuación), simplificar la emisión (decir oraciones cortas, utilizar vocabulario sencillo, etc.).

Habilidad de la metacomunicación

La metacomunicación se puede definir como la comunicación sobre la comunicación, es una ocupación sobre la manera como se manda y como se recibe un mensaje.

En la conversación oral siempre está presente de una manera implícita, a través del tono de voz y los gestos tanto del emisor como del receptor. También en lo escrito muchas veces se puede leer “entre líneas”, para hacer sus interpretaciones. En el contexto intercultural – y también en el intracultural - es preferible hacer la metacomunicación de manera explícita: preguntando para verificar, si se entendió bien lo dicho, haciendo un resumen de lo escuchado. Así se puede

³⁵ La percepción y atribución son dos elementos importantes de la comunicación intrapersonal. Según los investigadores Gudykunst y Kim (2003, en Holloway Creed, 2011, p. 111) hay tres aspectos importantes respecto a la percepción del *otro*: percibimos de manera **selectiva**, hacemos una **clasificación** inconsciente y sin la **actitud de apertura** habrá rigidez en la clasificación. Una posición abierta favorece los estereotipos dinámicos, una cerrada favorece los estereotipos estáticos. Información más detallada en Holloway Creed (2011, pp. 110-120)

³⁶ No hay que confundir las habilidades comunicativas con las cuatro habilidades discursivas, las cuales son la comprensión auditiva, la comprensión lectoral, la expresión oral y la expresión escrita.

aclarar continuamente el entendimiento para evitar malentendidos. También hay que negociar una conversación satisfactoria, señalando, p.e., cuando uno quiere tomar la palabra o cuando siente que el otro no le da el espacio suficiente para expresarse, etc. Una metacomunicación constructiva, hecha con respeto, favorece un ambiente de confianza y apertura, dos características necesarias para una buena comunicación.

Conclusión del capítulo 2

Los temas interculturales generalmente se enfocan en las diferencias y en los valores y las creencias conflictivos (Byram, 2003). Es importante enfatizar que se pueden descubrir en el *otro* ideas/actitudes/valores muy respetables si existe una actitud de apertura. No hay que ver al *otro* como un ser extraño muy distinto a nosotros.

Las competencias comunicativas interculturales están ligadas con actitudes y habilidades que no necesariamente se desarrollan automáticamente al tener contacto con otra cultura. Tal vez, la adquisición de las competencias implica, incluso, un cambio de la identidad, como dice Byram (2003). El desarrollo de actitudes y competencias para la comunicación intercultural necesita tiempo y esfuerzo. Byram visualiza en la clase de lengua extranjera una oportunidad perfecta para el desarrollo de estas competencias. Al modelo del enfoque comunicativo tradicional cuyo objetivo es perfeccionar las competencias lingüística, socio-lingüística y discursiva de la lengua meta al nivel de un nativo-hablante, Byram añade otra competencia que es la competencia intercultural. Esta competencia se compone de cinco *savoirs* que enfatizan la importancia de la comunicación intercultural en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. El objetivo del modelo del enfoque comunicativo intercultural sería un *hablante intercultural* de la lengua meta - no necesariamente con el nivel de perfección lingüística de un nativo-hablante.

Un *hablante intercultural* de la lengua meta no se logra participando sólo una vez en un proyecto como, por ejemplo, el que se propone en este trabajo. Se necesita “un compromiso doble: Aprender acerca de la otra cultura y también entender la propia” (Holloway Creed, 2011, p. 99). Proyectos como lo que se propone en este trabajo son los pasos pequeños que se van acumulando y nos dejan avanzar en el camino para lograr el desafío de una comprensión y respeto mutuo entre culturas.

III. Herramientas para un intercambio en Internet

En este capítulo se analizarán los diferentes instrumentos que podrán servir para este proyecto; primero se examinarán las posibilidades en el Internet para establecer el contacto entre los interlocutores de las dos culturas; luego se estudiarán los materiales didácticos que se pueden utilizar para desarrollar competencias interculturales teniendo en mente el nivel básico de los estudiantes. Este análisis de mayor profundidad dará la pauta para las propuestas de actividades del último capítulo y se decidirá cuales instrumentos del Internet serán los más apropiados.

3.1. Herramientas del Internet

3.1.1. La revolución de las “Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación”

El término “Tecnologías de Información y Comunicación” (TICs) es un concepto dinámico que evoluciona con una velocidad impresionante; anteriormente se refería a tecnologías como el teléfono o la televisión que hoy en día normalmente ya no correspondan a esta expresión, sino más bien se piensa en el Internet y los elementos relacionados con él, por lo que se utiliza el término “Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación” (NTICs). En el presente trabajo se utilizarán las iniciales del segundo término.

De todos los elementos que integran las NTICs, el más revolucionario sin duda es el invento del Internet, el cual fue formando una nueva sociedad: la “sociedad de la información” o “la sociedad en red”.³⁷

El World Wide Web gestó en los años sesentas como “parte de la Red de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPANET), creada por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de América [...]”.³⁸ En los noventas, por dejar ser exclusivamente un proyecto de interacción para la investigación universitaria y militar de los Estados Unidos, empezó el uso masivo de este nuevo medio de comunicación por la sociedad. La progresiva disminución de los

³⁷ Este segundo concepto fue tomado de Dr. Pere Marqués Graells (2008) en <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>

³⁸ Ver http://es.wikipedia.org/wiki/Tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n_y_la_comunicaci%C3%B3n (2011)

costos de los productos tecnológicos facilitó la introducción de ellos en todas las actividades humanas y en diversos ámbitos socioeconómicos.³⁹

El World Wide Web abrió la puerta a la difusión de información de manera económica y rápida. Además proporcionó herramientas que permitían estar en contacto con otras personas en cualquier parte del mundo. La mayor disponibilidad de banda ancha (10 Mbps) permitió aún una oferta más sofisticada como, por ejemplo, la televisión digital, videos, juegos online, etc.

“Las máquinas ampliaron nuestras capacidades físicas, las NTICs amplían nuestras capacidades intelectuales” (Graells, 2008).

Las ventajas de las NTICs son las siguientes:

- Un acceso fácil a una infinita fuente de información en cualquier formato (textual, icónico, sonoro)
- Acceso muy rápido y de manera económica
- Capacidad de almacenamiento
- Automatización de trabajos
- Interactividad
- Muchas herramientas se consiguen sin costo

Los retos para el futuro en relación a los NTICs son varios. Por ejemplo, una formación continua en el ámbito laboral por la rápida caducidad de la información y los cambios permanentes. Al mismo tiempo se necesitan desarrollar nuevas habilidades en la manipulación de la información infinita; técnicas y criterios de búsqueda y selección como sistemas de organización. Existe una tensión permanente entre tradición y modernidad; necesitamos, como dice Castells (2001 en Graells, 2008), “adaptarnos al cambio sin negarnos a nosotros mismos y perder nuestra autonomía”. Otra consideración hecha por el mismo autor e importante para el proyecto de esta tesis, es que el Internet es un producto social, el cual está influenciado por los valores culturales de sus productores (Castells, 2001). Estas diferencias culturales no sólo se reflejan en el diseño de cursos e información, sino también en la manera del uso de las redes sociales.

³⁹ Castells (2001, en Graells, 2008) comenta que la desigualdad en la sociedad aumentó, porque muchos no tienen acceso a las TIC ver en <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
LAS TIC Y SUS APORTACIONES A LA SOCIEDAD. © Dr. Pere Marquès Graells (2008)

3.1.2. Los NTICs en la enseñanza de LE

A continuación se analizan algunas herramientas de las NTICs para evaluar cuáles serán las más apropiadas para esta propuesta de tesis. Ya no se mencionarán las ventajas generales del Internet por haberlos abordado en el apartado anterior, sino sólo se comentarán ventajas y desventajas específicas de cada herramienta y se presentarán unos ejemplos para proyectos interculturales. Primero se presentará una tabla comparativa, para luego comentar cada herramienta de manera más amplia.

Herramienta	Características	Ventajas	Desventajas	Ejemplos para proyectos interculturales
3.1.2.1. Correo electrónico	Mensaje a personas definidas	Privacidad Asincrónica	Hay que conocer correo electrónico del destinatario	Correspondencia entre parejas de diferentes culturas con tareas específicas
3.1.2.2. Chat	informal y rápido, normalmente sincrónico, lo que requiere la presencia simultanea.	Acción y reacción inmediata	Malformación en el idioma, porque no se respetan reglas lingüísticas. No hay tiempo para reflexión.	Conocerse y ponerse de acuerdo en la organización de actividades
3.1.2.3. Videochat	Características del Chat pero con contacto visual	Gestos y mímica ayudan al entendimiento, contacto “cercano” al verse	Tecnología sofisticada, sólo se puede hacer de manera sincrónica	Conocerse, enseñar los alrededores y objetos
3.1.2.4. Blog	Recopilación cronológica de textos, normalmente de un autor. Los lectores pueden hacer comentarios. Información es subjetivo.	Cronología ayuda a estructurar información. Lector puede dar una reacción. Asincrónica	Desmotivante para escritor si no hay comentarios. Falta de equilibrio entre autor y lector. Colaboración difícil si el grupo de trabajo está separado por el espacio.	Compartir un artículo con otros y recibir reacciones. Proporcionar ligas donde se puede obtener más información respecto al tema.
3.1.2.5. Wiki	Redacción y corrección de un artículo entre varios	Útil para trabajos de grupos a distancia; apoyo y revisión de intervenciones por maestro posible	Todos los miembros pueden corregir y agregar, poco control y más fácil que haya información equivocada.	Resolver una tarea en común cuyo resultado se plasma en un artículo, organizar un trabajo
3.1.2.6. Foro	Red social para discusiones, normalmente con moderador	Facilita la discusión con muchas personas independiente a la distancia.	Libre expresión de opiniones, se necesita juicio propio.	Discusiones dirigidas por el maestro sobre temas culturales o el trabajo en conjunto.

		Información puede ser consultado tiempo después.	Si no hay moderador falta a veces continuidad y dirección	
3.1.2.7. Redes Sociales	Interacción entre un grupo mayor	Posibilidad de estar en contacto con muchas personas de manera fácil. Facilita la coordinación de diversas actividades. Es fácil conocer diversos puntos de vista.	Según la plataforma falta privacidad.	Intercambio de información variada, para que los dos grupos se vayan conociendo en un ambiente informal y transmitiendo diferentes aspectos de su cultura.
3.1.2.8. E-Journal	Portafolio electrónico para juntar diversos trabajos con un cierto orden	Fácil intercambio de trabajos finales, posibilidad de publicación de trabajos	Frustrante si no hay retroalimentación; según el trabajo requiere tecnología sofisticada	Videoclip con un tema intercultural y quiz interactivo para la evaluación.
3.1.2.9. Plataforma	Varias herramientas en un solo lugar, normalmente grupo cerrado	Poder hacer todas las interacciones en un solo sitio, guardar todos los productos en este sitio, privacidad	Plataforma tal vez no tenga todas las herramientas que uno quiere	Puede ser la base de un proyecto de intercambio, donde se podrán consultar fuentes, subir archivos, hacer discusiones, etc.

Tabla 3.1. Herramientas del Internet

3.1.2.1. Correo electrónico

Características

Un mensaje que se manda a una o varias personas definidas. Se le pueden agregar documentos escritos, de audio y de imagen.

Ventajas

Existe cierta privacidad

Se trata de una conversación asíncrona, por lo tanto, los que se comunican no tienen que estar al mismo tiempo frente a la computadora.

Desventajas

Se necesita tener la dirección de correo electrónico de los destinatarios.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Es la manera más tradicional y se ve en varios proyectos de intercambio. Dos compañeros de diferentes culturas pueden establecer un contacto directo e intercambiar información. Para que

este intercambio sea más exitoso es recomendable dar tareas concretas de resolver y pedir que se mande con copia al maestro. Como la correspondencia entre dos es más íntima, se presta bien para trabajar cuestiones lingüísticas, como, corregir las cartas de una manera antes acordada.

El proyecto de referencia *Das Bild der Anderen* (ver anexo 3.2. *Proyectos de Referencia*), se basa principalmente en este tipo de intercambio. Después de las lecturas de los expertos, se recomienda combinar esta herramienta con otras, para que el intercambio no sea sólo entre dos personas y que uno tenga la oportunidad de conocer diferentes opiniones.

3.1.2.2. Chat

Características

Conversación informal y rápida, porque normalmente se hace sincrónicamente. Por esta razón se utilizan muchas abreviaturas.

Ventajas

Ya que en la mayoría de los casos se trata de una comunicación sincrónica se puede comparar con una conversación oral donde hay acción y reacción inmediata.

Se utiliza sobre todo el lenguaje coloquial, lo que normalmente no se trasmite en una clase de LE.

Desventajas

No se respetan las reglas de ortografía y gramática, lo que puede llevar a una malformación en el idioma.

No hay tiempo para reflexionar sobre lo que uno quiere escribir, lo que en una lengua extranjera puede ser un factor importante, sobre todo a la hora de tener que producir el texto.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Como es la manera más común hoy en día entre los jóvenes para comunicarse, tiene un alto grado de atractivo. Se puede implantar en un proyecto de intercambio para conocerse, también para ponerse de acuerdo en momentos donde haya que organizar la solución de una tarea. En el nivel lingüístico A1 se podría hacer el chat en la lengua materna de cada uno, así se fomenta la recepción escrita. Previamente, sin embargo, es necesario hacer conciencia en el estudiante como puede formular los mensajes en su lengua nativa de manera comprensible, un extranjero no entenderá, p.e., las abreviaciones comunes de otra lengua y oraciones incompletas. Aunque la forma social común del chat es entre dos individuos, se recomienda en este caso formar de cada lado parejas o grupos de 3, para que se apoyen recíprocamente. Como el tema conocimiento

mutuo es muy común, se podría preparar a la clase para escribir el Chat en la lengua extranjera. Para esta preparación en alemán se recomienda el espacio de Chat que ofrece el Instituto Goethe.⁴⁰

3.1.2.3. Videochat

Características

Es una comunicación oral sincrónica a distancia, donde existe un contacto visual a través de una cámara.

Ventajas

En la clase de lengua extranjera puede ser una herramienta muy útil porque al poder ver los gestos y la mímica del locutor ayuda a interactuar significativamente; además, la cercanía virtual de los dos locutores favorece la comunicación.

La contraparte puede ayudar más directamente al locutor cuando advierte que tiene problemas para expresar algo en específico.

También se favorece principalmente el uso de lenguaje coloquial.

Desventajas

Se necesita una tecnología más sofisticada con una cámara, micrófono y un acceso a Internet rápido y de alta capacidad.

Los interlocutores necesitan estar al mismo tiempo conectados, lo que, sobre todo por el cambio de horarios entre dos países, puede causar problemas.

Como en el chat, falta tiempo para la reflexión.

Se necesita un nivel apropiado en la pronunciación, aunque en un momento dado puede volverse ventaja porque se acostumbra a la pronunciación correcta con un locutor nativo.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Sin duda, para los estudiantes es fascinante, conocer al grupo de la otra cultura de una manera tan cercana como es el Video-Chat; sin embargo puede también intimidar a personas introvertidas.

Por esta razón y para apoyarse recíprocamente, se hace la misma recomendación como con el Chat, de utilizar la forma social de parejas o grupos de tres de cada lado. Si se tiene la

⁴⁰ El Instituto Goethe ofrece en la dirección <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm> la posibilidad de chatear con tutores nativos, hay sesiones de chat con temas específicos y otros sin ellos. También existe para el maestro la posibilidad de crear un espacio de chat cerrado, para que los estudiantes primero practiquen entre ellos antes de entrar en un contexto real, donde encuentran nativos y otras personas que aprenden alemán. También, como maestro, uno puede tomar contacto anteriormente con los tutores y ponerse de acuerdo.

disponibilidad de Lap-tops con cámaras y una buena conexión inalámbrica, se podría aprovechar para enseñar un poco el entorno: la escuela, la casa y algunos objetos para apoyar el entendimiento, como enseñar su comida favorita y tal vez incluso los ingredientes. Para el proyecto de este trabajo hay ciertos limitantes tecnológicos, cómo por ejemplo un acceso no tan eficaz al Internet con una buena resolución de imagen, así que tal vez no será una opción dentro de la escuela, pero podría ser una sugerencia para la casa.

3.1.2.4. Blog

Características

Al blog en español también se le dice bitácora y es un tipo de diario redactado en un sitio Web que periódicamente se va actualizando y que recopila cronológicamente los textos o artículos. Normalmente es un autor – en algunos casos un pequeño equipo – quien redacta por lo general artículos breves y actuales con un estilo personal y subjetivo. También se le puede agregar fotos, sonido y videos. Los lectores pueden publicar comentarios sobre los artículos, si el autor permite esta opción. El autor puede editar o borrar comentarios, sin embargo no se ve bien esta actitud entre los *bloggers*.

Ventajas

Se puede establecer un diálogo entre autor y lectores. El autor se siente responsable de su página, por lo que él principalmente es quien dirige la discusión, lo cual también podría ser una desventaja porque no hay un equilibrio de derechos y responsabilidades entre autor y lector. La cronología facilita la estructuración de la información. Como el intercambio es asincrónica hay tiempo para la reflexión.

Desventajas

Tal vez puede provocar cierta desmotivación si nadie comenta los artículos. Si se utiliza en un momento dado esta herramienta en un proyecto como el propuesto en este trabajo, se tendrían que tomar medidas didácticas, como dar de tarea de comentar los artículos, para evitar tal frustración. Sólo el *blogger* puede crear nuevos artículos.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Dos compañeros o minigrupos de la misma clase podrían escribir artículos pensando que sean de interés común y publicarlos. De preferencia que contengan componentes culturales, como por ejemplo los pasatiempos más usuales de su ciudad. Junto con los artículos podrían poner ligas,

donde los interesados encontrarán más información; siguiendo con el tema de pasatiempos, podrían ser carteleras de los cines u otras instituciones culturales, centros de encuentro para jóvenes, etc. Estos artículos los escribirán en la lengua materna fomentando así la recepción escrita al leer los artículos de los compañeros y ver las ligas auténticas. Como las reacciones de los lectores en forma de comentarios por lo general son breves, se podrían hacer en la lengua meta. En un sitio de Blog podrían entonces aparecer varios artículos sobre el grupo, la ciudad, la sociedad, etc. Si el nivel lingüístico lo permite se puede seguir un tema actual en las noticias y poner continuamente información, la cual quedará automáticamente en un orden cronológico.⁴¹

3.1.2.5. Wiki

Características

El Wiki es una herramienta donde varios miembros pueden redactar un artículo, corregirlo y agregar más información, de manera prácticamente sincrónica o asincrónica, según el programa (Würffel, 2008). No hay un control central de un autor como en el Blog. Existen Wikis públicos, entre ellos el más grande y conocido es la enciclopedia Wikipedia. También hay Wikis cerrados, donde los miembros tienen una clave con la cual pueden acceder tanto para redactar como para leer. La finalidad principal es coleccionar conocimiento de diversas fuentes y obtener un resultado con el cual todos los participantes estén de acuerdo.

Ventajas

Un lector que descubre un error, lo puede corregir de inmediato, también puede agregar más información de manera instantánea. Es un instrumento muy útil para grupos de trabajo cuyos integrantes están separados por el espacio. El maestro puede también apoyar y hacer comentarios. Como el proceso de la utilización de estrategias se transparenta, se pueden discutir y practicar estrategias específicas. El maestro también puede analizar la cooperación de cada miembro, lo que facilita una evaluación individual, si se requiere (Würffel, 2008).

⁴¹ Aquí unas ligas, consultados el 21 de febrero 2012, donde se puede abrir de manera gratuita un blog: www.blogger.com; www.blog.de; de.wordpress.com. Estas ligas fueron tomados de una lista no publicada proporcionado en un seminario: Donà Chiara, Lerchner, Charlotte (2011) Seminario DAAD Blendes Learning im Fremdsprachenunterricht, X Encuentro AMPAL, San Pedro Cholula, Puebla

Desventajas

Puede haber información equivocada, por lo que no hay que informarse únicamente a través de este medio. Puede haber abusos de unos participantes, pero las experiencias enseñan que éstos se dan muy pocas veces.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Se pueden proporcionar tareas, donde equipos de ambas culturas elaboren en conjunto a distancia artículos; el Wiki les permitirá con facilidad agregar, cambiar y quitar información. Como normalmente uno no está acostumbrado de interferir en textos redactados por otros, sería conveniente discutirlo anteriormente en la clase y como maestro continuamente recordarles y supervisarles a los estudiantes (Würffel, 2008). Un Wiki también puede ser útil para organizar un trabajo: ¿Quién hace qué en qué momento? ¿Qué ya se hizo y cómo, etc.?⁴²

3.1.2.6. Foro

Características

Es una red social específica que se usa para discusiones. Se puede llevar a cabo sincrónica o asincrónicamente. Las conversaciones por lo general son informales, aunque van dirigidas normalmente por un moderador.

Ventajas

Permite la discusión de cualquier tema con diversas personas del mundo. Después de algún tiempo, un interesado puede encontrar todavía la información en red. Todos tienen las mismas responsabilidades y derechos.

Desventajas

Hay que estar consciente que se trata de una libre expresión de opiniones y por lo tanto no se deben tomar las participaciones como verdades sin ejercer un juicio propio. Como no existe un

⁴² Aquí también unas ligas, consultados el 21 de febrero 2012, donde se puede abrir de manera gratuita un Wiki: www.wikihost.org, www.gratis-wiki.com, <http://usermanual.pbworks.com/w/page/11632089/Home>. Todavía una página, donde los estudiantes pueden entrar en contacto con estudiantes desconocidos y en conjunto elaborar textos. A parte se puede en este sitio pedir ayuda de un tutor y consultar una lista con expresiones comunes para formular una carta, describir una imagen, expresar su opinión, etc. www.goethe.uni-giessen.de/lernwiki/wiki.php?wiki=Startseite Estas ligas fueron tomados de una lista no publicada proporcionado en un seminario: Donà Chiara, Lerchner, Charlotte (2011) Seminario DAAD Blendes Learning im Fremdsprachenunterricht, X Encuentro AMPAL, San Pedro Cholula, Puebla

responsable personal sino que es el colectivo, a veces las discusiones no tienen continuidad o no se empiezan nuevos temas.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

El maestro puede iniciar una discusión sobre un tema específico, puede ser un tema cultural, pero también sobre el trabajo en conjunto, como, p.e. qué esperan de un buen intercambio, de una retroalimentación satisfactoria, etc. A veces será necesario que algunos temas primero se trabajen en clase para que exista una auto-reflexión más profunda antes del intercambio con el otro grupo. En el caso de este proyecto, donde el nivel lingüístico es básico, se pueden trabajar las “discusiones” culturales con mucho material fotográfico y ligas de videos, etc. Los temas pueden ser: mi ciudad, mi lugar favorito, mi música favorita, mi escuela, mi familia, mis pasatiempos, etc. El foro también se presta para presentarse al inicio del curso, si se quiere hacerlo sólo con un breve texto.

3.1.2.7. Redes Sociales

Características

Un grupo mayor puede interactuar, lo que facilita un acercamiento y conocimiento entre los participantes. En estos sitios se puede, de manera fácil, compartir conocimiento en todo el mundo, como dice Lévy: “No one knows everything, everyone knows something, all knowledge resides in networks”.⁴³ Existen diferentes redes sociales, unas más abiertas como, por ejemplo, *Facebook* o *Twitter* donde la confirmación de la solicitud para membresía es muy sencilla y otros más limitados, donde un facilitador tiene que asignar una clave aparte de la confirmación de la solicitud. Según el tipo de plataforma pueden ser incluidas todas las herramientas arriba mencionadas como el correo electrónico, el chat, el foro e incluso un salón de clase virtual, ligas a diversas fuentes, subgrupos, etc.

Ventajas

Es una manera fácil para estar en contacto con varias personas.

Toda la comunicación se queda en el sitio, hasta que uno lo borra, lo que facilita la coordinación de diversas actividades.

Se pueden reencontrar amistades.

⁴³Lévy (1997, en Garaizar (s.f.) “Nadie sabe todo, todos saben algo, todo el conocimiento reside dentro de redes sociales.”

Se puede conocer diversos puntos de vista sobre un tema, algo importante en un proyecto como el propuesto en este trabajo para evitar lo más posible estereotipos estáticos.

Desventajas

Hay una divulgación de información personal a largo plazo, aunque este punto depende mucho de la red que se escoge; en el “Facebook” seguramente hay mucho menos privacidad que en una plataforma específica de una institución, por ejemplo.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

De una manera fácil e informal los estudiantes pueden estar en contacto, conocerse, mandar ligas, fotos, escribir comentarios sencillos, reaccionar a comentarios de otros. Se podrían tratar temas específicos como la música favorita. Entonces los estudiantes podrán subir las ligas de la música que les guste, todos podrían escucharla y hacer comentarios. Escogiendo diferentes temas, los estudiantes tienen la posibilidad de conocerse en diferentes aspectos y entrar de manera informal en contacto con la otra cultura.

A continuación se presentarán todavía dos tipos de redes sociales que se usan mucho en el ámbito educativo:

3.1.2.8. E-Journal

Características

Es un portafolio electrónico, donde se pueden guardar diversos trabajos, sea de una persona, de un grupo intracultural o intercultural.⁴⁴

Ventajas

La facilidad de juntar diversos trabajos en un solo sitio con el orden deseado permite un intercambio de resultados obtenidos e incluso se puede permitir un acceso público a estos trabajos, lo que podrá aumentar la motivación de los estudiantes.

Desventajas

Puede ser frustrante para los creadores de trabajos, si ven que nadie los consultó y no se hacen comentarios. Según el tipo de trabajo, como es el caso de los Videoclips, se necesita una tecnología más sofisticada.

⁴⁴ Un sitio, donde se puede encontrar muchos ejemplos de portafolios para el ámbito educativo es: <http://dafnord.eduprojects.net/ejournal.html>. También hay la posibilidad de registrarse y utilizar el sitio para sus propios proyectos.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Los estudiantes del grupo intracultural pueden preparar un producto para el otro grupo, p.e. con el tema pasatiempos elaborar un videoclip para enseñar donde los jóvenes de su ciudad pasan normalmente el tiempo libre, con quién y qué hacen. Pueden grabar pequeñas entrevistas con sus amigos o jóvenes de la calle, para preguntarles sobre sus pasatiempos. Se necesitará cierto apoyo por parte del maestro para que el video se haga lingüísticamente en una manera sencilla. Al final se podría proporcionar un quiz interactivo, donde se comprobará la comprensión del videoclip y unas preguntas sobre los pasatiempos del otro país.

3.1.2.9. Plataforma

Características

Es un software que facilita que en un solo lugar en Internet se proporcionen varias herramientas en conjunto. Existen diversos para el ámbito de enseñanza que incluyen todavía otras herramientas, como, un salón de clase virtual. Se puede considerar como una red social, normalmente dirigido a un grupo cerrado, lo que garantiza más privacidad.

Ventajas

Está estructurado, lo que permite subir y encontrar de manera ordenada la información. Facilita una interacción de todos los participantes a distancia. Las plataformas cerradas permiten una privacidad entre los miembros.

Desventajas

Las plataformas no siempre tienen todas las herramientas incluidas que uno desea, así que a veces es necesario complementarla con otros sitios.

Ejemplos para fomentar la competencia intercultural

Los maestros de las dos culturas pueden en conjunto preparar la plataforma, subiendo recursos con los cuales quieren trabajar, pueden preparar temas de discusión en el apartado del Foro, etc. Durante el intercambio se pueden compartir informaciones y actividades. Después del intercambio hay la posibilidad de consultar nuevamente cierto material, digerirlo y hacer reflexiones más profundas preguntándose si la imagen del otro cambió, en qué aspectos, cual era la información nueva que hizo cambiar esta imagen. ¿Dónde veo similitudes, dónde diferencias? ¿Encontré unas razones por las diferencias?

Para el trabajo aquí propuesto, es recomendable utilizar una red social. De esta manera se facilita el contacto entre varios estudiantes, lo que permite obtener la visión de distintas personas para poder formar una opinión más amplia del *otro*. Si uno puede escuchar varias experiencias y opiniones, se puede dar cuenta que no existe, EL ALEMÁN o EL MÉXICANO, sino que cada persona tiene sus propias facetas, que la unen en algunos puntos con una cierta cultura, pero que también la hacen única. Un ejemplo: los alemanes tienen fama de ser puntuales, los mexicanos de no serlo tanto, pero eso no implica que todos los alemanes lo son en todos los momentos y que todos los mexicanos no lo son en ningún momento.

Por cuestiones de privacidad, se considera apropiada utilizar una plataforma cerrada del ámbito de enseñanza, donde el maestro invita específicamente a las personas y haya una estructura apropiada para la realización del proyecto. La Universidad Veracruzana tiene una plataforma que está gratuitamente a la disposición de los maestros y que tiene muchas funciones, como se puede apreciar a continuación.

*Índice de la plataforma **Eminus**:*

Administración

Mi Curso

Archivos

Actividades

Recursos

Fuentes

Calificaciones

Dudas

Exámenes

Ver exámenes

Integrantes

Lista de integrantes

Equipos de trabajo

Herramientas

Foro

Chat

Espacio colaboración

Salón de clases

Accesorios

Calculadora

Agenda

Comunicados

La autora de este trabajo adquirió cierta experiencia con la plataforma y obtuvo resultados satisfactorios, por lo que en este momento lo ve como una posibilidad, aunque está consciente de que conforme se desarrollan las NTICs, pueden surgir otras opciones más apropiadas aún. Una herramienta que piensa podría hacer falta es la Wiki, por lo que esta herramienta se tendría que utilizar a través de otros proveedores.⁴⁵

3.2. Materiales didácticos para nivel básico

El diseño de materiales didácticos debe coincidir con el modelo propuesto por la institución, con los currículos y/o con el maestro; en este caso con la competencia comunicativa intercultural. Este modelo, por un lado, es la base para el diseño de este proyecto y, por el otro, enlaza con la visión de la Universidad Veracruzana, donde se implementará este trabajo, cuyo modelo pedagógico se basa en el constructivismo,⁴⁶ a través de la competencia comunicativa y el pensamiento complejo, entre otros. Primero se aclararán dos conceptos básicos para este apartado: la didáctica y la enseñanza. Después se harán unas consideraciones generales sobre el diseño de materiales didácticos, luego se examinará el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para tener una idea más clara de cuáles conocimientos lingüísticos implica el nivel más básico nombrado A1, en el cual se basa este proyecto. Luego se comentarán estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje intercultural y finalmente se analizarán algunos recursos específicos, aptos para el nivel lingüístico A1.

⁴⁵ En el apartado 3.1.2.5. *Wiki* se indicaron algunas ligas de proveedores

⁴⁶ Unos expertos consideran el constructivismo como un modelo pedagógico aparte, p.e., De Agüero Servín(2004); otros lo consideran como una postura que se fundamenta en varias corrientes basadas en el cognitivismo, p.e., Ortiz R. (2005). Para este trabajo no se entrará más a detalle en esta discusión, tampoco se analizará más a fondo el modelo pedagógico de la institución. Será suficiente saber que la competencia comunicativa intercultural enlaza con el modelo propuesto por la Universidad Veracruzana.

3.2.1. Definiciones

3.2.1.1. Didáctica

Ortíz (2007, p. 5) señala que la didáctica “es la disciplina pedagógica que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje.” Alude a De la Torre (2005) quien menciona cinco elementos dentro de este proceso: docente, alumno, contenido, estrategias y contexto de aprendizaje. Todos estos elementos están entrelazados y dependientes entre ellos, por lo que se retomarán a continuación, desde el aspecto de la enseñanza.

3.2.1.2. Enseñanza

La enseñanza implica la interacción entre el docente, el alumno y el contenido/conocimiento. El contexto en el cual se da la enseñanza sirve como base, sobre la cual se desarrollará tal interacción, así que la corriente pedagógica influye sobre la relación de estos tres elementos y sobre el tipo de estrategias - tanto de enseñanza como de aprendizaje - que se utilizarán. Como anteriormente ha sido señalado, en este trabajo se verá la enseñanza desde una orientación constructivista, por lo que se citará nuevamente a los autores Díaz-Barriga y Hernández (2006, p. 3), respecto al papel del docente:

[...] la función del maestro no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse tan sólo a arreglar un ambiente educativo enriquecido, [...] el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

El docente entonces tiene que facilitar la construcción de conocimiento en el estudiante, orientando y guiándolo. Ortíz (2007) habla de tres fases en la enseñanza:

- a) La planeación: En esta fase se elaboran primero los objetivos, los cuales se sostienen normalmente sobre un plan de estudio, se selecciona los contenidos y se piensa en la secuenciación de ellos y la aplicación de estrategias.
- b) El desarrollo: Es el momento donde el docente ejerce su planeación, requiere de una reflexión permanente por parte del maestro para hacer cambios pertinentes a la planeación si el contexto lo pide.
- c) La evaluación: Esta fase está presente durante todo el proceso de la planeación y el desarrollo, se distingue entre dos grandes tipos en la didáctica: el del aprendizaje y el de la enseñanza.

Respecto al estudiante señalan Díaz-Barriga y Hernández (2006, p. 25), que los diversos exponentes del constructivismo coinciden “ [...] que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes.” Importante entonces en la interacción con el docente y el conocimiento es el papel activo del estudiante al relacionar y transformar conocimiento previo con nuevo.

Lo que concierne al tercer factor, el conocimiento, los mismos autores citan a Carretero (1993, p. 21, en Díaz-Barriga y Hernández, 2006, p. 27) quien asienta que “[...] el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. [...]” y que “[...] dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: De los conocimientos previos [...] (y) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.”

3.2.2. Diseño de materiales didácticos

Para los aspectos del diseño se puede servir del *enfoque por tareas*, resumido en el apartado 2.2.1., porque incluye elementos de utilidad para el enfoque de este trabajo. Aunque esta corriente no incluye la competencia intercultural, se podrá tomar en cuenta en el momento de la formulación de objetivos, del análisis de las estrategias y los recursos didácticos.

Primero se presentará una tabla, la cual resume los factores que influyen el diseño de la tarea de aprendizaje y a continuación se comentará de manera más detallada. Estos factores fueron recogidos de Nunan (1989).

Material	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad gramatical - Frecuencia del vocabulario - Explicitación de la información - Tipo y género textual - Apoyos paralingüísticos (formato, gráficos, etc.)
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento previo (general, cultural, lingüístico) - Habilidades - Motivación - Estilo de aprendizaje
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel lingüístico requerido

	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad de operaciones cognitivas - Disponibilidad de ayuda (docente, otro compañero, otros recursos)
--	--

Tabla 3.2. Factores para el diseño de tareas

A continuación se explicará someramente el cuadro sinóptico previo. En el *enfoque por tareas* se indica como tercer elemento las actividades y la mención específica del grado de dificultad de las tareas de aprendizaje, lo cual implica diferentes factores. Según Nunan, hay que considerar aspectos ligados al material, al estudiante y a las actividades. Respecto al material, comenta puntos como la complejidad gramatical, la frecuencia del vocabulario, la explicitación de la información, el tipo y género textual, apoyos paralingüísticos como el formato, gráficos, etc. En lo que concierne al estudiante, hay que tomar en cuenta su conocimiento previo (general, cultural, lingüístico), sus habilidades, la motivación, el estilo de aprendizaje, y lo que compete a las actividades, es necesario analizar el nivel lingüístico requerido, las operaciones cognitivas implicadas, la ayuda disponible (sea por el docente, otro compañero u otros recursos) y los resultados esperados.

Una aportación interesante ofrece también Littlewood (1981) quién distingue entre actividades *precomunicativas* y *comunicativas*. Se presentarán aquí con una tabla comparativa.

Precomunicativos	Comunicativos
<p>Función: Fortalecer conocimiento previo y preparar a las actividades comunicativas.</p> <p>Tipo de material: Normalmente se utiliza material “arreglado” según el nivel lingüístico del estudiante.</p>	<p>Función: Preparar al estudiante para situaciones de comunicación reales.</p> <p>Tipo de material: auténtico</p>

Tabla 3.3. Actividades *precomunicativas* y *comunicativas*

También se distinguen las actividades según el momento para el cual están pensados. Existen tres momentos:⁴⁷

1. Actividades antes de enseñar la información de entrada
2. Actividades con el material de entrada
3. Actividades posteriores a la revisión del material de entrada

A continuación se comentarán las tres fases:

1. Actividades antes de ofrecer la información de entrada, las cuales sirven principalmente para activar el conocimiento previo, para despertar la curiosidad y para facilitar al estudiante la comprensión de la información de entrada. Actividades de esta índole son, entre otras, la *lluvia de ideas* sobre un tema, la facilitación de vocabulario y expresiones, proporcionar un estímulo como una imagen, una pregunta o una hipótesis.

2. Actividades de interacción con la información de entrada, donde un propósito intercultural es disminuir la impulsividad perceptual⁴⁸ y una formación de opinión crítica basada en varios criterios. Pueden ser actividades como la descripción, ver sólo un fragmento de la información de entrada (el título, una parte de la imagen, etc.), asociar, ordenar, rellenar espacios y comparar, obtener otras informaciones de entrada, etc.

3. Actividades después de la interacción directa con la información de entrada. Una meta en este momento es por un lado el intercambio de opiniones de manera abierta y tolerante y por otro lado la reflexión personal, que nos debe permitir, de manera flexible y crítica, corregir nuestras ideas, si lo consideramos oportuno. Tales actividades pueden ser: inventar una parte, escribir un guión o una carta, discutir, actuar, entrevistar, hacer un *collage*, reflexionar, comparar, etc.

Como se mencionó, se quiere desarrollar una propuesta de actividades para el nivel lingüístico A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Por tal motivo se analizará a continuación este nivel para saber con más precisión con cual conocimiento previo de los estudiantes se puede contar.

3.2.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El MCER se elaboró para proporcionar una base común entre todos los profesionales del

⁴⁷ Ver Bischof, Kessling y Krechel (1999); Macaire y Hosch (1999), entre otros.

⁴⁸ En el apartado 3.2.4.3. *Concientización y reflexión sobre percepciones* se comentará sobre estrategias que sirven para reducir la impulsividad perceptual.

ámbito de LE o segundas lenguas, con la finalidad, entre otras, de facilitar una descripción general del dominio lingüístico dentro de una escala de 6 niveles, llamados A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (mencionados del más básico al más alto). A continuación se analizará el nivel A1, ya que es el nivel propuesto para este trabajo.⁴⁹ El Instituto Cervantes menciona que se trata del nivel en el cual “el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene;[...]” (capítulo 3.6, primer apartado). Las áreas que domina son “relativas a temas muy cotidianos [...]” (capítulo 3.6, primer apartado) de uso frecuente y dentro de un ámbito personal.

También se comenta en el MCER la conciencia intercultural, refiriéndose al “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) [...]” (Apartado 5.1.1.3), tomando en cuenta “la diversidad regional y social en ambos mundos [...]” (Apartado 5.1.1.3). Además se aclara la utilidad de tener conciencia de la forma como perciben los demás a las dos culturas, los estereotipos existentes dentro de las cabezas de los *otros*. Incluye un apartado sobre las destrezas y las habilidades interculturales, donde se alude a la capacidad de relacionar las dos culturas, a las estrategias para establecer contacto con interlocutores de otros grupos culturales, la capacidad de poder funcionar como intermediario y lograr la superación de estereotipos; habilidades que señala también Byram en su modelo para el *hablante intercultural*. Igualmente mencionan que el desarrollo de estas habilidades no sirve sólo para el contacto entre dos culturas, sino abre en general la puerta hacia otras costumbres, valores y maneras de pensar, sea para acercarse a las subculturas dentro de su propia cultura u otras culturas más distantes.

A continuación se presenta una tabla del MCER para el nivel A1 con las capacidades globales⁵⁰:

⁴⁹ La información sobre el MCER se recogió principalmente de la página Web del Centro Virtual Cervantes (s.f.). Para los fines de este trabajo no se hablará más a fondo del MCER, sino el enfoque es exclusivamente a la descripción del Nivel A1. Información obtenida por otras fuentes se indica en el texto.

⁵⁰ Esta tabla fue adaptado por la autora del sitio de Internet http://es.wikipedia.org/wiki/Marco_común_europeo_de_referencia_para_las_lenguas

NIVEL A1	COMPRENDER		HABLAR		ESCRIBIR
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

Tabla 3.4. Nivel A1 según el MCER

Para ver cómo se refleja en esta tabla el uso concreto de la lengua, se nombrarán algunas posibles situaciones, las cuales fueron seleccionadas de “Profile deutsch” (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz y Wertenschlag, 2005).

Interacción oral:

Puede expresar de manera sencilla sus preferencias y aversiones (ocio, gustos musicales, comida preferida, etc.) y preguntarlas al interlocutor.

Interacción escrita:

Puede escribir correos electrónicos sencillos, llenar cuestionarios sobre datos personales, hacer apuntes simples, presentarse de manera básica y pedir información personal del interlocutor.

Recepción oral:

Puede entender formulaciones frecuentes como saludos, despedidas, disculpas, instrucciones sencillas como la indicación de un camino, anuncios de horarios, etc.

Recepción escrita:

Entiende letreros públicos, p.e. “prohibido fumar”, saludos vacacionales, invitaciones. Encuentra en textos indicaciones sobre personas y lugares (en un artículo del periódico indicaciones sobre una persona como la edad, dirección, ocupación, etc.)

Producción oral:

Puede dar sus datos personales, hablar sobre sus actividades cotidianas, su profesión, su tiempo libre, platicar acerca de su familia, dar indicaciones de tiempo y cantidades.

Producción escrita:

Puede hacer descripciones sencillas sobre sí mismo y otras personas como dónde y cómo vive, actividades cotidianas, apuntar palabras claves sobre tareas comunes, etc.

Como se puede percibir en la descripción anterior, los conocimientos al Nivel A1 son todavía muy elementales. De todos modos es importante y motivante poder establecer un vínculo directo con nativos que va más allá del intercambio sobre datos personales. Para lograr este objetivo se requiere de estrategias didácticas que a continuación se analizarán.

3.2.4. Estrategias didácticas

El enfoque en este apartado es principalmente en estrategias que favorecen el aprendizaje intercultural, sin embargo no existe una metodología única que pueda incluir las capacidades e intereses de todos los participantes – todavía menos en un proyecto donde participan personas de diferentes culturas. Por tal motivo, un reto grande es la elaboración de actividades abiertas y flexibles. Otro aspecto importante es que las capacidades interculturales no se desarrollan automáticamente por estar en contacto con otras culturas,⁵¹ primero se reconoce lo familiar y luego, idealmente, se percibe lo desconocido (Macaire y Hosch, 1999). Para que no se malinterprete o incluso ignore lo ajeno hay que revelar al estudiante de manera explícita las estrategias necesarias.

⁵¹ Müller (1994) señala que programas de encuentros interculturales llevaron con frecuencia a fortalecer los prejuicios en lugar de disminuirlos.

Primero se presentará un cuadro sinóptico como visión global de este apartado para luego comentar de manera más amplia las diferentes estrategias.

Estrategia	Característica
Fijar objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Primer criterio a considerar en el desarrollo de las tareas - Tres dimensiones para tomar en cuenta: Conocimientos (saber) Capacidades (saber aprender/hacer y comprender) Actitudes (saber ser y comprometerse)
Seleccionar modelos	<ul style="list-style-type: none"> - Escoger pocos aspectos como modelo, para profundizar en ellos y practicar de manera ejemplar varias habilidades (“menos es más”) <i>Criterios para la selección del modelo:</i> a) Objetivos b) Relevancia (Interlocutores, tema, etc.) c) Actualidad d) Representatividad e) Cercanía/distancia a cultura propia f) Disponibilidad de diversas fuentes de información <i>Criterios para la selección del material</i> a) Atractivo b) Apertura de interpretación (invita a especular, a discutir, a reflexionar) c) Autenticidad d) Actualidad e) Variedad f) Subjetividad/objetividad
Concientización y reflexión sobre percepciones	<ul style="list-style-type: none"> Estimular la percepción consciente y una interpretación profunda a través de - reducción de la impulsividad perceptual (fijarse en detalles) - verbalizar (contestar preguntas) - comparar (diferentes materiales)

	<ul style="list-style-type: none"> - reflexionar (escuchar otras opiniones) - no juzgar inmediatamente (practicar tolerancia en discusiones)
Descodificación y comprensión autónoma	- La formulación de preguntas de búsqueda favorecen la autonomía del estudiante en encontrar el significado más profundo de un concepto, criterio importante de la interculturalidad

Tabla 3.5. Estrategias didácticas enfocadas en el aprendizaje intercultural

3.2.4.1. Fijar objetivos

Como primer paso – también mencionado por Nunan como primer componente en el *enfoque por tareas* – hay que tener muy claro el o los objetivos interculturales. El material debe ser subordinado a tal meta, “el propósito es la idea que guía” (Borislava en Devcheva, 2003, p. 80). A veces los docentes comentan que el tiempo no les alcanza para incluir objetivos interculturales. Sin embargo estos objetivos no se tienen que ver como algo aparte y extra, con frecuencia se pueden adaptar los ejercicios lingüísticos e incluir en ellos el enfoque intercultural.⁵² A la hora de desarrollar los objetivos hay que pensar en tres dimensiones: El conocimiento (saber), las habilidades (saber aprender/hacer y comprender) y las actitudes (saber ser y comprometerse).⁵³

3.2.4.2. Seleccionar modelos

Hay muchos temas interesantes y relevantes respecto a la interculturalidad y no se pueden tratar todos en clase o durante un proyecto. Es necesario escoger algunos aspectos, lo que permite profundizar en éstos y practicar de manera ejemplar varias habilidades, cómo comparar diferentes fuentes, relacionar conocimiento previo con nuevo, reflexionar etc.

⁵² Boehm (2005, p. 324) enseña unos ejercicios con enfoque intercultural que se adaptan a los objetivos del curso.

⁵³ Estas tres dimensiones las mencionan Bischof, Kessler y Krechler (1999) y son también el fundamento del modelo de Byram, por lo que se agregaron los saberes en paréntesis, los cuales fueron analizados en el apartado 2.4. *Modelo de Byram*

Los criterios para la selección del tema son los siguientes:

a) Los objetivos

Para la selección hay que tener claro que objetivos se quieren lograr respecto al contenido (lingüísticos, culturales, pragmáticos, etc.) y al tipo de aprendizaje (nivel cognitivo, afectivo-volitivo, psicomotor).⁵⁴

b) Relevancia

En este criterio se consideran por un lado los interlocutores: su conocimiento previo, sus intereses, etc., y por otro lado el tema: su importancia y representatividad.

c) Actualidad

Con frecuencia un tema actual les puede interesar más a los estudiantes, pero no es un requisito indispensable. Donde la revisión de la actualidad es imprescindible, es cuando se ofrecen estadísticas, esas tienen que ser actuales y según la tarea pueden ser comparadas con otras del pasado.

d) Representatividad

Por lo general, sobre todo en niveles básicos, es preferible escoger un tema con un alto grado de representatividad sobre la identidad y comportamiento más común del *otro*. Eso no significa que hay que excluir excepciones – al contrario, al dar ejemplos de particularidades, se promueve un juicio más amplio y diferenciado -, pero el enfoque principal debería estar en lo habitual.

e) Cercanía/distancia a cultura propia

También un punto a considerar en el momento de la selección es la cercanía o distancia a la propia cultura. Hay controversia al respecto entre los expertos. Hieber (1983, en Macaire y Hosch, 1999) recomienda en el caso de las imágenes empezar con las que tengan mucha cercanía a la cultura propia, sin embargo Macaire y Hosch (1999) consideran que la estrategia contraria también tiene sus ventajas: entre más distancia una imagen tiene, más curiosidad despierta; por lo tanto recomiendan el camino intermedio: no debe haber un “todo esto ya lo conocemos”, ni tampoco un “todo esto es extraño y muy raro”.

⁵⁴ Los objetivos lingüísticos se refieren al conocimiento sobre la lengua: léxica, fonológica, gramática; los culturales al conocimiento sobre la cultura meta, los pragmáticos a la interacción por medio del lenguaje. Respecto a los objetivos que se refieren al tipo de aprendizaje los define Ortiz Ramírez (2007, Unidad 2 Tema 4, p. 7) de la siguiente manera: “*Nivel cognitivo*. Se refiere a los diferentes grados que en el manejo de la información un educando puede lograr. [...]. *Nivel afectivo-volitivo (motivacional)*. Se refiere a los diversos grados que en cuanto a incorporación de valores puede lograr un educando [...]. *Nivel psicomotor*. Se refiere a los diferentes grados que en cuanto a manejo de su propio cuerpo lograr el educando.”

f) Disponibilidad de diversas fuentes de información

Como se quiere proporcionar una visión amplia de un tema, es importante ver también si hay a la disposición una gama amplia de fuentes, de preferencia no sólo escritos, sino también de audios y audiovisuales.

Si uno escogió el tema apropiado, necesita seleccionar el material adecuado. Este material se puede encontrar en periódicos, revistas, anuncios, carteles, campañas políticas, libros, agencias de viaje, carátulas de CDs, tarjetas postales y una fuente siempre muy importante para material auténtico es la Internet. En el caso de este proyecto, lo interesante es que los interlocutores de las dos culturas pueden proporcionar el material.

Para la selección del material también se deben considerar determinados criterios, algunos de ellos son iguales a los de la selección del tema.

a) Atractivo

Es un criterio importante que puede aumentar la motivación del estudiante, un material puede ser atractivo a) gráficamente (colores, imágenes, organización de texto, etc.) y b) por el contenido (tema que despierta la curiosidad, que favorece cierta identificación, etc.)

b) Apertura de interpretación

Para fortalecer la competencia intercultural se requiere de un material, que invita al estudiante a especular y hacer preguntas - sea sobre el contexto social, las personas, etc. -, a discutir sus impresiones con otras personas y a indagar más sobre el tema para entrar en un proceso cíclico, donde el tema se retoma desde diferentes perspectivas y donde se fomenta una reflexión crítica.

c) Autenticidad

Especialmente para las competencias interculturales el material auténtico es esencial, porque transmite diversos aspectos culturales.

e) Variedad

Se piensa aquí, por un lado en la variedad de información que permite diferentes ángulos, pero también en la variedad de estímulos para los sentidos. Es mucho más motivante trabajar con distintos materiales, como video, música, textos, etc. y de esta manera se toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.

f) Subjetividad/objetividad

El material no tiene que ser lo más objetivo posible, al contrario, a veces es muy útil provocar con material auténtico que a menudo es subjetivo. Lo importante es presentarlo de manera consciente y entonces preparar tareas adecuadas, que invitan a la reflexión crítica, y complementar tal vez con otro *input*.

Badstübner-Kizik (2007) comenta que un estímulo subjetivo provocado por el material en sí mismo, puede generar controversia, tener contradicciones o ambigüedades. En este caso no importa el entorno cultural, el material propicia, sobre todo, la práctica de *estrategias de percepción* (hacer la percepción consciente al verbalizarla, reducir la impulsividad, orientando la atención hacia ciertos detalles)
de procesamiento (comparar el input con otros materiales o con el conocimiento previo, adecuar y ampliar su conocimiento previo)
de evaluación de información (discutir y reflexionar)

Por otro lado, existe el estímulo objetivo externo al material. Estos documentos están más ligados a un contexto cultural y favorecen el aprendizaje de conocimientos específicos sobre una o varias culturas. Badstübner-Kizik (2007) recomienda para estas situaciones temas o biografías transfronterizas. Un asunto actual tanto en México como en los países de habla alemana, por ejemplo, es la migración, vivida desde perspectivas muy diferentes.

Macaire y Hosch (1999) comparan la transmisión de la cultura con un rompecabezas de muchas piezas diferentes, las cuales se van complementando y cambiando continuamente. Es importante aprender técnicas de cómo poder armar y ajustar constantemente esta imagen que uno adquiere del *otro*, para así evitar un concepto rígido e inflexible de la otra cultura.

3.2.4.3. Concientización y reflexión sobre percepciones

El proceso de la percepción es un proceso activo – pero en muchos casos inconsciente - y el darle un significado, normalmente va de lo conocido a lo desconocido (Badstübner-Kizik, 2007). Para que se logre este segundo paso, una estrategia es reducir la impulsividad perceptual, haciéndola consciente, a través de otras estrategias como verbalizar al contestar preguntas, comparar (diferentes culturas, diferentes materiales, etc.), o escuchar diferentes opiniones (en discusiones o en entrevistas, etc.). Preguntas que ayudan a reflexionar sobre su perspectiva y la

del *otro* y con eso favorecen la empatía, pueden ser: “¿Cómo veo yo al otro? ¿Cómo el otro me ve a mí? ¿Cómo se ve la realidad desde la óptica del otro? ¿Qué aprendo de esto sobre mí y mi mundo? ¿Qué aprendo de esto sobre el otro y su mundo?” (Bischof, Kessling y Krechel, 1999, p. 68). En un proyecto como el propuesto en este escrito se enriquece la opinión gracias a la participación de gente con diferentes contextos culturales.

Es importante aprender a percibir algo sin juzgarlo de inmediato y adquirir una apertura y flexibilidad para reajustar su opinión a través de la reflexión. Esto, por ejemplo, se puede entrenar a través de discusiones, en las cuales ninguna opinión o interpretación es superior a la otra, donde se puedan practicar la tolerancia y apertura hacia otras ideas. Expresiones como: “*Me llama la atención...*” son más apropiadas que: “*Esto es raro, tonto...*” Todos tenemos prejuicios y vemos al *otro* a través de los “lentes” de nuestra cultura, importante es hacer conciencia sobre los clichés, admitirlos y, como ideal, convertirlos en estereotipos dinámicos y no estáticos. Para favorecer la comunicación intercultural se pretende adquirir habilidades de una percepción consciente, una interpretación profunda y una apreciación crítica tanto de la cultura propia como la ajena.

3.2.4.4. Descodificación y comprensión autónoma

El aprendizaje intercultural, como ha sido comentado en apartados anteriores, no se logra de manera rápida, sino que es un proceso lento, que implica cambios fundamentales de la persona como son las actitudes. Por tal motivo un objetivo clave debe ser la autonomía para seguir desarrollando las competencias, habilidades y actitudes necesarias, también fuera del salón de clase, sobre todo en el contacto directo con la cultura ajena. Una estrategia para adquirir tal autonomía es la formulación de *preguntas de búsqueda*, para las cuales Müller da la siguiente definición:

Con preguntas de búsqueda entendemos en este contexto todas las preguntas, con las cuales el aprendiz intenta obtener los contenidos culturales de una expresión lingüística o trata entender las percepciones desde la perspectiva del “otro”. A través de estas

*preguntas pretende clasificar las expresiones en el otro contexto y al mismo tiempo relacionarlas con su cultura propia. (Müller, 1994, p. 80)*⁵⁵

Con el apoyo de esta estrategia se pretende que ya no se pregunte de manera intuitiva, sino de manera sistemática, que se encuentren las funciones culturales de una palabra, p.e., primero analizando el significado **Café** o **Universidad** en la otra cultura, para después compararlo con la suya.⁵⁶ Las preguntas de búsqueda se pueden clasificar bajo diferentes funciones, las cuales pueden ser: razones específicamente culturales (¿Para qué se utiliza un cierto espacio?), desarrollos históricos (¿Hay diferencias en el uso actual con el de antes?), distribución o secuenciación temporal (¿En qué momento se utiliza cierto espacio o se hace cierto ritual, qué se hace primero, qué después?), posibilidad de generalización (¿Todos los grupos sociales lo hacen de la misma manera o en todos los espacios públicos se hace así?). Müller proporciona una fórmula que sirve como base para entender lo ajeno de manera más consciente:

- *¿Qué significa un concepto X en la cultura A*
- *en su función como Y (una indicación que sirve como criterio comparable)*
- *en la cultura B y*
- *como se enseña ahí?* (Müller, 1994, p. 86)

Al inicio el estudiante necesita un entrenamiento para la formulación de *preguntas de búsqueda*, pero la idea es, que paulatinamente las haga por sí mismo. También Corbett (2003) alude a una preparación del estudiante para adquirir su autonomía en la búsqueda del significado más profundo. Comenta que para observar una imagen es bueno proporcionarles a los estudiantes una guía sobre temas interesantes. Esta guía servirá como herramienta y la podrán utilizar y adaptar con otras imágenes o en otros contextos como la literatura, música o encuentros reales.

⁵⁵Tanto Müller (1994) como Corbett (2003) proporcionan una lista de preguntas, el primero enfocado más en el significado de palabras, el segundo en la descripción de imágenes.

⁵⁶Müller (1994), opina que los significados de los conceptos por lo general son muy complejos y se necesitan iluminar de varios ángulos, dar informaciones adicionales y deslindar varios aspectos entre la lengua materna y extranjera.

3.2.5. Recursos

En este apartado nuevamente se presentará primero un cuadro sinóptico para introducir lo que después se verá de manera más detallada.

Recurso	Características	Técnicas específicas
Imagen	<ul style="list-style-type: none"> - Alto contenido cultural - “Habla” sin palabras (No necesita alto nivel lingüístico) - Muy descriptivo - Alto grado de interpretación (presta también para malinterpretación) - Subjetividad presente (tanto del emisor como del receptor) - Con frecuencia alto contenido emocional - Favorece retención en memoria 	<ul style="list-style-type: none"> - “Leer” la imagen a través de una observación crítica y profunda⁵⁷ - Conocer el contexto - Formulación de hipótesis - Destapar partes - Formular diálogos entre personas representadas - Asignar título - Relacionar texto con imágenes - Comparar - Discusión con preguntas reflexivas - Inventar sucesos antes/después - Narrar desde un personaje - Hacer collage - Buscar otras fuentes - Externar y reflexionar calificaciones para personas
Texto	<ul style="list-style-type: none"> - A veces requiere una alto nivel lingüístico, hay que escoger textos sencillos, tal vez combinados con imágenes - Hay textos muy subjetivos, como poesías o publicidades, y otros más objetivos, como un 	<ul style="list-style-type: none"> Hay que graduar la dificultad con un diseño de tarea adecuado - Formar imágenes con palabras - Utilizar exclamaciones - Trabajar con unas palabras antes de ver todo el texto (haciendo asociaciones, encontrando en palabras

⁵⁷ En la observación entran en vigor las características de la percepción y las estrategias de concientización y reflexión al respecto (ver también el apartado 3.2.4.3. *Concientización y reflexión sobre percepciones*).

	<p>artículo de periódico o la descripción de una imagen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con frecuencia alto contenido cultural 	<p>aisladas una lógica, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con fragmentos (p.e. una línea de una poesía) - Asignar título - Trabajar cierto vocabulario a través de una imagen - Preguntas intercaladas que fortalecen el entendimiento
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> - Muchas palabras tienen alto contenido cultural y no se pueden traducir aisladas del contexto - Significado denotativo y connotativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar palabra en contexto - Método de dos fases (asignar significado denotativo y luego connotativo) - Encontrar significado connotativo a través de: <ul style="list-style-type: none"> a) asociogramas b) Analizar y comparar <i>prototipo</i> que uno tiene en mente c) Analizar desarrollo histórico d) Temas opositores
Lengua materna	<p>Persona puede expresarse de manera más fácil y profunda en su propia lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar un lenguaje sencillo, para que el receptor lo puede entender más fácilmente

Tabla 3.6. Recursos didácticos

3.2.5.1. Imagen

La imagen, por lo general, tiene un alto contenido cultural y habla por sí misma, sin la necesidad de palabras, por esto se presta muy bien para el trabajo con principiantes a nivel lingüístico. Sin embargo deja también mucho espacio de interpretación, por lo que es necesario dar tareas que favorezcan una observación crítica, como son algunas preguntas, que requieren una

observación detallada (de los personajes, colores, contexto, etc.) y una reflexión.⁵⁸ Aún así hay que estar consciente que siempre quedará un grado de subjetividad, como pasa también con un texto. Corbett (2003) dice que actualmente se utilizan con frecuencia las imágenes para el aprendizaje de la lengua, pero todavía tienen muy poco significado para el aprendizaje cultural. También Sturm (1991 en Macaire y Hosch, 1999) alude a la falta de la perspectiva intercultural señalando que aún existe muy poca investigación sobre la percepción de una imagen en las distintas culturas. Macaire y Hosch (1999) a la vez comentan que no se pueden lograr objetivos interculturales solamente enseñando unas imágenes, sino que es necesario apoyarlas con tareas apropiadas y en un momento dado también con textos adecuados. El “leer” imágenes se debe practicar como el descifrar textos, para que no se quede en lo superficial e incluso provoque malentendidos.

Tipos de imágenes

Existen imágenes puras y mixtas, las primeras consisten en imágenes aisladas, las otras están combinadas con textos. En el segundo caso ambos construyen un mensaje independiente, la comunicación final depende de la interacción entre ellos y deja menos espacio para la interpretación que sólo una imagen (Corbett, 2003).

Macaire y Hosch (1999) distinguen entre a) imágenes con una relación más o menos estrecha de la realidad, b) imágenes lógicas y c) análogas. Las relacionadas a la realidad pueden ser fotos, pinturas, tiras cómicas, historietas, dibujos, pero también películas y videos. Aunque mencionan la relación con la realidad, siempre pueden ser de una clara interpretación artística y fantástica.

Las *lógicas* se refieren a imágenes que reducen una situación a lo esencial como son diagramas, gráficas, esquemas y pictogramas. Este tipo de imágenes deja mucho menos espacio para la interpretación, una razón, comentan Macaire y Hosch (1999), por la cual se utiliza con frecuencia en clase. Otra razón, piensan los autores mencionados, es que se prestan bien para comparaciones con la cultura propia.

Por último, las imágenes *análogas* intentan mostrar una situación no representable, a través de una comparación con algo real. Estas imágenes con frecuencia sirven para explicar una

⁵⁸ En el inciso de las técnicas, en este mismo apartado, se mencionarán más tareas que favorecen el entrenamiento de la observación.

estructura lingüística. Por ejemplo, los verbos separables del alemán se pueden representar con unas tijeras.

Características de las imágenes

Como se señaló anteriormente, una imagen normalmente es abierta en la interpretación, lo que puede provocar malentendidos. Por eso es importante que en clase haya un entrenamiento para observar de manera crítica y profunda; Krumm (1992, en Macaire y Hosch, 1999) dice que hay que aprender a ver lo específico de una cultura y por lo tanto, el docente debe tomar las medidas pertinentes como, ofrecer tareas que propicien una percepción más profunda y reflexionada, y también proporcionar suficiente material para que los estudiantes conozcan el contexto más de cerca.⁵⁹ Las imágenes son muy descriptivas, pueden ilustrar de manera sencilla muchos detalles, como es el lugar, las personas, relaciones entre los objetos y personas, etc., por eso pueden precisar más una descripción que un texto; sin embargo, para evitar al máximo malinterpretaciones es importante conocer el contexto.

Lo ilustrativo de la imagen influye en los sentimientos del observador y puede así aumentar la motivación y curiosidad para conocer al *otro*, sobre todo si son imágenes con un alto índice emocional y mensajes novedosos. Otra ventaja es que las ilustraciones favorecen la retención en la memoria, por un lado, precisamente por evocar emociones (Szesny, s.f.) y por otro lado porque en general la información inconscientemente se graba en el cerebro a través de imágenes.⁶⁰ En su libro Macaire y Hosch (1999) mencionan también las caricaturas, las cuales en especial son muy aptas para ilustrar las características de una cultura porque se distinguen por exagerar las particularidades.⁶¹ Pero es esencial, crear buenas tareas de reflexión y acompañar a los estudiantes para que no fijen sus estereotipos, sobre todo, si no están acostumbrados a trabajar con caricaturas.

Como último argumento se quiere comentar que las imágenes sugieren mucha credibilidad porque normalmente – sobre todo fotografías – se relacionan con la objetividad, aunque en muchos casos no es así. La manipulación a través de imágenes puede ser muy alta.

⁵⁹ Ver al respecto el capítulo 3.2.4.3. *Concientización y reflexión sobre percepciones*.

⁶⁰ Ver Schermer (1991) y Engelkamp (1990) en Macaire y Hosch (1999), entre otros.

⁶¹ Esta exageración humorística se puede percibir claramente en los ejemplos de caricaturas en el anexo 4 *Input para el tema estereotipo*.

Técnicas

Tanto Macaire y Hosch como Corbett comparan la imagen con un texto literario. Corbett (2003) dice que, por un lado, en el texto está el vocabulario, lo que corresponde a los objetos y personas en la imagen, y por el otro lado se necesita acomodar las palabras adecuadamente para que sea un texto, es decir, hay que manejar la gramática, lo que análogamente en la imagen viene siendo la relación que existe entre los objetos o personas representados. Hay que aprender tanto a interpretar un texto escrito como a una imagen. Es necesario concluir la lectura, algo que en un texto para todos es lógico, pero en una imagen el final no es tan claro. Además existe el peligro de no registrar lo desconocido, de interrumpir el proceso de la percepción si no hay un entrenamiento al respecto, a través de tareas de la observación de detalles.⁶²

Como se comentaba, existen actividades antes, durante y después de proporcionar la información de entrada. Con las tareas, el maestro pretende desarrollar diferentes competencias. A continuación se mencionarán unas tareas específicas para el trabajo con imágenes.⁶³ Macaire y Hosch (1999) recomiendan que se respeten dos principios básicos:

1. Enseñar las imágenes antes de los textos
2. Comentar las imágenes verbalmente a través de tareas

Antes: 1. Ver la imagen y recibir algún estímulo como una pregunta o externar la primera impresión, etc. 2. Elaborar un asociograma o hacer una lluvia de ideas. A través de estas actividades se moviliza principalmente el conocimiento previo.

Durante: 1. Una descripción de la imagen, tal vez con algunas preguntas como estímulo y la formulación de una hipótesis; 2. Ir destapando partes de la imagen y coleccionar impresiones e hipótesis espontáneas; ésta es una técnica que puede aumentar significativamente la motivación, si se escoge la imagen y los fragmentos adecuados y tal fragmentación permite continuamente cambiar la perspectiva. Otras actividades para sensibilizarse de la otra cultura pueden ser: 3. Apuntar pensamientos o diálogos de las personas representados; 4. Asignar un título; 5. Relacionar partes del texto con imágenes; 6. Recibir historietas y asociar diálogos con imágenes o rellenar los diálogos.

Estas propuestas invitan a una observación más detallada y sirven para reducir la impulsividad perceptual, un punto muy importante, como se vio anteriormente.

⁶² En el apartado 3.2.4.3. *Concientización y reflexión sobre percepciones* vimos que la percepción va de lo conocido a lo desconocido, por esto, como docente, hay que cuidar que se lleva a cabo todo el proceso.

⁶³ Actividades más generales se encuentran en el apartado 3.2.2. *Diseño de materiales didácticos*.

Una imagen despierta también emociones y recuerdos, que es importante externar, tal vez a través de una discusión con preguntas reflexivas como: ¿Qué le gusta? ¿Qué le llama la atención? ¿Qué es igual, similar, diferente de la cultura propia?

Después: 1. La expansión temporal de la historia inventando el suceso antes o después de la imagen (por escrito u oralmente) o narrar desde la perspectiva de una persona; 2. Buscar otras imágenes y hacer una exposición con el tema; 3. Buscar textos relacionados con las imágenes; 4. Calificar a las personas;⁶⁴ 5. Hacer un collage.

Enfocado en la competencia intercultural se puede decir que la primera actividad de esta etapa sirve principalmente para la sensibilización y el desarrollo de empatía con el *otro*, mientras que la segunda y tercera facilitan la búsqueda de otras perspectivas sobre un tema, para así tener una imagen más amplia y variada. La cuarta actividad en especial es una tarea muy subjetiva, y es importante señalarla como tal, donde al momento de externar su opinión y escuchar a otros hay una reflexión sobre su percepción y un respeto hacia otras opiniones. La quinta actividad se presta para la profundización en un tema de manera creativa. Como experimento se puede también, con la misma imagen, variar su entorno a través de diversas imágenes para así caer en cuenta cómo cambia la percepción y la interpretación según el contexto.

3.2.5.2. Texto

Los textos aptos para este proyecto tienen que ser cortos y sencillos, tal vez combinados con imágenes. También los textos literarios reflejan muchos aspectos culturales, lo expresa Fernández de una manera muy poética: “La cultura apela a nosotros a través del texto literario, nos susurra para que la interpretemos y la valoremos.” (Fernández, 2006a, p. 17)

Cuando uno oye la palabra *literatura* piensa normalmente en obras complejas apropiadas para un nivel lingüístico avanzado; sin embargo, existen también textos aptos para un nivel básico como es el caso de la *poesía concreta*.⁶⁵ También se puede graduar la dificultad diseñando

⁶⁴ Para las actividades de calificar se puede especular sobre el carácter de una persona, expresar simpatía o antipatía y el por qué. También se podría inventar un diálogo con otra persona, donde se le asigna cierto carácter, etc. Como se mencionó, en esta actividad entra en juego la subjetividad de la percepción del observador. Macaire y Hosch (1999, pp. 129-130) opinan que no se puede hacer una declaración completamente objetiva de una imagen, que es importante darle espacio a la subjetividad y externarla a través del lenguaje.

⁶⁵ Nombre de un género en la poesía, donde la lengua ya no sirve como transmisora de un significado sino que se transforma en el objeto de la poesía. Por su internacionalización existen varios sinónimos, como poesía experimental, abstracta, artificial, etc., y la palabra existe también en otras corrientes artísticas como la pintura. Ver, p.e., Döhl (1976).

tareas adecuadas al nivel lingüístico y cultural de los estudiantes.⁶⁶ Bischof, Kessling y Krechel (1999) presentan propuestas de cómo trabajar con la literatura, entre éstas, varias son aptas para el nivel básico.⁶⁷ En sus propuestas usan diversas técnicas, como ver el texto por partes o asignarle un título, dos técnicas que también se mencionaron en el trabajo con imágenes. Algunos textos se prestan para actividades, donde primero sólo se trabaja con palabras aisladas, haciendo asociaciones, lluvia de ideas, buscando secuencias o lógicas entre palabras, sea cronológicamente o de sentido, encontrando relaciones, etc. Para ampliar el conocimiento previo también se puede primero coleccionar vocabulario a través de imágenes. Una técnica que tiene varios fines son las preguntas dirigidas, sea al inicio para identificar el contexto; durante, para la aclaración y reflexión continua; y al final, para fomentar así mismo la reflexión, tal vez a través de una discusión. Los mismos autores hablan también sobre actividades para jugar con palabras formando imágenes (*Wortbilder*), donde el objetivo es que los estudiantes descubran cómo se puede trabajar lúdicamente con una lengua, incluso manejando solamente conocimientos lingüísticos básicos. Al mismo tiempo, se puede transmitir el trasfondo cultural, porque, p.e., la representación del prototipo⁶⁸ *árbol* puede diferir entre dos culturas. Otra propuesta interesante son las actividades con el texto *Empfindungswörter* de Wiemer (1971, en Bischof, Kessling y Krechel, 1999, pp. 37–42)⁶⁹ donde se trabajan exclamaciones relacionadas con los alemanes. El lector puede reflexionar qué situación corresponderá a estas exclamaciones, como, en qué momento dirá: “¡Ah, los alemanes!” u “¡Oh, los alemanes!” Así se pueden descubrir, comparar y comentar estereotipos. La propuesta se podría adaptar a este proyecto de intercambio incluyendo las dos perspectivas, diciendo: “¡Ah, los mexicanos!” u “¡Oh, los mexicanos!” ¿Qué les viene a la mente a los estudiantes del país germanohablante, qué a los mexicanos? Después de ver qué imagen tenemos del *otro* y cuál tiene el *otro* de nosotros, es importante comentarlas, buscar material que las afirme, desmienta o enseñe su parcialidad, en fin, trabajar con ellos para hacerlos

⁶⁶ Fernández (2006a, p. 11) comenta que uno de los principios del enfoque comunicativo es “medir la dificultad partiendo de la tarea propuesta y no del texto en sí.....” Aunque no se puede escoger cualquier texto para principiantes, sí se puede quitarle dificultad desarrollando tareas sencillas como encontrar solamente la información básica; un inconveniente es que se puede perder el mensaje cultural que contiene.

⁶⁷ Propuestas de actividades para principiantes con textos concretas se pueden consultar principalmente en las pp. 35-42

⁶⁸ Con *prototipo de la mente* se refieren en la psicología a un ejemplo típico dentro de una categoría, en este ejemplo de la categoría *árbol* (<http://lexikon.stangl.eu/4228/prototyp>). El tema *prototipo* se retomará de nuevo en el apartado 3.2.5.3. *Vocabulario*

⁶⁹ *Empfindungswörter* se podría en este contexto traducir como palabras de exclamación.

más flexibles y abiertos. Bischof, Kessling y Krechel (1999, p. 67) formulan 4 preguntas de reflexión respecto a la imagen que los *otros* tienen de nosotros:

¿Cómo obtienen los *otros* sus imágenes de nosotros?

¿Estas imágenes son acertadas?

¿Cómo nos vemos a nosotros mismos?

¿Cómo queremos que los *otros* nos vean?

Se agrega aquí una pregunta para reflexionar sobre la propia perspectiva:

¿De dónde obtenemos nosotros las imágenes del *otro*?

Interesante es, si uno tiene la oportunidad, de preguntar al *otro* qué piensa de la imagen que tiene sobre su cultura, para así conocer la opinión de la contraparte. Esta posibilidad existe en un proyecto como el propuesto aquí. Lo importante es que intercambios de esta índole se hagan con sensibilidad, empatía y respeto para no lastimar al *otro* con declaraciones bruscas.

3.2.5.3. Vocabulario

En este apartado se analizará cómo se le puede dar al aprendizaje de vocabulario un enfoque intercultural, porque las palabras contienen un alto contenido cultural y la transmisión del significado normalmente no se logra con una simple traducción, aunque es el método más utilizado en clase. Una de las consecuencias didácticas es presentar el vocabulario en un contexto. Los comentarios que a continuación se harán fueron principalmente recogidos de Müller (1994).

En la semántica se habla del significado denotativo y connotativo, el primero es el sentido más estrecho con escasos cambios a lo largo de la historia, corresponde normalmente a una traducción y está escrito en el diccionario. El significado connotativo, sin embargo, es más subjetivo, con un alto nivel cultural y no se encuentra en los diccionarios. Como se mencionó en el párrafo anterior, por lo general, el significado se trasmite a través de una traducción. Este método, sin embargo, propicia un significado muy limitado y es cuestionable respecto a la efectividad de los saberes culturales. Por costumbre, también los aprendices quieren saber solamente este primer significado y el docente tiene que hacer conciencia sobre el significado más amplio y enseñar estrategias de cómo descubrirlo.

Método de dos fases

Müller (1994, pp. 61 y 62) propone un método de dos fases, donde en la primera se le asigna al objeto de interés el significado denotativo⁷⁰ y en la segunda se analiza el significado connotativo. Con principiantes recomienda que se haga una clara separación entre estas dos fases, pero que con estudiantes más experimentados en este método se entremezclan. En clase, por falta de tiempo, con frecuencia hay que desistir de la segunda etapa. El docente necesita escoger unas palabras de ejemplo,⁷¹ a través de las cuales los estudiantes puedan experimentar estos dos procesos y en un futuro, cuando sientan la necesidad, hacerlo por sí mismos. En el momento que los estudiantes tienen un nivel lingüístico más avanzado, es recomendable analizar primero diversos aspectos del concepto nuevo en la cultura meta, antes de hacer la conexión con la cultura propia. Así se logra, primero, percibir las funciones de un concepto en la otra cultura, para después compararlo con la suya y darse cuenta de las diferencias. Un objetivo importante es dar a los estudiantes herramientas para que puedan indagar de manera activa las diversas funciones de un léxico, no es suficiente comparar solamente el aspecto de un objeto en dos culturas – tal vez se ven igual – sino más importante es la comparación de su función dentro de la cultura. A continuación se mencionarán algunos métodos útiles para lograr esta meta, los cuales, al mismo tiempo, ayudan para otros propósitos como ampliar y memorizar vocabulario. Estas técnicas tienen en común, que las palabras se relacionen con diversas nociones, las cuales transparenten las diferencias entre sociedades y culturas. Algunas de las técnicas requieren un conocimiento lingüístico relativamente alto, por lo que hay que adaptarlas al nivel básico, no usando p.e. conceptos abstractos sino de la vida cotidiana y trabajando con palabras aisladas y no con oraciones completas o apoyándose en la lengua materna para externar las ideas.

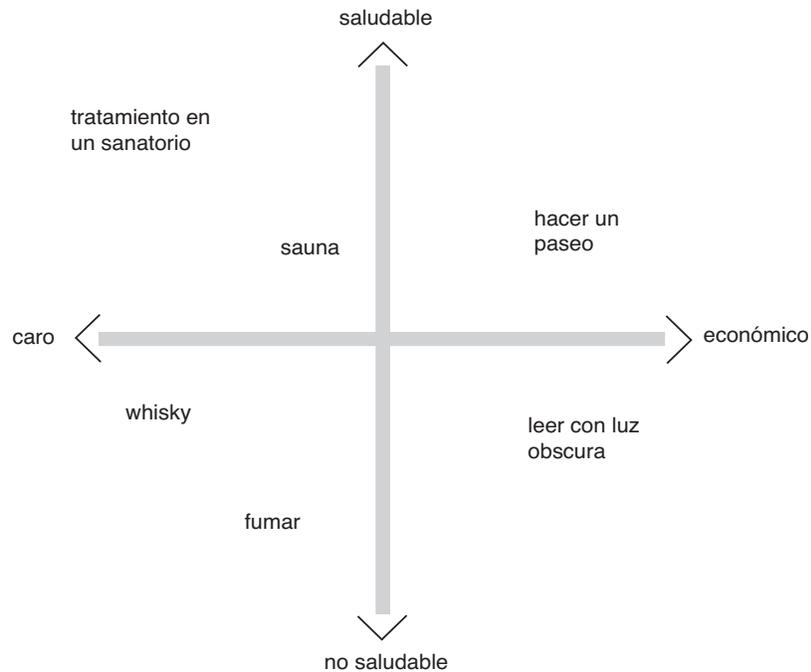
Técnicas

Una de las técnicas más comunes, que se encuentra también en la mayoría de los libros de texto es la elaboración de un *asociograma*, algo parecido a la lluvia de ideas, pero por lo general se le da una estructura a las asociaciones, agrupando palabras bajo ciertos criterios. Interesante es, cuando se pueden observar y comparar las asociaciones de distintos grupos culturales, como es el

⁷⁰ El autor enlista una serie de técnicas para transmitir el significado denotativo sin la utilización de la lengua materna como sería el caso del trabajo con sinónimos, antónimos, objetos, imágenes, etc. Comenta que información más detallada sobre estas técnicas se encuentra en otro libro de la misma serie que se llama *Probleme der Wortschatzarbeit*. Él se concentra en su libro en las técnicas para la transmisión del significado connotativo.

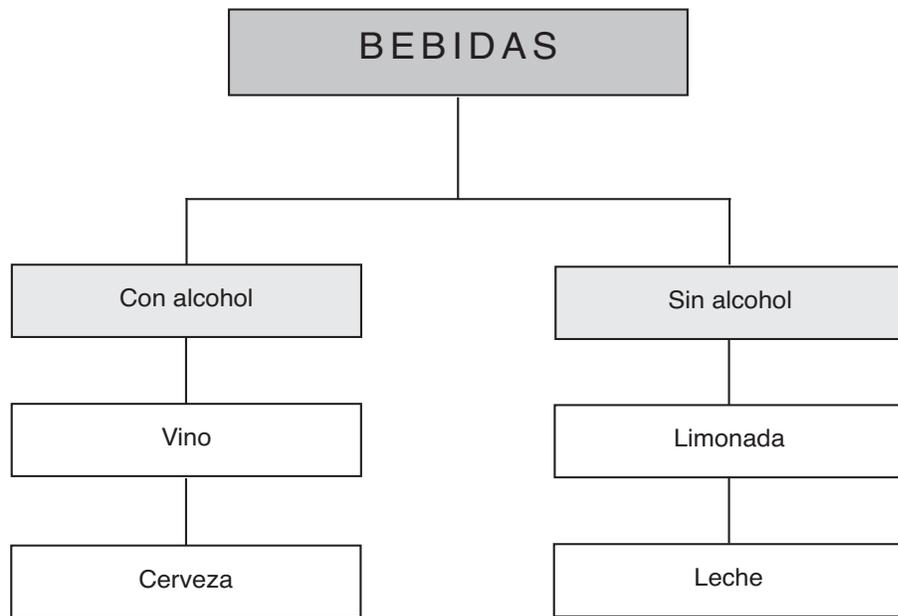
⁷¹ En las estrategias generales ya se vio que es necesario escoger temas como modelo porque no se puede abarcar todo (ver apartado 3.2.4.2. *Seleccionar modelos*) y es mejor tratar menos, pero más a fondo.

caso en este proyecto; las connotaciones espontáneas que se le dan a una palabra. Si difieren mucho, se pueden formular hipótesis de diferencias culturales. Un método que también se puede clasificar en la categoría de *asociogramas* es la elaboración de oposiciones que se colocan en dos ejes y se buscan asociaciones conectadas con ambas. A continuación se presenta un ejemplo tomado de Müller. (1994, p. 20)



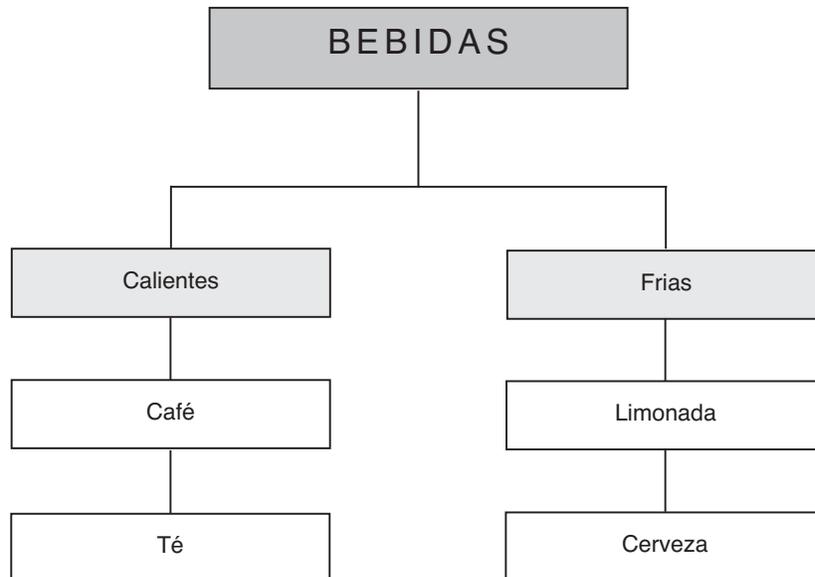
Esquema 3.1.: Concepto representado por diferentes relaciones

Otro método es la clasificación de palabras en *sistemas supraordinados, coordinados y subordinados*. Como ejemplo, pone Müller (1994, p. 22), entre otros, la clasificación de bebidas:



Esquema 3.2.: Concepto “bebidas” clasificado en sistemas supraordinados, coordinados y subordinados

Un mismo concepto se puede clasificar de distintas maneras. A continuación se presenta otra clasificación con la palabra bebida:



Esquema 3.3.: Concepto “bebidas” con otro tipo de clasificación

Otra técnica sería *analizar el prototipo* que uno tiene en la mente al escuchar una palabra o expresión. ¿Qué imagen tiene uno al escuchar, *tomar vacaciones*; ¿dónde? ¿qué actividades? Seguramente se detectan diferencias entre personas de la misma cultura y aún más, de diferentes culturas.

Interesante también es el *análisis del desarrollo histórico* de una palabra. Müller menciona, la palabra “Fräulein” que en Alemania hasta los setentas era la forma de dirigirse a una mujer no casada (correspondiente a la expresión “señorita” en español). Hoy en día prácticamente no se usa, incluso en el año 1972 el Ministerio de Interiores de Alemania decidió que ya no se utilizara en instancias gubernamentales.

Otra idea sería *utilizar temas opositores* con un enfoque cultural, como “tener una televisión” y “no tener una televisión”. En los países germanoparlantes normalmente no es una

cuestión económica, sino filosófica. Hay gente que se opone al contenido de la televisión por favorecer un consumo pasivo y de poco valor. A través de una palabra o un tema opositor, muchas veces se aclara más el significado de un concepto con contenido cultural.

3.2.5.4. Lengua materna

Existe mucha polémica entre los expertos, en cuanto a permitir la lengua materna en la enseñanza de LE y en qué cantidad.⁷² En este proyecto, si una parte de los interlocutores usa la lengua materna, automáticamente para la contraparte será la lengua meta, esto pone el uso de la lengua materna en una situación especial. También hay que recordar el nivel A1 según el MCER, donde tanto la producción como la recepción se llevan a cabo en un nivel muy básico; sin embargo, siempre se entiende más de lo que se puede expresar. Utilizar la lengua materna admite profundizar en un tema, pero al mismo tiempo debe ser una regla para el nativo, expresarse en un lenguaje sencillo. Esto permite que los estudiantes se sensibilicen acerca de las necesidades del *otro* y que aprendan a articular sus pensamientos en un lenguaje básico, algo que un nativo no siempre logra. Les da la oportunidad de vivir los dos lados, de sentir cómo es, si la pareja se expresa de una manera comprensible o no. Estas experiencias no le sirven sólo para este proyecto – como tampoco la mayoría de las otras – sino que le ayuda para cualquier contacto con gente no nativo-hablante. Por esto se considera muy válido utilizar como otra herramienta la lengua materna, pero hay que utilizarla en los momentos apropiados y con ciertos criterios, como es la sencillez arriba mencionada. Utilizando la lengua materna también permite la implementación de textos auténticos a temprano nivel.

⁷² Un defensor fuerte de la utilización de la lengua materna es Butzkamm (s.f.)

Conclusión del capítulo 3

El análisis de las distintas herramientas en Internet enseña que afortunadamente hay muchas opciones, las cuales permiten el desarrollo de actividades muy variadas y atractivas, donde todos pueden participar activamente, aportando y compartiendo recursos y opiniones para todos. La gran diversidad de herramientas admite formas sociales flexibles, donde, para la colaboración, ya no importa la distancia: es posible trabajar en parejas intraculturales, con un blog elaborado en conjunto; en parejas interculturales, a través de correos; en pequeños grupos intra y interculturales, a través de un Wiki; todos juntos, sea intracultural en la clase presencial o intercultural en un foro o una plataforma. Esta gran variedad permite escuchar e intercambiar diversas opiniones, y así hacerse una idea más profunda y reflexionada sobre un tema, algo esencial dentro del modelo de la competencia intercultural.

Analizando el MCER queda claro, que en el nivel A1 la interacción todavía está muy limitada y se enfoca más en la recepción que en la producción, este hecho habla a favor de la utilización parcial de la lengua materna en un proyecto de intercambio. Que en este nivel los temas son principalmente de la vida cotidiana no se considera como ningún obstáculo, ya que varios autores comentan que es el contexto donde más conflictos pueden surgir.⁷³ La confrontación con algunos de estos temas cotidianos, aplicando estrategias comentados en este apartado, favorece que el intercambio no quede en lo superficial, sino que haya un desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes importantes para la competencia intercultural.

Los recursos didácticos pueden ser aportados de cualquiera de los participantes, permitiendo así un compromiso y una responsabilidad de todos y una gran variedad de recursos auténticos. Esto, sin duda, aumenta la motivación intrínseca,⁷⁴ un elemento fundamental para el aprendizaje en general.

⁷³ Autores que mencionan la importancia de situaciones cotidianas y la interculturalidad son Badstübner-Kizik (2006), , Bauer (2004), Bausinger (1998), Roth (2010)

⁷⁴ Motivación intrínseca significa que la persona hace una actividad por interés propio y no porque esté obligado a hacerla.

IV. Diseño del proyecto de intercambio intercultural

En este capítulo primero se describirá un proyecto de referencia, resultado de un análisis de varias propuestas, el cual proporcionará ideas para la intervención didáctica que se desarrollará en este apartado. Como segundo paso se formularán los objetivos, como sugiere Nunan (1989),⁷⁵ un componente importante para después poder desarrollar algunas actividades modelo, enfocadas en estos objetivos de aprendizaje. Estas actividades servirán como estímulos y se tendrán que adaptar con apertura y flexibilidad al contexto concreto de cada intercambio entre dos culturas a través del Internet.

4.1. Proyecto de Referencia *Cultura*

Para fortalecer el proyecto fue importante crear un marco de referencia que recogiera las propuestas de otros proyectos similares. En este apartado se presentará el proyecto de referencia *Cultura*, el cual parece especialmente significativo porque incluye diversas actividades que desarrollan la competencia intercultural; en el anexo 3 *Proyectos de Referencia* se encontrarán otros trabajos analizados, los cuales también podrán dar impulsos sobre actividades interculturales y para la elaboración de materiales.

Para el análisis y la comparación del marco de referencia se establecieron los siguientes criterios:

- El año en el cual se realizó el proyecto. Este criterio da una orientación respecto a la actualidad de las herramientas de Internet que se utilizaron.
- Los criterios participantes, nivel lingüístico, características, los temas, la duración y las herramientas utilizadas ayudan para saber más sobre el contexto, en el cual se llevaron a cabo los proyectos.
- Los objetivos indican con qué finalidad se realizaron los proyectos.
- Las conclusiones servirán como orientación rápida de aspectos útiles para este trabajo.

Algunos criterios a veces se encontraron sólo de manera implícita y se necesitaba cierta interpretación.

⁷⁵ Ver capítulo 2.2.1. *Enfoque por tareas*

Datos sobre el Proyecto de referencia *Cultura*

Fuente

Furstenberg, Gilberte, Levet, Sabine y Waryn, Shoggy (1997). *Cultura*. [en línea] Disponible en: <http://cultura.mit.edu/community/index/cid/1>, consultado el 17 de marzo 2012

Año

Empezó en el año 1997 y hasta la fecha la plataforma sigue enriqueciéndose con nuevos proyectos.

Participantes

2 clases, adolescentes y adultos

Nivel lingüístico

B1 o más alto

Objetivos interculturales

- Adquirir conocimiento declarativo y procedimental
- Adquirir conocimiento sobre la propia cultura y la del *otro*
- Desarrollar habilidades como descubrir, analizar, comparar, formular y revisar hipótesis, reflexionar
- Fomentar el desarrollo de actitudes como curiosidad, apertura, flexibilidad, empatía, tolerancia

Objetivos generales

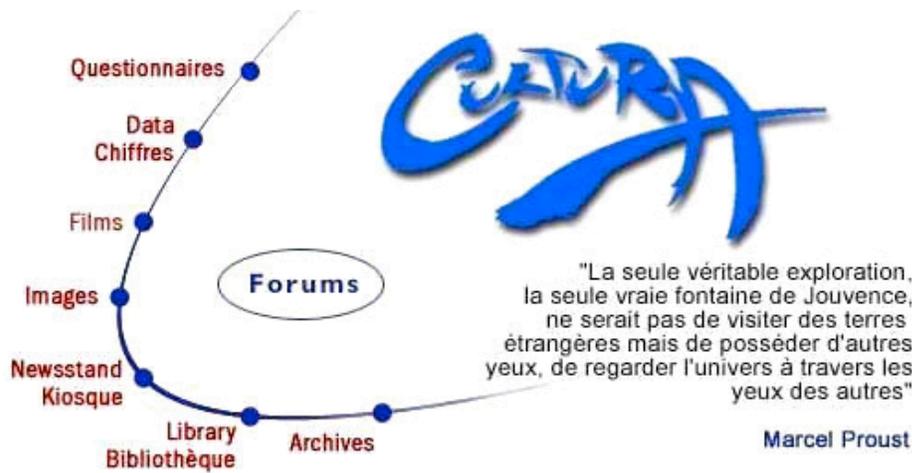
- Adquirir competencias lingüísticas gracias al acceso a una comunicación con vocabulario auténtico
- Aumentar la motivación

Características

Originalmente se trata de un proyecto entre Francia y Estados Unidos, pero ya se pueden consultar en la página también proyectos con otras culturas. Cada grupo es hablante nativo de una de las dos lenguas.

A continuación se enseña una imagen de la página Web de *Cultura*, donde se ven los diferentes módulos propuestos.⁷⁶

⁷⁶ Esta foto se tomó de la página Web de *Cultura* de la parte *Cultura Demo Site* [<http://cultura.mit.edu/content/show/id/233>, consultado el 17 de marzo del 2012]



© Copyright CULTURA 2012

Esquema 4.1. Página Web de *Cultura*

El módulo principal es el de los cuestionarios, es la punta de partida, sobre la cual se desarrollan los otros módulos. Como se percibe en la imagen los Foros están en el centro, porque se utilizan en cada módulo, se utilizan como una de las herramientas principales para fomentar la discusión y la reflexión.

Los estudiantes se involucran en una gran variedad de actividades, como contestar cuestionarios, analizar películas, imágenes, estadísticas, etc., leer artículos de “expertos”, elaborar material fotográfico, comparar respuestas de los compañeros, formular hipótesis y compartirlos en diferentes formas sociales (minigrupos y plenaria en su grupo de clase, Foros con el grupo de intercambio), reflexionar y comprobar hipótesis, etc. Estas múltiples actividades, realizadas con diferentes interlocutores y materiales, guiados por maestros que fomentan actitudes como tolerancia y empatía, desarrollan sin duda la competencia intercultural.

Temas

Cuestionario con reflexiones sobre reacciones a situaciones comunes, asociaciones que uno tiene con ciertos conceptos. Análisis de películas, de imágenes, sea de material existente, como, p.e. la publicidad, o sea elaborado por los estudiantes; estadísticas, artículos y libros, comparación de la prensa.

Duración

La duración del proyecto es de mínimo 6 semanas (si se trabaja únicamente con la parte de los cuestionarios), pero puede durar todo un semestre o más, si se incluyen otros módulos como son, p.e. el análisis de películas, el trabajo con imágenes, etc.

Herramientas

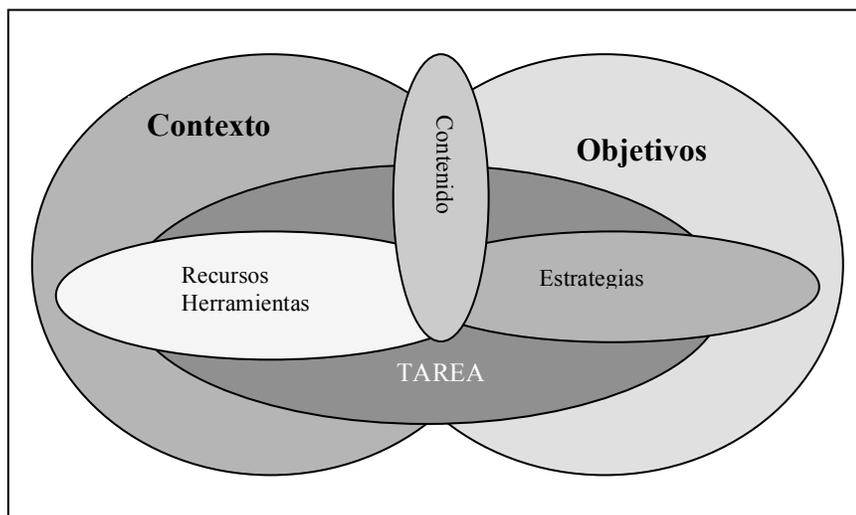
Plataforma donde se proporciona diferentes fuentes como un banco de datos y un archivo de proyectos realizados. En esta plataforma los maestros pueden registrarse, para utilizarla para su propio proyecto de intercambio. Pueden aprovechar el material existente y agregar su propio material. La plataforma se utilizará principalmente para subir el material (cuestionarios, imágenes, artículos), para consultar ligas (estadísticas, artículos) y para los foros.

Conclusiones para el proyecto propuesto en este trabajo

- Aunque las propuestas dentro de este proyecto se han desarrollado para un nivel lingüístico más avanzado, ofrecen muchas ideas que se podrían adaptar a un nivel de principiantes.
- Como se ve en los objetivos interculturales, las actividades fomentan varios saberes interculturales, propuestos por Byram, como por ejemplo los conocimientos sobre la cultura del otro y sobre su propia cultura; pero no sólo se adquieren conocimiento declarativo sino también de procedimiento, al experimentar aspectos como se puede verificar sus hipótesis y como tal vez se van afinando. También se desarrollan habilidades como el descubrir, analizar, comparar y reflexionar. Y es muy probable que promueven actitudes como curiosidad, flexibilidad, empatía y tolerancia, siempre y cuando haya un acompañamiento apropiado por parte del maestro.
- En ciertos momentos se utiliza incluso en este nivel avanzado la lengua materna. Se justifica con la posibilidad de poderse expresar de manera más sutil, pero también de poder leer, como aprendiente, la lengua escrita de manera auténtica.
- Hay unas propuestas para el trabajo lingüístico que también podrían servir para el nivel A1.

4.2. Criterios para el diseño de tareas

Primero se enseña un esquema que visualiza gráficamente los criterios que están involucrados en el diseño de tareas. Todos estos elementos retoman aspectos fundamentales que se vieron en los capítulos 2 y 3 de este trabajo.



Esquema 4.2. Criterios para el diseño de tareas

A continuación se explicará cada criterio:

Objetivos:

Los objetivos son el elemento que rige a todos los otros factores. Para objetivos que favorecen la competencia intercultural hay que pensar en la dimensión intercultural del modelo de Byram con sus cinco saberes: *Savoir* (conocimiento), *Savoir apprendre/faire* (saber aprender/hacer), *Savoir comprendre* (saber comprender), *Savoir être* (saber ser), *Savoir s'engager* (saber comprometerse). Se quieren aquí subrayar las actitudes y habilidades que se comentaron en el capítulo 2.5. por ser importantes para la competencia intercultural: la flexibilidad, la empatía, la reflexión, la apertura, la tolerancia, la cooperación, la conciencia cognitiva (sobre todo la percepción propia), habilidades comunicativas y de metacomunicación.

Contexto:

Este factor hay que considerarlo paralelamente con los objetivos, se necesita pensar en el tipo de estudiante (conocimiento previo, intereses), en el docente (conocimiento previo, intereses) y en las condiciones institucionales (disposición de tiempo, infraestructura)

Contenido:

a) Situaciones cotidianas

Hay varias razones por las cuales se prestan temas sobre situaciones cotidianas. Por un lado está el aspecto lingüístico. En este nivel se maneja el vocabulario que está conectado con la vida cotidiana de los estudiantes, con sus quehaceres, sus ocios, la comida, su familia, deporte, etc. Pero también bajo criterios interculturales se presta tratar situaciones comunes, porque como dice Bauer (2004), se percibe lo extraño mucho más en situaciones cotidianas; se ve su comportamiento tan “normal” por lo que existe menos tolerancia a una conducta diferente a estas normas implícitas y dadas por hecho, un punto de partida para trabajar competencias interculturales. Al mismo tiempo en las cotidianidades los estudiantes seguramente podrán descubrir no sólo diferencias, sino también muchas similitudes, importantes para el entendimiento. Como dice Boehm (2006b, p. 44): “A menudo nos llevamos mejor con alguien teniendo cosas en común o con quien podemos identificarnos.”⁷⁷

b) Estándares culturales

Para descubrir temas interculturales y poder dar a los estudiantes unos estímulos es bueno que el maestro tenga en la mente la comparación de unos estándares culturales entre México y los países de habla alemana, por tal motivo se anexará una tabla comparativa (Anexo 1 *Estándares culturales*). Esta tabla servirá de orientación; es importante que el maestro no tome los estándares como acertados el 100 % y apropiados para cada situación.

Recursos:

Para el diseño de tareas hay que tomar en cuenta criterios como:

a) su pertinencia para los conocimientos previos del estudiante (en este caso el conocimiento lingüístico de A1). Tal vez requiere de estrategias didácticas como: trabajar con unas palabras antes de ver todo un texto, trabajar con fragmentos, asignación de título, preguntas intercaladas, etc.

b) el acceso a una variedad de fuentes que permite una visión amplia del tema y evita juicios superficiales

c) el grado de actualidad (no necesariamente tiene que ser actual, puede, p.e. haber una comparación entre un material actual y uno de otra época, lo importante es tomarlo en cuenta a la

⁷⁷ Un comentario parecido se puede ver también en Gnutzmann y Königs (2006), p. 11

hora de diseñar una actividad

d) contenido cultural explícito. Si no es así, tal vez hay que hacer una actividad previa para aclarar su contenido.

e) apoyo paralingüístico como una imagen o gráfica recomendable. Es más fácil la comprensión de un texto con este tipo de apoyos y hay que tomarlo en cuenta.

f) variedad de posibles materiales entre los cuales el alumno puede escoger. La vinculación del material con los intereses propios aumenta la motivación.

Herramientas en Internet:

Para el diseño de las tareas se deben considerar aspectos como:

a) el acceso a diferentes opiniones por parte del estudiante, para poder obtener una visión más amplia sobre un tema. Eso significa que hay que favorecer una variedad de formas sociales utilizando diversas herramientas (Correo electrónico, Wiki, Foro, etc.) Ideal es, si incluso se puede obtener información de otros grupos sociales, p.e., a través de entrevistas.

b) la motivación del estudiante. En este sentido también es recomendable utilizar una variedad de herramientas. Muy atractivo puede ser un Videochat.

c) la infraestructura, que es parte del contexto. Es inútil diseñar actividades que luego no se pueden ejercer por falta de la infraestructura, aquí como ejemplo también se menciona el Videochat, que necesita instalaciones más sofisticadas y una conexión rápida al Internet.

Estrategias:

Como estrategias enfocadas en el desarrollo de la competencia intercultural se comenta:

a) Tener en mente de manera muy clara los objetivos que se quieren lograr y el contexto. Por eso se incluyeron en la gráfica estos dos elementos como trasfondo del diseño de las actividades

b) Seleccionar modelos con relevancia para poder profundizar en el tema y poder comparar diferentes fuentes, analizarlas de manera crítica, incorporarlas en su conocimiento previo, etc. – habilidades importantes no sólo para la competencia intercultural.

c) Fomentar la concientización y la reflexión sobre las percepciones. En esta categoría entra el fomento de la reducción de la impulsividad perceptual, la comparación y la reflexión (formulación de hipótesis, preguntas intercaladas, asignar un título, trabajar con fragmentos, etc.)

d) Apoyar con estrategias la decodificación del contenido cultural, como son la formulación de preguntas de búsqueda, asociogramas, analizar prototipos que uno tiene en mente, temas

opositores

e) Utilizar la lengua materna donde se requiere de una opinión más sutil, esta estrategia permite además que se desarrollen las habilidades receptivas en la lengua meta, algo muy apropiado en el nivel A1

4.3. Objetivos del proyecto

En el apartado 2.5. se hablaba de las actitudes y habilidades favorables para un contacto intercultural. Se comentó que, sobre todo, un cambio de actitudes es un proceso largo, que necesita su tiempo y no se da sólo con un proyecto; el procesamiento cognitivo, en cambio, funciona más rápido que el emocional.⁷⁸ Alcanzar, en el caso ideal, que se reblandezcan y complementen las interpretaciones que tenemos del *otro*, ya será un gran logro (Siebert, 1993, en Auernheimer, 2003). Se sugiere que se desarrolle una progresión como desde hace tiempo se lleva a cabo en la gramática⁷⁹ y que se retomen los temas en otros momentos con diferentes ángulos, considerando así la adquisición de competencias interculturales como un proceso cíclico y no lineal. Como docente, es importante considerar este proceso paulatinamente para no fijar objetivos demasiado altos y luego vivir frustraciones por no alcanzarlos. En este proyecto se utilizarán *objetivos instruccionales*.⁸⁰ Como se pretende principalmente mejorar las habilidades lingüísticas e incentivar las competencias interculturales, se manejarán estos dos rubros en los objetivos, para no perder este enfoque principal; no se mencionarán objetivos de otra índole como la práctica en el uso de los NTICs, etc.

4.3.1. Objetivo general

Intercultural

El estudiante se sensibilizará por el *otro* al estar haciendo actividades con varias personas y material auténtico de la otra cultura.

El estudiante desarrollará habilidades y actitudes favorables para la competencia intercultural al trabajar en equipos interculturales y al elaborar un producto en conjunto.

⁷⁸ Ver al respecto, p.e., Renner (1982), Schmitt (1979) en Auernheimer (2003)

⁷⁹ Propuestas de una progresión se pueden consultar en Witte (2006), Auernheimer (2003), entre otros.

⁸⁰ Los objetivos instruccionales manejan objetivos generales, particulares y específicos, manera como se trabajaba en el curso *Introducción a la Didáctica General* con la Maestra Ma. Elena Ortiz (2007, Manuscrito no publicado).

El estudiante tomará conciencia del modo como el *otro* lo percibe a él y a su cultura.

Lingüístico

El estudiante utilizará la lengua meta en un contexto real, principalmente de manera receptiva, lo que en el caso ideal aumentará la motivación y la curiosidad por el idioma.

4.3.2. Objetivos particulares

Interculturales

- El estudiante practicará actitudes como apertura y flexibilidad al abordar temas escolares de manera diferente.
- El estudiante reflexionará sobre su concepto de la otra cultura y la propia a través del análisis, la comparación y la discusión.

Lingüísticos

- El estudiante practicará el idioma meta – principalmente la competencia lectoral - a través de una comunicación auténtica.
- El estudiante escribirá comentarios sencillos en la lengua meta, aplicando sus conocimientos lingüísticos.
- El estudiante mejorará sus conocimientos lingüísticos, analizando la retroalimentación de los nativos.

4.4. Actividades modelo para un nivel básico

Uno puede desarrollar actividades excelentes para alcanzar ciertos objetivos, pero si el ambiente en el salón de clase no es el apropiado, será mucho más difícil obtener el éxito esperado. Por este motivo primero se analizará aquí cuáles condiciones se necesitan para obtener una atmósfera favorable, donde, en este caso, por un lado entra en juego el salón de clase, pero también el ambiente con el *otro* a través del Internet.

4.4.1. Ambiente favorable

Bredella (2003b) comenta que una ventaja de vivir un intercambio intercultural guiado a través del Internet es que permite la reflexión, lo que no necesariamente se da en otro tipo de contacto intercultural directo. Por esto, el salón de clase y el maestro tienen una función esencial, por ser un espacio importante para la discusión y la reflexión. En general, un proyecto de esta índole, requiere de un buen ambiente, donde haya respeto y tolerancia entre todos los interlocutores y el profesor es el protagonista en la creación de tal ambiente. A continuación se presentan algunas medidas que se pueden tomar para crear este contexto favorable. Las medidas se coleccionaron de diversas fuentes documentales y de experiencias propias como docente y se dividieron en tres fases: antes, durante y después. *Antes* de empezar un proyecto es importante que haya una buena organización, que se considere el conocimiento previo de los estudiantes y se establezcan reglas. *Durante* el proyecto se necesita tener claro las tareas y la función del maestro y estudiante. La evaluación debe estar presente en todos los momentos, pero *después* del proyecto merece una atención aún más especial para evaluar el éxito del proyecto y tomar las medidas pertinentes para proyectos futuros.

A continuación se especifican los criterios involucrados en las tres fases:

Antes

a) Organización

Aunque se oye muy simple, un buen ambiente empieza con una buena preparación del proyecto, para que durante el mismo haya el menor número posible de contratiempos y el docente se pueda concentrar en el acompañamiento de los estudiantes. Esta organización implica detalles como:

- Buscar a tiempo el grupo de intercambio apropiado, de preferencia incluir a los estudiantes en la selección⁸¹ y que sea un grupo “compatible” en varios puntos como nivel lingüístico, edad, tiempos, intereses, número de estudiantes, etc.
- Ponerse con suficiente tiempo de acuerdo con el otro maestro sobre tiempo, temas, actividades, evaluación,⁸² deseos, etc. (involucrar en la discusión las preferencias de los estudiantes, discutir con ellos los objetivos - un punto importante, ya que los objetivos son la punta de partida para el desarrollo del proyecto.)

⁸¹ Aquí dos ligas, donde se pueden establecer contactos: 1. www.bild-online.dk ; 2. www.epals.com;

⁸² Dos instrumentos muy útiles para la evaluación pueden ser un Diario de Aprendizaje o un Portafolio.

- Preparar el material en la plataforma
- Conseguir y probar infraestructura necesaria (p.e. conexión a Internet, cámaras fotográficas, grabadoras, etc.)
- Registrar a los maestros y a los estudiantes, donde sea necesario (blog, wiki, etc.), obtener direcciones electrónicas y otros datos necesarios
- Tal vez incluso con tiempo pedir a los estudiantes que junten material, como, p.e. fotos de su entorno, de tradiciones, etc.

b) Conocimiento previo de los estudiantes

- El estudiante tiene más seguridad en una situación desconocida y con un nivel lingüístico bajo, si no todo está nuevo para él. Esta seguridad favorece, sin duda, un bienestar y un buen ambiente. Se recomienda que anteriormente haya experimentado ciertas herramientas tecnológicas, como sería el trabajo con un Wiki, donde no sólo conocerá la herramienta, sino también el trabajo en equipo, incluso puede ser a distancia.
- Favorece al proyecto si los estudiantes tuvieron experiencias de trabajo en equipo y ya conocieron y experimentaron unas reglas que se comentan en el próximo inciso.
- También es favorable, si el estudiante en niveles anteriores adquirió ciertas competencias interculturales por actividades que se hicieron en clase, - sea que tenían visitas de nativos; que hayan hechos juegos, como experimentar rituales de saludos de distintos países; o que hayan obtenido diversos conocimientos de la otra cultura a través de mapas, estadísticas, textos, películas, etc. Podría ser muy incómodo si el estudiante en todo empieza desde cero.

c) Reglas

Para convivir bien en un grupo se necesitan ciertas reglas, que en muchos casos están presentes de manera implícita. En el proyecto de intercambio vale la pena hacerlas explícitas y discutir las, porque son esenciales para el ambiente de confianza. Además, los estudiantes pueden de esta manera identificar, cuáles actitudes son favorables, sea en un encuentro intracultural o especialmente en uno intercultural. Se recomienda que la mayoría de estas reglas se establezcan antes del proyecto. Incluso se puede experimentar anteriormente qué pasa si no se cumple con las reglas, para vivirlo en persona y luego externar su sentir. De esta manera, se puede lograr que las reglas no sean impuestas por el maestro, sino acordadas entre todos o por lo menos la mayoría del grupo. A continuación unas sugerencias de reglas generales:

- Tratar al otro así como quiero que a mí me traten (respeto, amabilidad, etc.)

- Hacer acuerdos de cómo trabajar juntos (escoger el medio, repartir tareas, establecer fechas)
- Comprometerse con los otros y las tareas
- Cumplir con las fechas
- Manifestar si hay una incomodidad (puede hacerse en el grupo o sólo con el maestro, si se requiere más privacidad)

Un momento importante son las discusiones, donde debe haber el espacio para expresar opiniones contrarias en un ambiente de respeto, por eso se nombran aquí unas sugerencias específicas para la discusión:

- Expresar opinión personal, no hacer generalizaciones. “Yo pienso que ...”
- Verificar entendimiento (Hacer preguntas de metacomunicación como: “¿Entendí bien que?”, resumir lo que entendió, etc.)
- Aceptar que haya diferentes opiniones y no juzgar de inmediato; ninguna visión es la única verdadera
- Intentar ponerse en los zapatos del *otro*
- Dar y tomar la palabra, por ejemplo, en un chat de tiempo real. Está mal si uno siempre habla o incluso interrumpe, pero tampoco está bien, si uno nunca participa. Habría que acordar al principio del proyecto una “señal” de “dar la palabra” cuando uno haya terminado lo que tiene que expresar. Por ejemplo, dar un “enter” en el teclado. En la discusión asincrónica ese principio significa que se lean primero los comentarios de los otros antes de escribir su propia opinión. Eso permite reaccionar a los comentarios de los otros como naturalmente también se hace en una discusión presencial.
- En el caso específico del Foro, también es recomendable que los estudiantes hagan una a dos preguntas al grupo de intercambio y que contesten las preguntas que ellos hicieron.⁸³

En el proyecto de intercambio se presentará una nueva situación, el trabajo totalmente a distancia, donde no hay un contacto presencial. Por esto se hacen todavía dos sugerencias para este contexto específico:

- Estar en contacto continuo, comentando sobre avances, dudas, sugerencias, reaccionar a las inquietudes de los otros

⁸³ Las recomendaciones sobre el caso específico del Foro se tomaron del proyecto *Cultura* del apartado Teacher’s Guide: Managing the Forums, p. 24. [en línea] Disponible en: <http://cultura.mit.edu/community/index/cid/15>, consultado el 17 de marzo 2012

- Elaborar reglas de corrección lingüística (¿Qué errores corregir, de qué manera?)
- Para estimular el aprendizaje lingüístico también puede ser una regla que no se utilice el inglés como lengua franca, sino que debe ser la lengua materna o meta, en el caso de este proyecto el alemán y el español.

Durante

a) Tareas del maestro

En el caso ideal, el maestro en esta etapa está libre de cuestiones organizadoras y todas las actividades están preparadas, hasta donde haya sido posible (como se pretende dejar tareas, donde los estudiantes puedan tomar sus decisiones propias, no se puede preparar todo).

Sus funciones serían entonces:

- Acompañar a los estudiantes en su experiencia, estimularlos con material, preguntas y reflexiones; observar su comportamiento e intervenir cuando se detecta un malestar, etc., favorecer que haya efectivamente un intercambio de materiales y opiniones
- Resolver contratiempos, pedir ayuda de afuera si es necesario (p.e. de un técnico)
- Fomentar discusiones, en las cuales se puedan externar las experiencias y opiniones divergentes
- Comunicación continua con el otro maestro para sentir como está el ambiente “del otro lado” y poder apoyar donde hace falta

b) Tareas del estudiante

El estudiante principalmente tiene que estar dispuesto a implicarse en el proyecto. Si se logra este compromiso, cumplirá con lo que necesita hacer, como:

- Cumplir con las reglas y tareas
- Empeñarse en una búsqueda amplia de materiales para compartir
- Trabajar de manera autónoma
- Buscar ayuda cuando tenga problemas

También es recomendable que se les pida a los estudiantes llevar un Diario de aprendizaje. Este Diario puede incluir algunos criterios como, reflexiones sobre los objetivos, apuntes de conocimiento nuevo/interesante/sorprendente de la otra cultura, análisis de correcciones lingüísticas, ejercicios lingüísticos, apuntes sobre la organización, reflexiones, experiencias positivas, negativas, soluciones, etc.

Después

La evaluación tanto de los maestros como de los estudiantes debe estar presente continuamente para poder reaccionar adecuadamente. Un instrumento apropiado para el estudiante es el Diario de aprendizaje.

Aunque haya una evaluación permanente es muy importante hacer una reflexión final y la evaluación del proyecto. A continuación algunas preguntas de estímulo o partida tomados de Donath (2002, p. 216):

- Evaluación de los estudiantes: ¿Qué aprendí? ¿Qué era nuevo para mí? ¿Qué era tal vez difícil y cómo lo resolví con mi compañero de intercambio? ¿Cómo trabajé metódicamente? ¿Cómo quiero seguir?⁸⁴
- Evaluación de los maestros: Reflexionar sobre el desarrollo del proyecto respecto al contenido y al método: ¿Qué aprendimos recíprocamente y en conjunto? ¿Queremos hacer otra vez un proyecto de esta índole? ¿Entonces qué hacemos igual, qué cambiamos?

Proporcionar un espacio, donde haya la oportunidad de expresar su opinión, de hablar sobre estereotipos, donde incluso se provoque cierta polémica y se experimenten sentimientos agradables y menos agradables, es una tarea difícil, que necesita sensibilidad por parte del docente. Aunque sea una labor delicada no hay que evitarla, porque de manera guiada y con respeto favorece precisamente este entendimiento entre personas, no sólo de diferentes culturas; medidas como las arriba mencionadas seguramente apoyan al maestro en este trabajo importante.

4.4.2. Contexto del Proyecto

Este trabajo se pretende aplicar en el Centro de Idiomas de Xalapa de la Universidad Veracruzana (UV) con un tercer nivel de alemán y un grupo universitario de la cultura meta que aprenda español y tenga aproximadamente el mismo nivel lingüístico. Podría ser un grupo de intercambio de Alemania, Austria o Suiza alemana, tal vez, si fuera posible, incluso de las universidades con quienes la UV tiene convenios, que hasta el momento son cinco, todas en Alemania. El semestre en la UV dura entre 15 a 17 semanas y en el Centro de Idiomas se imparten 5 horas semanales. Según el curso, estas horas pueden ser repartidas en una hora diaria,

⁸⁴ En el proyecto de referencia *Mediterrania* se propone hacer la evaluación escribiendo las preguntas en hojas grandes y repartiéndolas en el salón. Así se puede establecer una interacción en el grupo. Podría ser interesante al final compartir un resumen de la evaluación con el otro grupo.

2 ½ horas dos veces por semana o incluso un curso intensivo de 5 horas juntas. Si la calendarización de ambos grupos de intercambio lo permite, se empezará a mitad del semestre, a fin de que previamente se pueda, junto con los estudiantes, coleccionar oportunamente el material que se utilizará, como, material fotográfico, recortes de periódicos, revistas, Internet, agencias de viaje, etc. Normalmente, en la UV, el mismo docente tiene al grupo también en el nivel anterior, por lo que se recomienda incluso empezar desde antes con la recolección de fotos y materiales.

En la UV el número de estudiantes del tercer nivel, por lo general, ya no es muy grande, en los últimos años eran en promedio unas 12 personas, un criterio a considerar a la hora de escoger al grupo de intercambio y las actividades. En caso de que el otro grupo sea más grande, se tendría que ver en los trabajos de parejas, si se hacen de tres, siempre dos de la otra cultura con uno de la UV.

Si se empieza a mediados del tercer semestre, entonces los estudiantes tienen entre 150 a 180 horas de clase de alemán y alcanzaron el nivel A1.

Respecto a la infraestructura, el Centro de Idiomas cuenta con un centro de autoacceso, donde hay varias computadoras a la disposición. También hay una red inalámbrica, aunque a veces la señal no es tan buena. Como se comentó anteriormente, la Universidad trabaja con la plataforma EMINUS, la que se utilizará en el proyecto, si así lo deciden ambos docentes. También hay otra infraestructura a la disposición, que podría ser útil. Se cuenta con unos cañones, con laptops, con grabadoras y cámara fotográfica. También se puede consultar a un técnico en caso de algunos problemas de funcionamiento de la red o los aparatos.

4.4.3. Fases del proyecto

El análisis de los proyectos de referencia demuestra que, por lo general, los proyectos se dividen en 3 etapas. La primera fase consiste en el conocerse, un proceso importante para crear el ambiente favorable que se comentó en el apartado 4.4.1. La segunda parte es el trabajo en sí, la solución de una o varias tareas y la tercera es la reflexión. La reflexión, en el caso ideal, se hace constantemente en cada fase, pero al final merece que haya una reflexión general sobre el proyecto y una evaluación. Para estas fases de reflexión puede ser muy útil trabajar con un Diario de aprendizaje y de reflexión o un portafolio.⁸⁵

⁸⁵ Sugerencias sobre el portafolio se encuentran, p.e., en el proyecto Iltis en el módulo 1 (Andrasová, , 2002).

4.4.4. Propuesta de actividades

Este trabajo se concentra principalmente en la fase dos, sin embargo se quieren hacer algunas sugerencias para las otras dos partes. Para la etapa introductoria se puso en el anexo 2 *Formatos para la primera fase de conocerse* algunos materiales como fuente de ideas. Para que todos los integrantes se conozcan recíprocamente se podría abrir un foro dedicado al tema conocerse, donde, por ejemplo, se ponga una foto y se comenten algunos puntos mencionados en los formatos del anexo. Después de la introducción a través del foro se podría organizar una videoconferencia, en la cual ambos grupos estarían delante de una cámara. Esta sesión de videoconferencia necesitaría cierta estructura, como quien tenga la palabra en que momento. Cada quien podría hacer una breve presentación sobre sí mismo, un tema que, como se vio anteriormente, se presta para el nivel lingüístico A1 y se podrá hacer en la lengua meta.

La evaluación es un tema más complejo. De preferencia se hace una evaluación continua del proyecto y los maestros están en contacto permanente para poder tomar las medidas necesarias. Para la evaluación final se tienen que considerar dos aspectos: por un lado, el éxito del proyecto en sí y, por otro lado, si se lograron los objetivos planteados. La primera parte es más sencilla y es conveniente que tanto los maestros como los estudiantes evalúen el proyecto. Una idea que plantean en el proyecto *Das Bild der Andern* es que se le proporcione una lista de palabras a los estudiantes y ellos escogen las tres que reflejen mejor su opinión:⁸⁶

aburrido	interesante	demasiado largo
demasiado corto	emocionante	estimulante
nuevo	internacional	sin valor
agotador	sencillo	muy difícil
hay puntos que son mejorables aún		

Hoja 4.1. Selección de palabras para evaluación final

⁸⁶ Información de la página <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/bld/dnl/deindex.htm>, en apartado *Arbeitsmaterial*, p. 36.

Otra idea está tomada de *Mediterrania* (Grätz y Morató, 2004) donde proponen que se coloquen cinco hojas grandes sobre cinco mesas que están separadas entre sí. En cada hoja se le pone un impulso:

1. Lo que me gustó:
2. Lo que no me gustó:
3. Lo que sobró:....
4. Lo que faltó: ...
5. Consejos para futuros proyectos:

Los estudiantes escriben sus comentarios, también pueden comentar observaciones de otros. Después de unos veinte minutos se forman 5 grupos de “expertos”, los cuales preparan un resumen de una hoja y la presentan en la plenaria.

Lo que concierna a la evaluación de los objetivos es mucho más complejo, sobre todo la evaluación de objetivos interculturales. ¿Cómo se puede comprobar si hubo un desarrollo en actitudes como la tolerancia y la empatía? La evaluación de competencias interculturales merece un estudio más a fondo que podría ser un trabajo a futuro, sin embargo la autora está convencida que entre más diversos sean los instrumentos de evaluación, más posibilidades hay de acercarse a la complejidad de evaluar actitudes. Se pueden hacer evaluaciones a través de un Diario de aprendizaje, observaciones, entrevistas, productos. Es recomendable que el estudiante junte todas sus evidencias en un portafolio. Aparte es posible que no sólo el maestro evalúe, sino que haya también auto evaluaciones y evaluaciones de parejas o pequeños grupos. Depende mucho del contexto qué tan detallado se quiere evaluar, si es más como una retroalimentación para el maestro, para verificar si se lograron los objetivos o si también sirve para dar una calificación al estudiante. En la propuesta de actividades se señalarán posibilidades de la evaluación continua y en el anexo 6 *Cuestionario para la reflexión final* se encuentra un cuestionario que la autora adaptó de un documento que varios especialistas, entre ellos Michael Byram, elaboraron para el Consejo Europeo, un interrogatorio muy pertinente para comprobar si se lograron los objetivos propuestos.

Para la fase dos – el trabajo del proyecto en sí - se desarrollarán para esta propuesta actividades bajo los criterios del *enfoque por tareas*, descrito en el apartado 2.2.1. Se pretende

que las actividades contengan elementos de investigación, descubrimiento, análisis, discusión, factores importantes para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Para obtener una visión más clara de cada actividad se dividirá en los siguientes apartados:

Objetivos específicos

Justificación

Tarea

Papel del maestro

Papel del estudiante

Idioma (lengua materna o meta)

Material/Herramientas

Evaluación

Actividades extras

Factores que en cada actividad se requieren, como la función del maestro como guía, sólo se comentarán en momentos donde se necesiten de manera especial; generalmente se mencionarán únicamente los puntos relacionados con la tarea específica. En el apartado de actividades extra sólo se enumerarán, a veces, algunas sugerencias que apoyarán la actividad en sí. Las actividades se estructuraron en módulos, para que los maestros pueden tomar las decisiones pertinentes según el tiempo que tienen a su disponibilidad.

4.4.4.1. Módulo 1: ¿Qué nociones preconcebidas tenemos sobre el otro país?

Objetivos específicos

El estudiante hará conciencia sobre los conceptos que tiene del otro país elaborando un mapa mental.

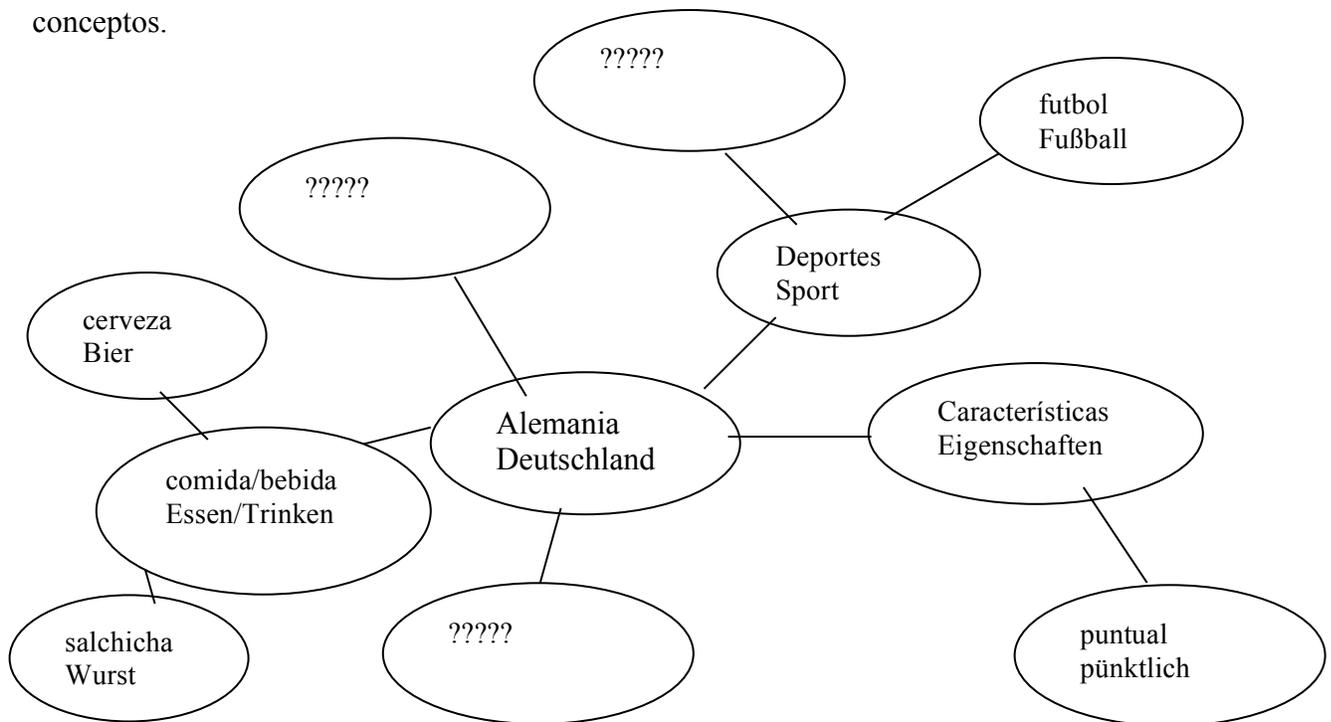
El estudiante identificará similitudes y diferencias entre sus conceptos y los de sus compañeros en clase.

Justificación

Para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural es importante, primero, hacer conciencia sobre la noción que se tiene del *otro*.

Tarea

Los estudiantes elaborarán primero, en trabajo individual, un mapa mental sobre lo que les viene a la mente respecto al otro país. Como estímulo se les puede dar conceptos como, características, la comida, el deporte, la cultura, la política, etc. Es importante que las reacciones vengan espontáneamente sin pensar demasiado. Después se colocará en el salón un cartel, en el cual se juntan todas las ideas sobre tarjetas “Post-it (para que en un futuro puedan colocarse de otra manera, quitar y agregar). Después los estudiantes discuten el mapa, buscan criterios para agrupar los papeles, aclaran dudas y complementan con otro color su mapa mental individual con ideas del trabajo grupal que sienten pertinente. En este momento se invitará reflexionar más sobre los conceptos.



Esquema 4.3. Ejemplo de mapa mental

Papel del maestro

Aclarar dudas en pensamientos no tan claros, cuidar que se externen las ideas con respeto al *otro*, traducir los conceptos a la lengua meta.

Papel del estudiante

Reflexionar, enunciar y apuntar sus ideas con palabras claves

Idioma

Estudiantes: lengua materna

Maestro: traducir conceptos a lengua meta

Material/Herramientas

Cartel, plumones, papeles “Post-it” de diferentes colores (un color para cada concepto). Es recomendable tomar una foto del mapa mental colectivo, para que se pueda documentar futuras etapas de éste.

Evaluación

Aquí se presta evaluar el producto del mapa mental. ¿Qué tanto hubo una reflexión sobre los propios conceptos del *otro*? ¿Hubo cierta flexibilidad y consideración de otras opiniones?

También se puede evaluar a través de observaciones la participación e intervención en el grupo al elaborar el mapa mental de todo el grupo. ¿Respetó las reglas? ¿Participó en el proceso de encontrar grupos de criterios?

4.4.4.2. Módulo 1: ¿Qué nociones preconcebidas tienen otras personas sobre el otro país?

Objetivos específicos

El estudiante reflexionará y afinará sus conceptos propios al compararlos con otros grupos sociales.

Justificación

Al observar que bajo ciertas variables como edad o clase social existen otras ideas, se puede lograr la conciencia de que no existe sólo una percepción, sino que ésta es influida por las experiencias personales de cada persona dentro de su contexto.

Tarea

De tarea, los estudiantes preguntarán a otras personas de diferentes grupos sociales sobre sus conceptos del otro país, pueden ser otros estudiantes, docentes, familia, personas en la calle, en el mercado o supermercado, etc. En el salón de clase se analizan las respuestas y se integran ideas nuevas al cartel del grupo y el individual, en el individual se utilizará un tercer color para agregar lo nuevo. Como estímulo se pueden retomar los conceptos de la tarea anterior.

Papel del maestro

Aclarar dudas en pensamientos no tan claros, cuidar que se externen las ideas con respeto hacia al *otro*

Papel del estudiante

Entrevistar, apuntar palabras claves

Idioma

Estudiantes: lengua materna

Maestro: traducir conceptos a lengua meta

Material/Herramientas

Mismo cartel, nuevamente se recomienda hacer de éste una foto final.

Evaluación

Se puede evaluar el mapa mental individual y la participación en el grupo.

Aquí podría ser que los compañeros repartieran 5 puntos en los trabajos individuales que más completos sienten, así se promoverá la evaluación por los compañeros.

4.4.4.3. Módulo 1: Intercambio y reflexión de estos conceptos en un foro

Objetivos específicos

El estudiante reflexionará sobre los conceptos que tiene sobre su propio país.

El estudiante afinará sus conceptos al compararlos y discutirlos en clase.

El estudiante reflexionará sobre los conceptos que otros pueden tener de él al formular una hipótesis.

El estudiante analizará los conceptos de los *otros* al clasificarlos y compararlos con sus propios conceptos y la hipótesis.

El estudiante practicará expresar sentimientos sutiles y ambivalentes al estar enfrentado con los estereotipos de los *otros*.

El estudiante practicará actitudes como apertura y tolerancia al no juzgar de inmediato a los *otros* por los conceptos que tienen.

El estudiante ampliará su vocabulario al leer comentarios en la lengua meta.

Justificación

Como comentan los científicos, los estereotipos existen en todas las cabezas y no hay que negarlos, ni subestimarlos o rechazarlos, sino hacerlos explícitos.⁸⁷ Una estrategia para mantener los estereotipos de manera dinámica y no estática es el cambio de la perspectiva, el reflexionar y especular cómo otra persona nos podría ver. El sentir y expresar lo que significa estar

⁸⁷ Ver al respecto, p.e., Bauer (2004)

estereotipado, favorece la sensibilización de los juicios propios y ajenos, como la empatía hacia el *otro*; apela a aspectos afectivos, lo que favorece aún más la reflexión. Al reflexionar cómo nos verán los *otros*, tomamos su perspectiva, una habilidad que nos ayuda a entender mejor ciertos estereotipos. El entendimiento del comportamiento del *otro* nos hace más tolerante y nos da la posibilidad hacer correcciones donde lo sentimos conveniente.

Tarea

En clase, antes de utilizar el foro, se harán tarjetas, reflexionando cómo vemos a nuestro propio país, las cuales se colocarán en el salón, para que todos las puedan leer y después discutir. También se formularán hipótesis sobre cómo nos verán desde el otro país. El maestro sigue introduciendo vocabulario pertinente en la lengua meta.

Luego ambos grupos subirán su mapa mental colectivo a la plataforma. En la clase se aclarará el entendimiento del cartel del otro grupo. En parejas se analizará el cartel y se comentarán las observaciones y sentimientos. Como impulsos podrán servir preguntas como: ¿Con cuáles imágenes nos identificamos, con cuáles no? ¿De dónde vendrán estas ideas? ¿Cómo me siento en este papel de estereotipado? ¿Cómo quiero que los otros me vean?⁸⁸ Se recomienda hacer un cuadro sinóptico. Aquí un ejemplo:

Concepto	Identificación		¿De dónde vendrá?	Sentimientos
	Si	No		

Tabla 4.1. Cuadro sinóptico para el análisis del mapa mental

Después se discutirán los resultados de análisis en la plenaria. Cada pareja escogerá dos conceptos, formulará un comentario y una a dos preguntas en la lengua materna, lo revisarán con el maestro, para que sea escrito en un lenguaje sencillo y con empatía. En el momento de subir su comentario, analizarán los comentarios ya hechos y agregarán algo al suyo si lo consideran pertinente. Reaccionarán a preguntas del grupo de intercambio. En este momento se recomienda, a más tardar, empezar con un portafolio, donde se van integrando los productos elaborados como mapa mental, hipótesis, fotos, comentarios, etc., y donde haya un Diario de aprendizaje que sirve para la reflexión y como síntesis de lo nuevo. A continuación una propuesta de una hoja de

⁸⁸ Bischof, Kessling y Krechel (1999) proponen preguntas parecidas de reflexión sobre la imagen que los *otros* tienen de uno (Ver apartado 3.2.5.2. *Texto*)

reflexión:

Fecha
¿Qué hice? ¿Cómo me fue?
Comentarios/observaciones/opiniones sobre la cultura propia y del <i>otro</i>
Lengua: errores corregidos por compañeros, vocabulario nuevo
¿Qué dudas me quedaron? ¿Qué más quiero hacer?

Hoja 4.2. Ejemplo para hoja del Diario de aprendizaje

Papel del maestro

Esta actividad puede ser un poco delicada y necesita un acompañamiento con sutileza; es importante invitar a los estudiantes a expresar su sentir al verse estereotipados, así pueden comprender mucho mejor los peligros de las generalizaciones y de los estereotipos estáticos, porque lo experimentan en su propia piel. También es necesario darles un entrenamiento en la formulación de los comentarios. ¿Cómo puedo expresar mi opinión de manera sencilla en la lengua nativa y con respeto? En este momento seguramente serán útiles las reglas que se comentaron en el apartado 4.4.1. *Ambiente favorable*.

Papel del estudiante

Leer comentarios de los otros, reflexionar sobre sus propios estereotipos y los de *otros*, externar con respeto y en un lenguaje sencillo su sentir y su opinión

Idioma

Producción: lengua materna, recepción: lengua meta

Material/Herramientas

Tarjetas, foro de la plataforma, cartel (tal vez fotografiarlo o transcribirlo en un documento Word), fotos

Evaluación

Aquí hay varios productos que se pueden evaluar: las tarjetas, la formulación de hipótesis, el cuadro sinóptico, el Diario de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, es recomendable,

juntar todas estas evidencias en un portafolio. Incluso de vez en cuando se pueden tomar fotos de la pantalla, para evidenciar diferentes intervenciones en los foros.

Ciertas actividades se prestan para observaciones por parte del maestro: Participación en las discusiones presenciales, en el trabajo de pareja, en los comentarios del foro.

Si se requiere se puede hacer una evaluación del compañero en el trabajo por pareja.

A continuación una hoja con criterios para las observaciones. Es una hoja general, que sirve como guía, donde se necesita adaptar los criterios según la tarea. Las ideas fueron tomadas de un examen que evalúa la competencia intercultural (IHK-Zertifikatstest, 2010).

Criterios de observación	
<i>Cumplir con las reglas establecidas</i>	
Cumplió con todas las reglas establecidas.	8
Cumplió con la mayoría de las reglas establecidas.	4
Cumplió parcialmente con las reglas establecidas.	0
<i>Contribuciones</i>	
La cantidad de contribuciones está adecuada. El/Ella dice suficiente para aportar sus experiencias, opiniones e ideas.	6
La cantidad de contribuciones está parcialmente adecuada. Aporta algunas experiencias, opiniones e ideas.	4
La cantidad de contribuciones está deficiente. Aporta pocas experiencias, opiniones e ideas.	2
La cantidad de contribuciones está muy deficiente. No aporta experiencias, opiniones e ideas.	0
<i>Involucrar otros interlocutores</i>	
Involucra de manera continua a los otros interlocutores en la solución del problema.	6
Involucra con frecuencia a los otros interlocutores en la solución del problema.	4
Involucra pocas veces a los otros interlocutores en la solución del problema.	2

Involucra casi nunca a los otros interlocutores en la solución del problema.	0
<i>Discurso cortés</i> (no interrumpir, no levantar la voz, no contradecir de manera brusca, etc.)	
Constantemente manifiesta una actitud de respeto hacia los otros interlocutores.	6
Con frecuencia manifiesta una actitud de respeto hacia los otros interlocutores.	4
Pocas veces manifiesta una actitud de respeto hacia los otros interlocutores.	2
Casi nunca manifiesta una actitud de respeto hacia los otros interlocutores.	0
<i>Expresarse sin juzgar</i>	
Siempre se expresa de manera neutral, sin juzgar a los otros. No hay evidencias de una actitud de usar estereotipos inapropiados.	8
A veces se expresa juzgando a los otros y enseña evidencias de una actitud de usar estereotipos inapropiados.	4
Hay varias evidencias de estereotipos inapropiados y generalizaciones negativas.	0

Hoja 4.3. Criterios de observación

Actividades extra

- a) También se podrían hacer unos ejercicios para fomentar el uso de un lenguaje sencillo en la lengua nativa. Se podrían, por ejemplo, comparar unos comentarios en la lengua meta y analizar cuales factores ayudan al entendimiento: oraciones cortas, vocabulario frecuente, etc.
- b) Para fortalecer la competencia lingüística en el idioma meta, se podrían juntar todas las palabras que conocemos de un concepto, p.e., comida, o se podrían buscar verbos y sustantivos, como comida – comer, o antónimos, como puntual – impuntual, etc.

4.4.4.4. Módulo 2: Tema estereotipo

Objetivos específicos

El estudiante reflexionará sobre la adquisición de estereotipos al analizar y comparar la imagen del *otro* que transmiten diferentes fuentes de información.

El estudiante practicará la disposición de ver un tema desde otras perspectivas.

El estudiante desarrollará una percepción diferenciada y una comprensión más profunda al

conocer las fuentes de información del *otro*, las cuales lo conllevan a sus juicios.

El estudiante justificará su acuerdo o desacuerdo al presentar material complementario.

El estudiante afinará su concepto del *otro* al complementar/modificar su mapa mental.

El estudiante aumentará su competencia lectora al leer documentos auténticos en la lengua meta.

Justificación

En esta actividad se retoma una pregunta de las actividades anteriores: ¿De dónde obtenemos las ideas, conceptos del *otro*? Al analizar las razones y fuentes de los estereotipos y escuchar la opinión de los *otros*, se podrá reflexionar sobre los propios, verificar su representatividad, para así progresivamente hacerlos más diferenciados y flexibles.

Tarea

1. ¿De dónde obtenemos las ideas, conceptos del *otro*?

a) Búsqueda de fuentes de información

El estudiante busca en varios medios las ideas que se presentan del otro país (folletos turísticos, periódicos, revistas, películas, música, objetos, fotos, etc.). Este trabajo se puede hacer de manera individual, en parejas o en minigrupos. De preferencia el maestro busca de antemano material, el cual, en un momento dado puede ofrecer a los estudiantes para enriquecer la información. Como se trabaja con un nivel lingüístico básico se recomienda trabajar principalmente con pocos textos verbales, sino más bien con imágenes, títulos de artículos, escenas de videos, publicidades, etc.

b) Compartir las fuentes en la plataforma

Se sube todo el material a la plataforma; es conveniente categorizarlo con ayuda del cartel del mapa mental elaborado en las actividades 4.4.4.1 y 4.4.4.2. Si se trata de un objeto o instalación, se sube una foto. De películas, tal vez, se puede cortar el segmento pertinente, aunque anteriormente se tendría que aclarar la situación de derecho de autor. Como hoy en día se encuentra mucho material en portales de video, principalmente en YouTube, es preferible buscar en estos medios y poner la liga de un video o música con un breve comentario.

2. ¿Con cuáles ideas/conceptos el *otro* está de acuerdo, con cuáles no?

a) En el salón de clase se forman minigrupos, como tres estudiantes que analizan las fuentes de información sobre uno o dos conceptos y preparen un cartel, en el cual ponen palabras claves y las fuentes de información, sus comentarios y otras informaciones que fortalecen sus comentarios: fotos de la “realidad”, estadísticas, etc. Los minigrupos presentan su trabajo en la plenaria. Después de haber escuchado la opinión de sus compañeros de grupo, suben sus

comentarios y sus propias informaciones (como son las fotos de la “realidad”, estadísticas, etc.) en un foro de la plataforma.

b) En el foro leen los comentarios que hizo el grupo de intercambio sobre las ideas/conceptos que ellos afirman o niegan, observan las fuentes, trabajan en el entendimiento y analizan si esta información adicional cambia la idea sobre el *otro*. Pueden en el foro formular más comentarios o preguntas al otro grupo en el foro.

c) De manera individual se reflexiona si se necesita complementar o modificar su mapa mental. Si es necesario se elabora un nuevo mapa mental, es importante conservar el anterior. En el grupo se discuten los cambios pertinentes para el mapa mental colectivo. Nuevamente es recomendable tomar una foto.

3. *¿Cómo puedo evitar generalizaciones superficiales y estereotipos rígidos?*

Los estudiantes discuten este punto en clase (obtener información de distintas fuentes, formular preguntas de búsqueda como: ¿Bajo qué circunstancias es verdad? ¿Cómo afecta la generalización las variables de edad, sexo, clase social, lugar, etc.?⁸⁹

Papel del maestro

Proporcionar material y ligas como *input*, apoyar en formular en la lengua nativa de manera sencilla reacciones sobre las ideas, estar en un contacto estrecho con el otro maestro para ver como se podría dar una clasificación del material por categorías, ayudar en el entendimiento, elaborar unos ejercicios lingüísticos con algunos comentarios, como ordenar un comentario, buscar palabras claves, asociar nuevo vocabulario con los conceptos elaborados.

Papel del estudiante

Recopilar material, reflexionar sobre estereotipos, colaborar en equipos intraculturales, interactuar en foro.

Idioma

Producción: lengua materna, recepción: lengua meta

Material/Herramientas

Diversas fuentes de información, Foro, donde por un lado se suben las fuentes de información como folletos, revistas, periódicos, etc., y por otro lado se hacen comentarios. mapas mentales

Evaluación

Se pueden evaluar diversas participaciones (presentación del análisis de los conceptos,

⁸⁹ Ver, entre otros, las reflexiones sobre generalizaciones en Seelye (1993), p. 144

discusiones, foro).

También hay varios productos como las fuentes de información sobre la otra cultura, fuentes de la propia cultura para complementar y enriquecer la imagen que tienen los *otros* sobre nosotros, mapa mental, Diario de aprendizaje

Actividades extra

Se podrán analizar las ventajas y desventajas de hacer estereotipos, preparando tarjetas que los estudiantes tienen que clasificar en las dos categorías. En este momento se podrá comentar sobre la diferencia entre estereotipos estáticos y dinámicos.

El anexo 4 *Input para el tema estereotipo* proporciona unas caricaturas que pueden servir para fomentar la discusión en clase sobre estereotipos. Este tipo de material no necesariamente tiene que estar ligado con la cultura propia y la del *otro*, incluso el no ser así, tal vez, permite una discusión más fácil por no sentirse involucrado directamente.

4.4.4.5. Módulo 3: La vida cotidiana

Objetivos específicos

El estudiante se comprometerá al organizar el trabajo en el equipo intercultural.

El estudiante practicará apertura y tolerancia al intercambiar opiniones.

El estudiante analizará un tema familiar bajo diferentes perspectivas.

El estudiante elaborará material significativo para representar diversos aspectos de su cultura.

El estudiante comparará similitudes y diferencias en las dos culturas.

El estudiante reflexionará sobre la cultura propia al darse cuenta que existen otras maneras de hacer las cosas en otras culturas.

El estudiante aplicará sus conocimientos lingüísticos en un contexto real.

Justificación

Al trabajar en conjunto con personas de la otra cultura y guiado por un maestro, se pueden poner en práctica diferentes actitudes y habilidades favorables para la competencia comunicativa intercultural, como son apertura, flexibilidad, tolerancia, comparación, reflexión, discusión.

Mediante estímulos apropiados se puede lograr el aumento del conocimiento sobre la cultura propia y la del *otro*:

a) La reflexión sobre su propia cultura: ¿En dónde y cómo se reflejan algunos aspectos culturales? ¿Cómo los puedo representar con material fotográfico?

b) La comparación y el análisis con la otra cultura: ¿Qué es igual, qué es diferente, qué consecuencia podrían tener las diferencias, se reflejarán en la vida cotidiana de las personas?

Tarea

Explorar un tema de la vida diaria para elaborar una parte de una revista electrónica.⁹⁰

1.

a) Cada estudiantes escoge su tema de interés sobre la vida cotidiana: alimentación, pasatiempos, escuela/trabajo, vivienda, familia, mi ciudad, costumbres, etc.; la meta es formar equipos interculturales de 4 a 6 personas (como 2 de cada grupo).⁹¹ El tamaño del grupo permite, por un lado, que el equipo intracultural busque en conjunto maneras como representar su propia cultura y, por otro lado, admite conocer la opinión de varias personas de la otra cultura y ofrece la oportunidad de trabajar en un equipo intercultural.

b) Los maestros proporcionan en un Wiki un documento, con el cual los estudiantes pueden organizar el trabajo: ¿Quién hace qué en qué momento? ¿Qué ya se hizo, etc.? Las ventajas de trabajar en este momento con un Wiki son, por un lado, que todos pueden actualizar y agregar comentarios y propuestas en el documento, y por el otro, que los maestros pueden apoyar, supervisar o intervenir, cuando es necesario. Estos documentos en un momento dado también servirán como documentación para la evaluación.

En conjunto con el Wiki se pueden utilizar otras herramientas, como, una videoconferencia o el Chat.

2.

Los equipos interculturales analizan los puntos de partida proporcionados por el maestro y agregan o quitan información según sus intereses.⁹² La hoja de trabajo se proporciona en ambas

⁹⁰ En el proyecto de referencia *Divina & Lindlar electronic Magazine - D&L eMag*, <http://www.lehrer-online.de/emag.php?sid=32743340480974614130996109613880>, se elaboró también como producto final una revista electrónica. Una revista electrónica tiene varias ventajas: a) se pueden reunir en ella los diferentes trabajos de los equipos, b) el costo de elaboración y producción es muy bajo, c) es motivante al tener en la mente un producto final, donde todos participaron, d) en un momento dado también se puede imprimir si así se requiera e) hay la posibilidad para la difusión.

⁹¹ Para que los grupos sean del mismo tamaño, tal vez se tienen que dar dos opciones o se forman dos grupos con el mismo tema. En clases de pocos estudiantes es mejor sólo formar grupos de 4 para que se pueden abarcar por lo menos 3 a 4 temas.

⁹² Aquí los maestros se pueden anteriormente poner de acuerdo, si hay unos puntos obligatorios o no, se recomienda que todos los grupos tengan que elaborar material propio a través de fotos.

lenguas. Por las mismas razones como en la actividad anterior, se presta también aquí un documento en Wiki.⁹³

Es recomendable, que no se use sólo el método contrastante, sino que se vean también las similitudes y que no se caiga, como comenta Boehm (2003), en una valoración de *mejor o peor*.

3.

Los estudiantes observan la revista,⁹⁴ reflexionan y discuten en el grupo intracultural cómo las diferencias podrían influir en la vida cotidiana, hacer comentarios al grupo de intercambio en un foro.⁹⁵

Papel del maestro

Proporcionar diversas fuentes de información, dar impulsos que propicien una percepción más profunda y reflexionada, concientizar sobre la expresión sencilla en la lengua materna, apoyar la comprensión de la lengua meta, invitar al estudiante a no juzgar, apoyar en la organización de los tiempos, acompañar de manera presencial y en Wiki

Papel del estudiante

Estar dispuesto a trabajar en un equipo intercultural, organizarse y comprometerse con los tiempos, buscar maneras y materiales para contestar las preguntas sin muchas palabras

Idioma:

Lengua materna y meta

Material/Herramientas:

Hoja de trabajo, ligas en Internet, cámara fotográfica, Wiki para la organización del trabajo y la elaboración en equipo del artículo de la revista

Evaluación

Observaciones por parte del maestro sobre la participación en el equipo de trabajo

Evidencias del material para representar el tema que escogió cada grupo y el Diario de aprendizaje

Evaluación por parte del equipo

⁹³ Las hojas 4.4. y 4.5. ilustran como pudieran estar diseñadas los documentos para el Wiki.

⁹⁴ Se recomienda que el maestro, según el tamaño del grupo, imprima unos 4 a 5 ejemplares de la revista.

⁹⁵ Aquí se puede nuevamente estimular la percepción consciente a través de la reducción de la impulsividad perceptual. Los estudiantes pueden formar minigrupos, en los cuales escogen un tema con el cual no estuvieron trabajando anteriormente. El maestro les puede hacer preguntas como, ¿qué similitudes perciben? ¿qué diferencias? ¿qué es nuevo/sorprendente para Uds.? ¿qué influencia tiene un hecho a la vida cotidiana? En conjunto formulan luego un comentario que presentan en clase y en el foro.

Actividades extra

En el salón de clase, el maestro podría hacer ejercicios para la percepción consciente, p.e., reduciendo la impulsividad perceptual al enseñar un detalle de una foto. La foto podría ser de un estudiante o del maestro.

A continuación unos ejemplos:

	<p>Como en México las casas entramadas no son comunes puede ser que no se reconozca este detalle tan fácilmente y se presta para formular hipótesis.</p>
	<p>Este tipo de medidor se desconoce en Alemania, por lo que también se puede prestar para formular hipótesis.</p>
	<p>Tener un tinaco sobre el techo es algo muy común en México, pero no en Alemania. Por eso se presta en el grupo alemán para una discusión. ¿Cuál es el objetivo de tener un tinaco sobre el techo?</p>

También podría ser que se enseña una foto por partes como se propone en el siguiente ejemplo:



Tal vez, lo que se ve en esta foto se identifica primero con recipientes de basura, pero en realidad son recipientes para hacer composta.



Aquí ya se percibe más el entorno, por lo que se puede ver que está conectado con algo de jardín. En Alemania son comunes las hortalizas junto con la casa y los *Schrebergärten*.⁹⁶ También algo siempre más común son las compostas comunitarias, donde varias personas se organizan para hacer composta con los desechos orgánicos.



Aquí toda la foto.

Hoja 4.4. Ejemplos para reducir la impulsividad perceptual

⁹⁶ El *Schrebergarten* es una parcela, donde varias personas pueden rentar de manera económica un pedazo de terreno para cultivarlo. Estas áreas de hortalizas fueron creados por la iniciativa del Doctor Schreber, por eso tienen su nombre.

Otra actividad para reducir la impulsividad perceptual podría ser que un estudiante vaya describiendo una foto y que otro la vaya dibujando. El segundo podría describir sus sentimientos sobre la imagen antes de abrir sus ojos.

A continuación se presentan dos ejemplos, como se podría ver una hoja en Wiki para las actividades 1 y 2.⁹⁷ Para estos dos ejemplos se utilizaron el tema alimentación y vivienda, en el anexo *Puntos de partida para la investigación sobre la vida cotidiana* se encuentran otras sugerencias.⁹⁸

Ejemplo 1: Alimentación

Thema/Tema: Ernährung / Alimentación				
Gruppenmitglieder/ miembros del grupo: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>				
Schritte <i>Pasos</i>	Wer? <i>¿Quién?</i>	Was? <i>¿Qué?</i>	Wann? <i>¿Cuándo?</i>	Erledigt <i>Realizado</i> ⁹⁹
1. Schritt: <i>Paso 1</i>	alle <i>todos</i>	Ansatzpunkte auswählen und ergänzen <i>Escoger los puntos de partida y complementarlos</i>	¿?? ¹⁰⁰	
2. Schritt: <i>Paso 2</i>				
3. Schritt:				

⁹⁷ En este trabajo se puso todo en alemán/español, sin embargo se podría hacer en cualquier otra idioma.

⁹⁸ En el anexo se encuentran ideas con los temas pasatiempos, trabajo/escuela, costumbres, mi ciudad, mi familia que la autora recompiló de diversas lecturas (Entre otros de Macaire y Hosch, 1999, Müller, 1994, Padrós y Biechele, 2003, Seelye, 1993).

⁹⁹ Aquí los estudiantes pueden hacer una palomita, cuando terminaron el paso

¹⁰⁰ Tanto en el paso uno como en el último, los maestros podrían poner la fecha, para que los estudiantes administren bien sus tiempos.

Paso 3				
4. Schritt: Paso 4				
letzter Schritt último paso		Im Team ein Kapitel der elektronischen Zeitschrift erarbeiten und auf die Plattform hochladen Elaborar en equipo el capítulo de la revista electrónica y subirla a la plataforma¹⁰¹	¿???	

Kommentare/Probleme:

Comentarios/problemas:

Lösungsvorschläge:

Propuestas de solución:

Ansatzpunkte / Puntos de partida

1. Mach Fotos, z.B. vom Frühstückstisch und schreib kurze Kommentare, um die folgenden Fragen zu beantworten: **Toma fotos, p.e., de la mesa del desayuno y escribe pequeños comentarios para contestar las siguientes preguntas:** Was frühstückst du normalerweise zu Hause? **¿Qué desayunas normalmente en tu casa?** Deine Nachbarin? **¿Tu vecina?** Deine Großmutter? **¿Tu abuelita?** Was frühstückt man normalerweise in deinem Land? **¿Qué se desayuna normalmente en tu país?** Gibt es Unterschiede zwischen Werktagen und Wochenende? **¿Hay diferencias para días laborales y fin de semana?**
2. Welches ist dein Lieblingsessen? **¿Cuál es tu comida favorita?** Welches Essen schmeckt dir überhaupt nicht? **¿Cuál comida no te gusta para nada?** Welche traditionellen Gerichte gibt es? **¿Cuáles son los guisos tradicionales?** Welches sind die Essenszeiten in deinem Land? **¿Cuáles son los horarios de comida en tu país?**
3. Wo kauft deine Familie die Lebensmittel? **¿Dónde compra tu familia los alimentos?** Wo kauft die Mehrheit der Leute? **¿Dónde compra la mayoría de la gente?** Wie sind die Öffnungszeiten der Läden? **¿Cuál es el horario de las tiendas?** Welche Gemüse und Früchte wachsen in deinem Land, die es im anderen vielleicht nicht gibt? **¿Qué**

¹⁰¹ Para elaborar la revista, el maestro también les puede proporcionar una hoja en Wiki, en la cual los estudiantes fijan los temas y quiénes serán responsable para que temas.

verduras y frutas crecen en tu país que tal vez no se dan en el otro?

4. Vergleicht verschiedene Preise von Grundnahrungsmitteln: Wie viel kostet, z.B. ein Liter Milch oder ein Brot, etc. Da die Preise im Zusammenhang mit dem Verdienst stehen, ist es wichtig, dass ihr euch erkundigt, wie viel z.B. ein Arbeiter oder ein Angestellter verdient und wie lange diese Personen denn für einen Liter Milch oder ein Brot arbeiten müssen. **Comparen diferentes precios de alimentos básicos ¿Cuánto cuesta un litro de leche, un pan, etc.? Como los precios son interrelacionados con los sueldos es importante que indaguen cuanto gana un obrero o un empleado y cuánto tiempo entonces necesitan estas personas trabajar para comprar el litro de leche o el pan.**

5. Macht eine Vergleichstabelle, nachstehend findet ihr ein paar Vergleichspunkte. Macht die Tabelle zweisprachig, versucht in der Fremdsprache zu schreiben und lasst euch von euren muttersprachigen Kollegen korrigieren. **Elaboren una tabla comparativa, aquí se presenta una idea de algunos puntos para comparar. Hagan la tabla en los dos idiomas, de preferencia busquen escribir en la lengua meta y déjenla corregir por sus compañeros nativos.**¹⁰²

	Mexiko/México	Deutschland/Alemania
Normales Frühstück in unserem Land Desayuno común en nuestro país		
Essenszeiten Horario de comida		
Wo die Mehrheit der Leute einkauft Donde la mayoría de la gente hace sus compras		
Öffnungszeiten Horarios de tiendas		
Früchte, Gemüse in unserem Land Frutas, verduras en nuestro país		
Preise Precios		
Nötigen Arbeitsstunden eines Arbeiters (Kaufkraft) Horas de trabajo necesarios de un obrero (Poder adquisitivo)		
Nötigen Arbeitsstunden eines Angestellten (Kaufkraft) Horas de trabajo necesarios de un empleado (Poder adquisitivo)		

¹⁰² Se recomienda que esta tabla sea obligatoria y que se rellene continuamente, porque sirve como resumen de las respuestas y como base para el artículo de la revista.

Was haben wir gelernt? <i>¿Qué aprendimos?</i>

Hoja 4.4. Hoja de trabajo: Tema Alimentación

Ejemplo 2: Vivienda

Thema/Tema: **Wohnen / Vivienda**

Gruppenmitglieder/ *miembros del grupo:*

Schritte <i>Pasos</i>	Wer? <i>¿Quién?</i>	Was? <i>¿Qué?</i>	Wann? <i>¿Cuándo?</i>	Erledigt <i>Realizado</i> ¹⁰³
1. Schritt: <i>Paso 1</i>	alle <i>todos</i>	Punkt 1 und 2 lösen <i>resolver punto 1 y 2</i>	¿?? ¹⁰⁴	
2. Schritt: <i>Paso 2</i>	alle <i>todos</i>	Ansatzpunkte auswählen und ergänzen <i>Escoger los puntos de partida y complementarlos</i>	¿??	
3. Schritt: <i>Paso 3</i>				
4. Schritt:				

¹⁰³ Aquí los estudiantes pueden hacer una palomita, cuando terminaron el paso

¹⁰⁴ Tanto en el paso uno como en el último, los maestros podrían poner la fecha, para que los estudiantes administren bien sus tiempos.

<i>Paso 4</i>				
letzter Schritt <i>último paso</i>		Im Team ein Kapitel der elektronischen Zeitschrift erarbeiten und auf die Plattform hochladen <i>Elaborar en equipo el capítulo de la revista electrónica y subirla a la plataforma</i>	¿???	

Kommentare/Probleme:

Comentarios/problemas:

Lösungsvorschläge:

Propuestas de solución:

Ansatzpunkte / Puntos de partida

Wohnen / *Viviendas*¹⁰⁵



¹⁰⁵ Las fotos están tomadas por la autora, si se quiere se podría todavía agregar unas viviendas que no pertenecen ni a México ni a Alemania/Austria/Suiza, como se sugiere en la actividad.

Bild 1 / *Imagen 1*



Bild 2 / *Imagen 2*



Bild 3 / *Imagen 3*



Bild 4 / *Imagen 4*



Bild 5 / *Imagen 5*



Bild 6 / *Imagen 6*



Bild 7 / *Imagen 7*

Bild 8 / *Imagen 8*



Bild 9 / *Imagen 9*



Bild 10 / *Imagen 10*



Bild 11 / *Imagen 11*



Bild 12 / *Imagen 12*

1. Zu welchem Land gehören die Bilder? Warum?
¿A qué país pertenecen las imágenes? ¿Por qué?

Bild / <i>imagen</i>	Land / <i>país</i>	Warum? <i>¿Por qué?</i> ¹⁰⁶

¹⁰⁶ Al tener que decir la razón, porque pertenece a un país y no al otro, los estudiantes se necesitan fijar en detalles. Este proceso favorece la reducción de la impulsividad perceptual. Tal vez no es necesario indicar la razón en cada imagen. Esta parte de clasificación de viviendas se podría también hacer en una videoconferencia, sin embargo se recomienda, que los estudiantes anteriormente hayan reflexionado y llenado la tabla en el grupo intracultural.

Redemittel / Recursos expresivos¹⁰⁷

Ich denke, Bild 1 gehört zu, weil (Achtung: Verb am Schluss)

Pienso que la imagen 1 pertenece a, porque

2. Wie heißen die Häuser? / ***¿Cómo se llaman las viviendas?***¹⁰⁸

3. Wo fühlst du dich wohl? Wo nicht? Mach eine Liste

¿Dónde te sientes cómodo? ¿Dónde no? Elabora una lista

komfortabel / cómodo	nicht komfortable / incómodo

4. Wo leben die meisten Leute in deinem Land? Such Statistiken und mach Fotos

¿Dónde vive la mayoría de la gente de tu país? Busca estadísticas y haz fotos

5. Wie viele Leute leben auf dem Land, in der Stadt?

¿Cuándo gente vive en el campo, en la ciudad?

6. Wie viele Einwohner haben die größten Städte?

¿Cuántos habitantes tienen las ciudades más grandes?

7. Wie viele Leute wohnen in Eigentum, wie viele in Miete?

¿Cuánta gente vive en su propia propiedad, cuánta en renta?

8. Wie viele Leute haben Schulden bei der Bank (oder an andere Institutionen, Personen) für ihr Eigentum? Wie hoch ist die Schuld in Prozent?

¿Cuánta gente tiene deuda con el banco (u otras instituciones o personas) para su propiedad?

¿Qué alto es la deuda en porcentaje?

¹⁰⁷ Estos recursos expresivos están pensado para el caso que se haga esta parte en Videoconferencia. El maestro podría apoyar en la formulación de las razones en la lengua meta. También puede estimular que los estudiantes hagan preguntas sobre el porqué. Si no se hace una videoconferencia, se recomienda que los estudiantes pregunten en el Wiki.

¹⁰⁸ También esta parte se podría comentar en la videoconferencia, donde los nativos apoyan a nombrar las viviendas de manera correcta. Antes se recomienda que los estudiantes buscan las expresiones en la lengua meta.

9. Macht Fotos von Wohnhäusern, versucht darin Details aufzuzeigen, die vielleicht charakteristisch für euer Land sind.¹⁰⁹

Hagan fotos de viviendas, intentan señalar detalles, que tal vez son características para su país.

10. Macht eine Vergleichstabelle, nachstehend findet ihr ein paar Vergleichspunkte. Macht die Tabelle zweisprachig, versucht in der Fremdsprache zu schreiben und lasst euch von euren muttersprachigen Kollegen korrigieren.

- Elaboren una tabla comparativa, aquí se presenta una idea de algunos puntos para comparar.

Hagan la tabla en los dos idiomas, de preferencia busquen escribir en la lengua meta y déjenla corregir por sus compañeros nativos.¹¹⁰

	Mexiko/México	Deutschland/Österreich/Schweiz Alemania/Austria/Suiza
Welche Wohnform ist üblich? ¿Qué vivienda es usual?		
% Stadt / Land? ¿% ciudad / campo?		
Namen und Einwohnerzahl der größten Städte Nombres y número de habitantes de las ciudades más grandes		
% Eigentum / Miete? ¿% propiedad / renta?		
Schuld Bank (oder anderswo): % der Einwohner? % des Wertes? Deuda banco (u otros) ¿% de habitantes? ¿% del valor?		

¹⁰⁹ Esta actividad se podría hacer obligatoria, por un lado, como anteriormente mencionado, es recomendable, que todos los estudiantes elaboren material propio y, por otro lado, favorece una reflexión y discusión detallada en el grupo intracultural sobre su propia cultura y también una discusión con el grupo de intercambio.

¹¹⁰ Se recomienda que el maestro vea que los estudiantes rellenen esta tabla continuamente, sirve como resumen de las respuestas y como base para el artículo de la revista.

Was haben wir gelernt? <i>¿Qué aprendimos?</i>

Hoja 4.5. Hoja de trabajo: Tema Vivienda

4.4.5. Calendario del proyecto

	Objetivos específicos
Módulo 1: Semana 2 ¹¹¹ : Nociones	El estudiante hará conciencia sobre los conceptos que tiene del otro país elaborando un mapa mental
	El estudiante identificará similitudes y diferencias entre sus conceptos y los de sus compañeros en clase
	El estudiante reflexionará y afinará sus conceptos propios al compararlos con otros grupos sociales
	El estudiante reflexionará sobre los conceptos que tiene sobre su país
	El estudiante afinará sus conceptos al compararlos y discutirlos en clase
	El estudiante reflexionará sobre los conceptos que otros pueden tener de él al formular una hipótesis
	El estudiante analizará los conceptos de los otros al clasificarlos y compararlos con sus propios conceptos y la hipótesis
	El estudiante practicará expresar sentimientos sutiles y ambivalentes al estar enfrenteado con los estereotipos de los <i>otros</i>
El estudiante practicará actitudes como apertura y tolerancia al no juzgar de inmediato a los otros por los conceptos que tienen	
El estudiante ampliará su vocabulario al leer comentarios en la lengua meta	

¹¹¹ La semana una está pensada para la fase 1, el conocerse.

Módulo 2: Semana 3 y 4: Estereotipo	<p>El estudiante reflexionará sobre la adquisición de estereotipos al analizar y comparar la imagen del <i>otro</i> que transmiten diferentes fuentes de información</p> <p>El estudiante practicará la disposición de ver un tema desde otras perspectivas</p> <p>El estudiante desarrollará una percepción diferenciada y una comprensión más profunda al conocer las fuentes de información del <i>otro</i> las cuales lo conllevan a sus juicios</p> <p>El estudiante justificará su acuerdo o desacuerdo al presentar material complementario</p> <p>El estudiante afinará su concepto del <i>otro</i> al complementar/modificar su mapa mental</p> <p>El estudiante aumentará su competencia lectora al leer documentos auténticos en la lengua meta</p>
Módulo 3: semana 5, 6, 7, 8: Vida cotidiana	<p>El estudiante se comprometerá al organizar el trabajo en el equipo intercultural</p> <p>El estudiante practicará apertura y tolerancia al intercambiar opiniones</p> <p>El estudiante analizará un tema familiar bajo diferentes perspectivas</p> <p>El estudiante elaborará material significativo para representar diversos aspectos de su cultura</p> <p>El estudiante comparará similitudes y diferencias en las dos culturas</p> <p>El estudiante reflexionará sobre la cultura propia al darse cuenta que existen otras maneras de hacer las cosas en otras culturas</p> <p>El estudiante aplicará sus conocimientos lingüísticos en un contexto real</p>

Tabla 4.2. Cuadro sinóptico con la calendarización y objetivos.

Se tuvieron que restringir los temas del proyecto; una tarea, como se vio en el capítulo 3, muy importante, pero al mismo tiempo difícil. Además de factores como la relevancia y representatividad, entran en juego también los factores *facilidad de acceso* y *practicabilidad* (Holloway Creed, 2011, p. 187). Por tal motivo se pusieron aquí unas actividades como ejemplos, las cuales se tienen que adaptar al contexto real. Si se quiere hacer un proyecto más corto, se podría recortar trabajando sólo con el módulo 1 y 2, o con el módulo 1 y 3. Se recomienda no quitar el módulo 1, porque es importante hacer primero consciencia de la imagen que tenemos sobre el *otro* y de donde la obtenemos. Esa actividad también permite al final hacer una reflexión, si la imagen del *otro* cambió o no y el por qué. En un proyecto futuro se podría retomar las actividades sobre la vida cotidiana. También cada maestro tiene que decidir qué tanto se hará en clase y qué tanto sería fuera del salón, esto no depende sólo del tiempo disponible sino también de la infraestructura de las instituciones. Lo ideal sería que los estudiantes en cada semestre a partir del nivel A1 tengan un intercambio de esta índole.

Conclusión del capítulo 4

Los proyectos de referencia ofrecen varias pautas para este trabajo y señalan la importancia de estructurar un proyecto en tres fases: 1) conocerse, nombrado con frecuencia como el *Warm up*, 2) resolver una o varias tareas y 3) evaluar el proyecto. Se escogió el proyecto *Cultura* en específico como un ejemplo, porque tiene muchas ideas innovadoras para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, que, sin duda, enriquecieron la propuesta hecha en este trabajo. Juntar todos los criterios pertinentes que se fueron encontrando durante las lecturas era un ejercicio muy importante para guiar el diseño de las actividades. También la formulación de los objetivos sirvió como un marco firme, en el cual se apoya el diseño de las tareas. Se cree, que con las actividades diseñadas, se logrará el propósito principal de este trabajo: incentivar competencias comunicativas interculturales y aumentar la motivación para la lengua meta desde niveles lingüísticos básicos. Lo importante es ver la propuesta como un estímulo, que se tiene que adaptar al contexto concreto, con una actitud de flexibilidad y apertura para atender las necesidades de los participantes y la situación.

Conclusión

Durante el proceso de investigación de la tesis creció continuamente la convicción sobre la importancia de proyectos de esta índole. Varias suposiciones se confirmaron, como, que la adquisición de competencias interculturales no se da automáticamente por estar en contacto con el *otro* y que implica un proceso continuo y largo, donde están involucrados aspectos fundamentales, pero también delicados, como actitudes y valores. Cañas recuerda con Starkey (2003 en Cañas Campo, 2005, p. 54) “que el desarrollo de la competencia intercultural debe iniciarse al mismo tiempo que el aprendizaje de la lengua y continuar durante todo el proceso de aprendizaje [...]”. Varios expertos señalan que aunque actualmente se reconoce la importancia de las competencias interculturales, todavía hay un rezago en el ámbito docente, aún más en grupos de la misma cultura.¹¹²

Se quiere también señalar que un encuentro entre diferentes culturas no significa automáticamente la existencia de conflictos, sino también de atracciones, lo que puede implicar un aumento de motivación en el estudiante. Y a veces, como comentan Badstübner-Kizik (2006) y Bourdieu (1979, en Gruhn, 2005),¹¹³ existe más diferencia en una misma cultura entre grupos sociales diferentes, que en un mismo grupo social de distintas culturas. Así, los estudiantes de una lengua extranjera, pueden encontrar muchos puntos en común para compartir, lo que reduce miedos que tal vez surgen del contacto con el *otro*. Mencionando inhibiciones como el miedo, se recomienda que idealmente los estudiantes empiecen un intercambio directo con otra cultura ya teniendo anteriormente ciertas actividades en clase para el desarrollo de competencias interculturales.¹¹⁴

Se piensa que se logró, gracias a una revisión amplia de bibliografía, hacer una propuesta pedagógica que vale la pena explorar y con la palabra *explorar* se quiere señalar que se considera este trabajo como el inicio de un camino que todavía tiene mucho por andar. El próximo paso, sin duda, es llevar el proyecto a la práctica y después seguirán mucho más pasos, como son la evaluación del proyecto en la práctica, el desarrollo de actividades interculturales en las clases

¹¹² Ver Auernheimer (2003), Badstübner-Kizik (2007), Boehm (2006a), Wierlacher (1993) en Bauer (2004), entre otros.

¹¹³ El sociólogo Pierre Bourdieu hace la conclusión, después de un estudio, que el capital cultural compartido por los franceses es diminuto, existen diferencias profundas entre diferentes clases sociales.

¹¹⁴ Existe una amplia literatura con propuestas para el aprendizaje intercultural en clase que en el marco de este trabajo no se pudo incluir.

presenciales, la propuesta de más proyectos para los otros niveles en la enseñanza de LE de la Universidad Veracruzana, etc.

Lo ideal sería tener cada semestre, a partir del nivel lingüístico A1 - o tal vez incluso desde antes – un intercambio con un grupo de la cultura ajena. Se abrió brecha, ahora hace falta utilizarla y ampliarla continuamente.

También se invita a otros docentes que retomen el proyecto, lo adapten a su contexto y empiecen a experimentar.

Para concluir se cita a dos escritores, primero a la escritora alemana Anna Seghers,¹¹⁵ cuya declaración señala el fuerte vínculo que existe entre la comprensión de diferentes culturas y la educación por la paz:

“Si intentamos encontrar lo esencial de un pueblo, encontraremos también lo esencial de nosotros [...]. Entre más individuos disuelvan una desconfianza explicable, más rápido desaparece la desconfianza contra un pueblo.”

La segunda cita es del autor mexicano Octavio Paz (1973, p. 58), la cual enseña cómo lo que vemos como realidad está ligado estrechamente a nuestro modo de percibir las cosas. Nosotros vemos UNA realidad y no LA realidad:

“Cada lengua es una visión del mundo, cada civilización es un mundo. El sol que canta el poema azteca es distinto al sol del himno egipcio, aunque el astro sea el mismo.”

La propuesta de este trabajo se ve como un inicio en el camino hacia la comprensión y el respeto del *otro*, a la cual – se repite otra vez - , sin duda, necesitarán seguir otros proyectos en el futuro.

¹¹⁵ Ver Segher (1969), *Glauben an Irdisches. Essays aus vier Jahrzehnten*, p. 47 en Hexelschneider (1988, p. 129). Anna Seghers era judía y estuvo refugiada durante la Segunda Guerra Mundial gran parte en México. En este comentario hace alusión a la situación difícil de los alemanes frente al mundo en el tiempo de la posguerra.

Fuentes documentales consultadas

ACNUR (2010) [en línea] Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/recursos/estadisticas/>, consultado 21 de enero 2012

Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (2003) Chapter 1 Introduction en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 1–13

Alred, Geof (2003). Becoming a “Better Stranger”: A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education, en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 14–30

Andrasová, Hana (2002). *Modul 1: Einsatz eines Portfolios en Sprachen lernen – interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. München: Max Hueber, pp. 197-218

Auernheimer, Georg (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Badstübner-Kizik, Camilla (2006). *Fremde Sprachen – Fremde Künste?* Gdansk, Polonia: Universidad Gdanski

Badstübner-Kizik, Camilla (2007). *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht Fremdsprachendidaktik Inhalts- und Lernerorientiert, 12*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Bauer, Ulrich (2004). *Zur Vermittlung der deutschen Sprache in Mexiko – xenologische Überlegungen* en *Memorias VI Encuentro AMPAL*. México: Asociación Mexicana de Profesores de Alemán, A.C.

Bausinger, Hermann (1988). Stereotypie und Wirklichkeit en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14*. Wierlacher, Alois, Eggers, Dietrich, Engel, Ulrich, Krumm, Hans-Jürgen, Krusche, Dietrich, Picht, Robert, Bohrer, Kurt-Friedrich, (eds.). München: Iudicium Verlag, pp. 157-170

Bausinger, Hermann (1998) Das Bild der Fremde in der Alltagskultur en *Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wierlacher, Alois y Albrecht, Corinna (eds). Bonn: Inter Nationes, pp. 94-96

Beeskow, Tanja (2010). *Sprachen lernen im virtuellen Klassenzimmer*. [en línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/ges/spa/mxk/de5555485.htm>, Goethe-Institut e. V., Online-redaktion, consultado 15 de junio 2011

Bild-Online.de Wissen. Bildung. E-Learning (s.f.). [en línea] Disponible en: www.bild-online.dk, consultado 22 de febrero 2012

Bischof Monika, Kessling Viola y Krechel Rüdiger (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit 3*. München: Langenscheidt

Boehm, Siegfried (2003). Kultur(miss)verstehen im DaF-Unterricht en *Tagungsband des II.Deutschlehrerkongresses des MERCOSUL*, Anais: São Leopoldo, Brasil:, pp.426-440.

Blog.de (s.f.) [en línea] Disponible en: www.blog.de, consultado 22 de febrero 2012

Blogger (s.f.). [en línea] Disponible en: www.blogger.com, consultado 22 de febrero 2012

Boehm, Siegfried (2005). Estrategias para fomentar una competencia intercultural en la enseñanza de lenguas en *Antología del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, UNAM: México, D.F., pp. 317-329

Boehm, Siegfried (2006a). Kritische Interaktionssituationen im interkulturellen DaF-Unterricht en *Akten des XII ALEG-Kongresses* en CD-Rom, Leipzig, Alemania y Havanna, Kuba, pp. 1-12

Boehm, Siegfried (2006b). ¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura? en *Reencuentro 47, Análisis de problemas universitarios*, UAM Xochimilco, México, D.F., pp.37-44

Boehm, Siegfried (2010) *Deutschland und Mexiko. Entfernte Kulturen?* Info-AMPAL, no. 22: México, D.F. pp. 6-9.

Bredella, Lothar (2003a). For a Flexible Model of Intercultural Understanding, en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 31-49

Bredella, Lothar (2003b). What Does it Mean to be Intercultural, en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 225-239

Butzkamm, Wolfgang (s.f.). [en línea] Disponible en: http://www.jochenenglish.de/misc/butzkamm_muttersprache.pdf, consultado 8 de octubre 2011, pp. 1-26

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, Michael (2003). On Being “Bicultural” and “Intercultural”, en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 50–66

Byram, Michael, Barrett, Martyn, Ipgrave, Julia, Jackson, Robert y Méndez García, María del Carmen (2009). *Autobiography of intercultural Encounters*. Council of Europe. [en línea] Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf, consultado 2 de mayo 2012

Cañas Campo, Alberto Luis (2005). *Aspectos interculturales en la Enseñanza del Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera: Propuesta didáctica*, I Master universitario, Enseñanza del Español como segunda lengua, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Castro Viúdez, Francisca (s.f.). *Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües*. [en línea] Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/asele/18.castro.pdf>, consultado el 8 de octubre 2011

Centro Virtual Cervantes (s.f.). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm, (s.f.), consultado el 8 de octubre 2011.

Corbett, John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

dafnord (s.f.). <http://dafnord.eduprojects.net/ejournal.html>, consultado el 8 de octubre 2011

Das Bild der Anderen. [en línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/bld/deindex.htm>, consultado el 11 de octubre 2011

De Agüero Servín, María (2004). ¿Qué es un modelo pedagógico? en *Didac No. 44*. México: Universidad Iberoamericana

De Haro, Juan José (s.f.) *Aplicaciones educativas de las redes sociales*. [en línea] Disponible en: <http://www.slideshare.net/jjdeharo/aplicaciones-educativas-de-las-redes-sociales-presentation>, consultado el 8 de octubre 2011

De la Garza, Gloria (2011). *Transversales curriculares y enseñanza de lenguas* en *Entre Maestr@s*, vol. II, número 38. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 66-73

Dell Hymes, Hathaway (s.f.). [en línea] Disponible en: *On Communicative Competence*. http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=xcKovs8jfgkC&oi=fnd&pg=PA53&dq=%22Hymes%22+%22On+communicative+competence%22+&ots=IKjI2CpWdM&sig=8el17Hw8fu07_ulSQQcGIBsOsvE#v=onepage&q=%22Hymes%22%20%22On%20communicative%20compe tence%22&f=false, consultado 6 de abril de 2010

Devcheva, Leah (2003). Learning to be Intercultural, en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alfred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 67-86

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill

Donath, Reinhard (2002). *Modul 6: Virtuelle Begegnungsprojekte en Sprachen lernen – interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. München: Max Hueber, pp. 197-218

Döhl, Reinhard (1976). Konkrete Literatur en *Die deutsche Literatur der Gegenwart*. Durzak, Manfred (ed.). Stuttgart: Reclam, pp. 257–284, [Versión electrónica, consultado en <http://www.reinhard-doehl.de/konkret1.htm>, el 8 de octubre 2011]

ePals Global Community (s.f.). [en línea] Disponible en: www.epals.com, consultado 22 de febrero 2012

Fernández Pichel, Samuel (2006a). *La literatura en la didáctica de L2* [en línea] Disponible en: www.educacion.es/redele/biblioteca2006/SamuelFernandez/cap1.pdf, consultado el 12 de marzo 2010

Fernández Pichel, Samuel (2006b). *Taller de Cuentacuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas*. Madrid: Biblioteca Virtual Universidad Antonio de Nebrija. [en línea] Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/SamuelFernandez.shtml>, consultado el 13 de junio 2011

Funk, Hermann, Kuhn, Christina y Demme, Silke (2010). *Studio D Deutsch als Fremdsprache*. Cornelsen: Berlin

Furstenberg, Gilberte, Levet, Sabine y Waryn, Shoggy (1997). *Cultura*. [en línea] Disponible en: <http://cultura.mit.edu/community/index/cid/1>, consultado el 17 de marzo 2012

Garaizar Sagarminaga, Pablo (s.f.). Redes sociales y microblogs. [en línea] Disponible en: <http://www.aulatic.com/2010/05/14/redes-sociales-y-microblogs/>, consultado el 8 de octubre 2011

Glaboniat Manuela, Müller Martin, Rusch Paul, Schmitz Helen y Wertenschlag Lukas (2005). *Profile deutsch*. Berlin und München: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus y Königs, Frank G. (2006). “A long and winding road...” – Von der “Landeskunde” zur interkulturellen Sprachdidaktik. Überlegungen zur Einführung in die Thematik und eine Einleitung zu einem Themenheft, en *Fremdsprachen Lehren und Lernen; Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell*. Gnutzmann, Claus, Königs, Frank G., Zöfgen, Ekkehard (eds). Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 3-27

Grau, Maike, Legutke, Michael, Müller-Hartmann, Andreas (2002). *Modul 8: Aufgabentypologie en Sprachen lernen – interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. München: Iltis-Projektpartner en Max Hueber, pp. 253-284

Grätz, Ronald, Morató, Núria (2004). *Mediterrania*. [en línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/mediterrania>, consultado el 11 de octubre 2011

Groenewold, Peter (1988). Simulationen für interkulturelles lernen. Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14*. Wierlacher, Alois, Eggers, Dietrich, Engel, Ulrich, Krumm, Hans-Jürgen, Krusche, Dietrich, Picht, Robert, Bohrer, Kurt-Friedrich, (eds.). München: Iudicium Verlag, pp. 259-281

Gruhn, Dorit Heike (2005). Todos aprendemos a ser “interculturales”. Sobre el uso irreflexivo del término “intercultural” en *Lenguas en contexto*, no. 2, Revista de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Gruhn, Dorit Heike y Cnobloch, Elisabeth (2008). Kultur und Interkulturalität im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und im American Council of Foreign Languages en *VII y VIII Encuentro AMPAL Memorias*. México, D.F.

Gudula, Mebus, Pauldrach, Andreas, Rall, Marlene y Rösler Dietmar (1987). Sprachbrücke. Band I. Stuttgart: Klett

Gupta, Amita Sen (2003). Changing the Focus: A Discussion of the Dynamics of the Intercultural Experience, en *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education 2*. Alred, Geof, Byram, Michael y Fleming, Mike (eds). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd., pp. 155-178

Hausstein, Alexandra (2000). Interkulturalität, en *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart*. R. Schnell (eds). Stuttgart-Weimar, pp. 231 y 232

Heringer, Hans Jürgen (2004). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen y Basel: A. Francke.

Hexelschneider, Erhard (1988). Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14*. Wierlacher, Alois, Eggers, Dietrich, Engel, Ulrich, Krumm, Hans-Jürgen, Krusche, Dietrich, Picht, Robert, Bohrer, Kurt-Friedrich, (eds.). München: Iudicium Verlag, pp. 127-136

Holloway Creed, E. Joy (2011). *Guía Estratégica para el Aprendizaje Autodirigido de la asignatura Competencias para la Comunicación Intercultural*. México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Holloway Creed, E. Joy y Vivaldo Lima, Javier (2010). Dealing with Cultural and Intercultural Topics in the Foreign Language Classroom: Survey Results, en *Temas actuales en la investigación sobre la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. Zoreda, Margaret y Vivaldo, Javier (comp.). Ediciones del Lirio: UAM-Ixtapalapa, pp. 169-200

Iglesias Casal, Isabel (s.f.). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*, Universidad de Oviedo. [en línea] Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf, consultado 7 de febrero de 2010

IHK – Zertifikatstest (2010). *Intercultural Competence in English. Handbuch*. elc-European Language Competence, Frankfurt am Main y Saarbrücken. [en línea] Disponible en: <http://www.elc-consult.com/media/c822039273dbc5ffff8237ffffef.pdf>, consultado el 15 de mayo 2012

Jetzt Deutsch lernen (s.f.). Instituto Goethe y Universidad Justus-Liebig, Giessen. [en línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm>, consultado el 21 de febrero 2012

Knips, Marion y Zeidler, Bettina (2005). *Divina & Lindlar electronic Magazine - D&L eMag*. [en línea] Disponible en: <http://www.lehrer-online.de/emag.php?sid=32743340480974614130996109613880>, consultado el 11 de octubre 2011

Lexikon für Psychologie und Pädagogik, Prototyp (s.f.). [en línea] Disponible en: <http://lexikon.stangl.eu/4228/prototyp/>, consultado el 20 de julio 2012

Littlewood, William (1981). *Communicative Language Teaching* New York: Cambridge University Press.

Macaire, Dominique y Hosch Wolfram (1999). *Bilder in der Landeskunde, Fernstudieneinheit 11*. München: Langenscheidt

Marquès Graells, Pere (2008). *Las TIC y sus Aportaciones a la Sociedad*, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. [en línea] Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>, consultado el 25 de febrero 2011

Martín Leralta, Susana (2006). *La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera*, Universidad Bielefeld. [en línea] Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6082/1/ELUA_20_11.pdf, consultado el 13 de mayo 2010

Mc Entee, Eileen (1998). *La Comunicación Intercultural*. México: McGraw Hill

Müller, Bernd-Dietrich (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Fernstudieneinheit 11*. München: Langenscheidt

Nunan, David (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Gran Bretaña: Cambridge University Press

Oliveras Vilaseca, Ángels (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen

Ortiz Ramírez, María Elena (2005). *Principios constructivistas: un marco de referencia para la tarea educativa*. Manuscrito no publicado.

Ortiz Ramírez, María Elena (2007). *Guía Estratégica para el Aprendizaje Autodirigido de la asignatura Introducción a la Didáctica General*. México: Manuscrito no publicado, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Padrós, Alicia y Biechele, Markus (2003). *Didaktik der Landeskunde, Fernstudieneinheit 31*. München: Langenscheidt

Paricio, María Silvina (s.f.). *Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación Principal OEI, España. [en línea] Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>, consultado 13 de mayo 2012

Paz, Octavio (1973). *El signo y el garabato*. México: Joaquín Mortiz
PBWorks (s.f.). [en línea] Disponible en:
<http://usermanual.pbworks.com/w/page/11632089/Home>, consultado 22 de febrero 2012

Pommerin, Gabriele (1988). Interkulturelles Lernen – eine Herausforderung für unsere Gesellschaft? en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 14*. Wierlacher, Alois, Eggers, Dietrich, Engel, Ulrich, Krumm, Hans-Jürgen, Krusche, Dietrich, Picht, Robert, Bohrer, Kurt-Friedrich, (eds.). München: Iudicium Verlag, pp. 137-156

Rehaag, Irmgard (2007). *El Pensamiento Sistémico en la Asesoría Intercultural. La aplicación de un enfoque teórico a la práctica*. Quito Ecuador: Abya-Yala.

Roche, Jörg (2008). *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag.

Roth, Klaus (2010). *Interkulturelle Kommunikation und Alltag*. [en línea] Disponible en: <http://www.zis.uni-mainz.de/1145.php>, consultado el 9 de septiembre 2011

Seelye, Ned (1993) *Teaching Culture-Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company.

Sprengel, Sophia (2008). *Cultural Studies en MedienKulturWiki*. [en línea] Disponible en: http://www.uni-lueneburg.de/medienkulturwiki/medienkulturwiki2/index.php/Cultural_Studies, consultado el 8 de octubre 2011

Szesny, Nicole (s.f.). *Gedächtnis und Gefühle*. [en línea] Disponible en: http://www.seniorenstudium.uni-muenchen.de/forschung/publikationen/pub_pdf/vortrag_szesny.pdf, consultado el 8 de junio 2011, München: Max-Planck-Institut für Psychiatrie.

Trujillo Sáez, Fernando (2001) Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el Congreso Nacional “inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes. [en línea] Disponible en: <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf>, consultado 24 de mayo 2012

Van den Bergh, Samuel (2010). Taller: *Vielfalt und Einheit in der Schweiz* en el marco de las Jornadas DACH de la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán.

The Way We Are (s.f.). [en línea] Disponible en: http://www.epals.com/projects/info.aspx?DivID=TheWayWeAre_overview, consultado el 11 de octubre 2011

wikihost.org (s.f) [en línea] Disponible en: www.wikihost.org, consultado 22 de febrero 2012

wikia (s.f.) [en línea] Disponible en: www.gratis-wiki.com, consultado 22 de febrero 2012

Wikipedia (s.f) [en línea] Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Blog>, consultado el 8 de octubre 2011

Wikipedia (s.f) [en línea] Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Marco_común_europeo_de_referencia_para_las_lenguas, consultado el 8 de octubre 2011

Wikipedia (s.f) [en línea] Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n_y_la_comunicaci%C3%B3n, consultado el 8 de octubre 2011

Wordpress.com (s.f.) [en línea] Disponible en: de.wordpress.com, consultado 22 de febrero 2012

Würffel, Nicola (2008). Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software-Anwendungen* am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [en línea] Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>, consultado el 17 de marzo 2012

ANEXOS

1. Estándares culturales

Los estándares culturales sólo servirán como guía de referencia, nos podrán dar ideas para descubrir temas y actividades interesantes. Sin embargo, como se comentaba en este trabajo anteriormente, existe una gran variedad cultural dentro de una *misma* cultura y también siempre entra en juego la percepción propia. Aquí nuevamente se quiere hacer hincapié en este hecho para evitar generalizaciones superficiales y la formación de estereotipos rígidos.

Los estándares anexados aquí se tradujeron de un artículo de Boehm (2010, pp. 6–9) y comparándolos se puede constatar que, a pesar de pertenecer a culturas occidentales, existen diferencias muy grandes en estándares como, p.e., *desigualdad del poder, individualismo contra colectivismo y rechazo a la incertidumbre: alto contra bajo*. En el rubro *desigualdad del poder* se analiza principalmente la discrepancia de repartición de poder en una institución. En culturas *colectivas* el individuo se adapta al grupo, mientras que en culturas *individuales* el individuo se ubica en primer plano. En el apartado de *rechazo a la incertidumbre* se indaga si se percibe la inseguridad como una amenaza o si se acepta como parte de la vida cotidiana.

	México	América Latina	Alemania	Europa
Desigualdad del poder	75	64	30	40
Individualismo contra colectivismo	25	15	62	55
Valores masculinos	63	42	61	52
Rechazo a la incertidumbre	78	79	60	69

(www.geert-hofstede.com)

La empresa *Schielconsulting* (www.schielconsulting.de en Boehm, 2010) descubrió los siguientes estándares culturales para Alemania y México,¹¹⁶ a las cuales la autora le agregué un ejemplo:

Estándares culturales de Alemania con unos ejemplos

Orientación en la cosa/asunto (En una reunión de negocio, el interés principal está el tema a tratar, se llega rápido “al asunto”)

Orientación en reglas (Existen muchas reglas y normas y un gran control que efectivamente se respeten)

Franqueza, veracidad (contexto bajo) (La comunicación es directa, no importa el cómo, sino el qué, incluso cuando sean mensajes desagradables)

Conservación de distancia interpersonal (El ritual de saludo entre amigos es normalmente de besos, raras veces hay un abrazo, mucho menos entre hombres)

Control interiorizado (Reglas implícitas, que uno mismo se impone, como la puntualidad, y culparse a sí mismo si no las cumple)

Entendimiento del tiempo como monocromo (Uno tiene varios asuntos pendientes y resuelve uno tras otro.

Separación de áreas personales y comunes (Le importa mantener una esfera privada, donde sólo entra la familia y buenos amigos)

Estándares culturales de México con unos ejemplos

Orientación en persona (En una comunicación es más importante hablar sobre las personas y no tanto sobre los asuntos pendientes)

Ambigüedad (contexto alto) (No se habla directamente sobre un tema, sino hay que tomar en cuenta el contexto para entender el asunto)

Respeto ante autoridades (Existe una jerarquía clara que se respeta)

Control exteriorizado (creencia en el destino) (Si pasa una catástrofe, piensa que es porque dios lo manda y no porque personas hicieron un error)

¹¹⁶ La autora agregó un ejemplo a cada estándar y quiere aclarar que no está de acuerdo con todos los estándares encontrados. Sobre todo para un país tan grande y diverso, como lo es México, hay algunos estándares con mucha variabilidad dentro de la población. Por eso quiere hacer otra vez énfasis que estos estándares pueden servir como ideas, pero se necesita una reflexión crítica. Tal vez incluso pueden servir para comprobar el contrario o para ver en que tipo de población se da más y en que tipo de población no se da.

Ver el tiempo como polícromo (Se resuelven varios asuntos al mismo tiempo)

Concepto “dual” sobre verdad y realidad (Saber que hay que proteger la naturaleza (verdad), pero seguir destruyéndola (realidad). El individuo aprende vivir con estas contradicciones)

Patriotismo ambivalente (Orgullo nacional y complejo de inferioridad) (Ejemplo: Hacer una ceremonia en honor a la bandera, pero también sentir que la nación tiene muchos problemas sin resolver)

2. Formatos para la primera fase de conocerse

Como se vio en el trabajo, es necesario empezar con una fase donde los estudiantes se conozcan y se establezca un ambiente de confianza. A continuación se presentarán algunos formatos en el idioma original, porque de todos modos es necesario que los maestros lo adapten a su contexto.¹¹⁷

All About Me

My name is _____.

My favorite color is _____.

My favorite type of music is _____.

My favorite sport is _____.

My favorite website is _____.

My favorite TV show is _____.

My favorite book or author is _____.

My favorite animal is _____.

My favorite season is _____.

My birthday is on _____.

I have _____ siblings.

Three words that describe me

are _____ and _____.

¹¹⁷ Estos formatos se tomaron del proyecto referencial The Way we Are, http://www.epals.com/projects/info.aspx?DivID=TheWayWeAre_elements, consultado el 20 de septiembre 2011

My Pen Pal and Me Worksheet

Top 5 Things I want My Pen Pal to Know About Me

Favorite things (book, food, TV show, sport, video game), your hometown, your birthday, your family, your characteristics that make you unique.

Top 5 Things I want to know About My Pen Pal

Favorite things (book, food, TV show, sport, video game), your hometown, your birthday, your family, your characteristics that make you unique.

Other Questions I Might Ask

My Culture Worksheet

Definition: Culture is the way of life of a group of people. It includes how they talk and write to each other, what they believe and think is good, as well as how they act.

How do you talk with different people? What sort of things do you say that other people might not say?

Friends	Parents & Grandparents
Teachers	Neighbors

What kinds of music do you listen to?

What types of food do you eat?

At school	At home
At restaurants	For breakfast

What do you do for fun?

At school	At home
With friends	Outside

What types of clothes do you wear?

At school	Not at school
In Summer	In Winter

En Grau, Legutke, y Müller-Hartmann (2002) también hay unas ideas interesantes como, hacer “cartas con video”, donde los estudiantes reflexionan cómo y en qué entorno se quieren representar o hacer una tarjeta postal en forma de un collage; o producir una película sobre una clase típica, etc. Si la tecnología lo permite, también se podría organizar un Videochat. En los otros proyectos de referencia se pueden consultar más ideas.

3. Proyectos de Referencia

3.1. Proyecto de referencia *Mediterrania*

Fuente

Grätz, Ronald, Morató, Núria (s.f.). *Mediterrania*. [en línea] Disponible en: <http://www.goethe.de/mediterrania>, consultado el 11 de octubre 2011

Año

No viene dato

Participantes

3 a 4 grupos, edad 8 a 14 años

Nivel lingüístico

A1 (MCER)

Objetivos interculturales

- Fomentar el entendimiento de otras culturas y despertar la curiosidad para con el *otro*

Objetivos generales

- Experimentar una comunicación auténtica
- Motivar para aprender alemán
- Desarrollar de manera equilibrada competencias emocionales, creativas, sociales, cognitivas y lingüísticas
- Estimular la autonomía al decidir sobre contenido y organización

Características

Para todos los participantes el alemán es la lengua meta, no hay nativos, se trata de un juego de búsqueda a través de correos electrónicos con el tema de la *Odisea*, los grupos NO saben al inicio de qué países/ciudades provienen los otros, los textos para los correos electrónicos se elaboran en todo el grupo.

Temas

Un viaje, en el cual se conoce a otros, donde hay que esconderse y descubrir a los otros

Duración

3 a 5 semanas

Herramientas

E-Mail, juego de mesa, manual para estudiante y maestro

Conclusiones para el proyecto propuesto en este trabajo

- Interesante el carácter de descubrir algo (en este caso de qué ciudades vienen los otros grupos).
- Es también un proyecto para nivel A1: se proporciona un manual para el estudiante con expresiones útiles, aplicaciones de estas expresiones y correos completos como modelos.
- La evaluación del proyecto se hace a través de unas preguntas claves que se escriben en hojas grandes y cada quien pone sus comentarios en estas hojas. Hay una interacción, porque los estudiantes pueden reaccionar a comentarios de otros.

3.2. Proyecto de referencia *Das Bild der Anderen*

Fuente

Das Bild der Anderen. [en línea] Disponible en:

<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/prj/bld/deindex.htm>, consultado el 11 de octubre 2011

Año

1989

Participantes

2 grupos, 10 a 15 años,

Nivel lingüístico

A1

Objetivos interculturales

- Contacto con una persona de otra cultura, conocer varios aspectos de su vida cotidiana

Objetivos generales

- Motivar a los estudiantes para el alemán, sobre todo para escribir cartas desde nivel básico
- Desarrollar competencias lingüísticas, interculturales, tecnológicas

Características

Para todos la lengua alemana es la lengua meta, no hay nativos. El proyecto está integrado a la clase de alemán y contiene temas típicos de los libros de texto para principiantes (familia, pasatiempos, hábitat). Hay una correspondencia entre parejas de dos diferentes países con estudiantes que aprenden alemán.

Temas

Conocerse, vivienda, escuela, país

Duración

9 semanas

Herramientas

E-Mail, procesador de texto

Conclusiones para el proyecto propuesto en este trabajo

- Recomiendan hacer una discusión sobre la corrección de errores: la mayoría de los estudiantes prefiere cartas con pocos errores, recomendación: elaborar borrador en computadora, corrección por parte del maestro con varios colores, elaborar una versión final (tal vez una segunda versión) en la computadora.
- Hojas de trabajo para cada actividad (muy interesante: hay actividades para aumentar el vocabulario, practicar estructuras, textos modelo, solución de problema en interacción (p.e., uno manda el plano de su habitación y una descripción de la colocación de los muebles, el otro coloca los muebles según la descripción y manda su solución al compañero), test sobre qué tan bien conoce uno a su pareja de intercambio, evaluación del proyecto, hojas de ayuda (modelos para carta, lista de control para escribir una carta, ficha de datos personales del compañero)
- Manual para el maestro con consejos sobre la organización de un proyecto (acuerdos sobre correcciones, tiempos, contenidos, evaluación, objetivos, presentación de resultados [portafolio, cartel, artículo, E-Journal, pizarrón que se completa continuamente], creación de una página WEB, lista de control para antes, durante y después)
- Para desarrollar competencias interculturales faltan partes de análisis, comparación y reflexión.

3.3. Proyecto de referencia *Divina & Lindlar electronic Magazine - D&L eMag***Fuente**

Knips, Marion y Zeidler, Bettina (2005). *Divina & Lindlar electronic Magazine - D&L eMag*. [en línea] Disponible en: <http://www.lehrer-online.de/emag.php?sid=32743340480974614130996109613880>, consultado el 11 de octubre 2011

Año

2005

Participantes

2 grupos escolares de secundaria, 12 a 16 años

Nivel lingüístico

No está indicado y la revista no se pudo ver en la página, por lo que es imposible estimar el nivel lingüístico

Objetivos interculturales

- Desarrollar competencias interculturales al conocer más sobre la vida cotidiana en la otra cultura

Objetivos generales

- Mejorar competencias lingüísticas de inglés y alemán
- Fomentar autonomía y responsabilidad del alumno para su propio aprendizaje
- Practicar trabajo en equipo
- Mejorar el uso de los NTICs (foto digital, procesadores de textos, grabaciones, chat, Webcam, conferencias de audio, etc.)

Características

Elaboración de una revista en Internet, en la cual los estudiantes comentan sobre su vida cotidiana y su escuela a través de entrevistas, la elaboración de artículos, fotos y videos. Los artículos se elaboran en inglés, alemán y eslovaco.

Temas

Vida cotidiana

Duración

4 meses

Herramientas

Cámara fotográfica, video, procesadora de textos, plataformas lo-net y eTwinning con foro, chat, etc.

Conclusiones para el proyecto propuesto en este trabajo

- La revista electrónica elaborada entre todos propicia obtener un producto concreto al final del proyecto, lo que puede aumentar la motivación. Pero hay que considerar el factor tiempo, porque en este proyecto de referencia abarcaron todo un semestre.
- El tema sobre la vida cotidiana y la escuela está apropiado para el nivel lingüístico de A1.
- No se nota en qué momento y cómo haya una reflexión sobre la cultura propia y la del *otro*.

3.4. Proyecto de referencia *The Way we Are*

Fuente

The Way We Are (s.f.). [en línea] Disponible en:

http://www.epals.com/projects/info.aspx?DivID=TheWayWeAre_overview,
consultado el 11 de octubre 2011

Año

No está indicado

Participantes

2 clases, estudiantes de secundaria

Nivel lingüístico

A1 / A2

Objetivos interculturales

- Desarrollar competencias interculturales a través de la descripción, el análisis, la comparación y la reflexión de su vida cotidiana
- Análisis de ejemplos concretos que muestran las diferencias por ser de culturas ajenas
- Relacionarse con personas de la cultura meta

Objetivos generales

- Desarrollar la competencia escrita y comprensiva

Características

Comparación en parejas: ¿cuáles son las similitudes y diferencias de nuestras vidas cotidianas? ¿Qué influencia tiene la cultura en la vida diaria? Los estudiantes elaboran en pareja una presentación digital sobre sus vidas cotidianas donde se refleja el incremento de entendimiento sobre la cultura, el entorno y la vida del *otro* y la suya.

Temas

Vida cotidiana

Duración

15 sesiones de 45 a 60 minutos

Herramientas

E-mails

Conclusiones para el proyecto propuesto en este trabajo

- La elaboración de una tarea final favorece que haya una reflexión nuevamente sobre todos los aspectos vistos, podría ser todavía más enriquecedor si los dos compañeros tienen que elaborar esta tarea final en conjunto.
- Analizar las vidas cotidianas, las similitudes y diferencias, las causas de las diferencias, ayuda a desarrollar competencias interculturales.
- Como motivación y para profundizar la información se exhibe material sobre el país meta a través de diferentes fuentes: imágenes, tarjetas postales, libros, artículos, artesanías, mapas, lista con páginas Web, etc.
- El análisis sobre las características de un “buen” compañero en el intercambio favorece un trabajo satisfactorio, en este momento se pueden establecer reglas elaboradas en clase.
- La recomendación sobre una tabla K-W-L favorece que haya una reflexión y una actuación más consciente. También es una manera de hacer más transparente lo que los estudiantes aprendieron del compañero y su país.

K: ¿Qué sabemos? (What we know?)

W: ¿Qué queremos saber? (What we want to know?)

L: ¿Qué aprendimos? (What we learned?)

- También el análisis sobre las características de una buena carta para el compañero y la elaboración de una lista ayuda a reflexionar y obtener una *checklist* para los trabajos (compartir información interesante, hacer preguntas, diseñarlo de manera atractiva, ser amigable).
- La interacción se lleva a cabo principalmente entre dos personas, lo que puede fomentar una visión más cerrada y propiciar estereotipos rígidos.
- Actividades en clase: hoja de trabajo: *all about me*; línea de tiempo: día cotidiano; etc.
- La hoja de autoevaluación y evaluación del maestro puede proporcionar unas ideas de rubros.

3.5. Proyecto de referencia *Das elektronische Lerndreieck*

Fuente

Grau, Maike, Legutke, Michael, Müller-Hartmann, Andreas (2002), pp. 266-269

Año

No está indicado

Participantes

3 grupos (2 de Alemania y uno de Canadá) con un total de unos 60 estudiantes

Nivel lingüístico

No está indicado, tal vez B1 / B2

Objetivos interculturales

- Acercamiento al *otro* a través de trabajo en equipos interculturales
- Desarrollo de actitudes favorables a través del análisis, la comparación, la discusión y la reflexión

Objetivos generales

- Reflexionar sobre el tema *Native Americans*, analizando una obra de teatro

Características

Los estudiantes, acompañados por los maestros, escogieron en conjunto el tema: la lectura de un libro. Primero todos leyeron el libro y elaboraron un Diario de lectura, para después discutir el texto. Cada grupo escolar formuló *prompts* para antes, durante y después de la lectura. *Prompts* son planteamientos interesantes o declaraciones provocativas, los cuales invitan para una discusión sobre puntos esenciales del texto y otros aspectos interesantes.

El proyecto se divide en tres fases:

Fase 1: Formación de equipos: en cada grupo escolar se formaron pequeños grupos según sus intereses, los cuales se dieron un nombre y se presentaron a los otros grupos escolares. Con la ayuda de las descripciones se formaron equipos con un grupo de cada escuela.

Fase 2: Discusión sobre la lectura a través de los *prompts*. Los ejemplos enseñan que hubo intercambios intensivos, de los cuales los maestros escogieron algunos para comentarlos en el grupo, discutir posibles respuestas para desarrollar capacidades como dar una crítica constructiva, trato favorable de emociones, escoger el tono adecuado, etc.

Fase 3: Proyectos cooperativos que surgieron del trabajo con el texto sobre el tema *Native Americans*, los cuales se presentaron en una página WEB. Ejemplos de proyectos: la presentación de *natives* en películas, conceptos sobre *natives* de otras personas, etc.

Tema

Obra de teatro de Taylor: *Toronto at Dreamer's Rock*¹¹⁸. Descripción de un encuentro entre tres jóvenes de 16 años, los cuales en realidad vivieron en distintos siglos y entre los cuales surgen varios conflictos y malentendidos. El autor indaga la pregunta sobre el significado *native* para personas de distintas épocas.

Duración

Cerca de 4 meses, aproximadamente un correo por semana

Herramientas

Correos electrónicos, creación de página WEB

Conclusiones para el proyecto propuesto en este trabajo

- La formación de equipos de trabajo interculturales es inusual e interesante, porque favorece una interacción intensiva entre minigrupos en la misma clase y en grupos de unos 9 estudiantes de distintas culturas. Requisito es que los grupos de estudiantes sean lo suficientemente grandes, una situación que normalmente no se da en los grupos de Alemán de la Universidad Veracruzana al final del A1.
- La elaboración de un producto final, en el cual participan equipos interculturales, favorece una interacción más intensa, más allá del tema tratado.

¹¹⁸ Esta obra está disponible en: Taylor Hayden, Drew (1990). *Toronto at Dreamer's Rock – Education is Our Right. Two One-Act Plays*. Markham, Canada: Fifth House Books.

4. Input para el tema estereotipo

Para tratar el tema de estereotipos es muy útil tener un *input* que estimula la discusión y reflexión, sea en la clase o como material para la plataforma. A continuación se proporciona un dicho y varias caricaturas.

Dicho sobre prejuicios

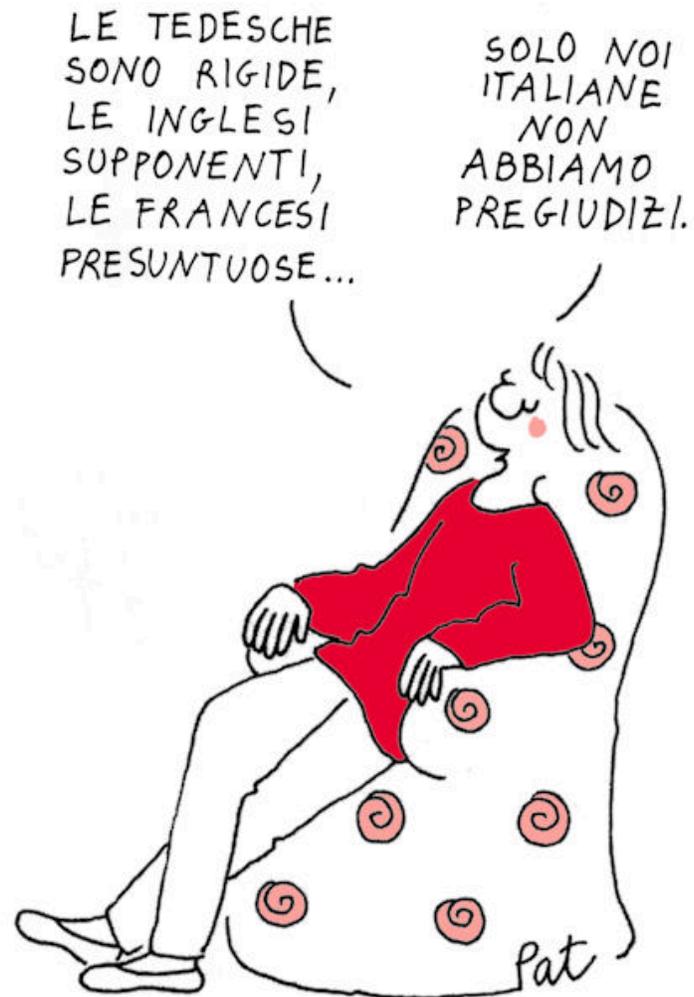
En el cielo están....

- los policías británicos
- los cocineros franceses
- los mecánicos alemanes
- los amantes italianos
- y todo se organiza por los suizos.

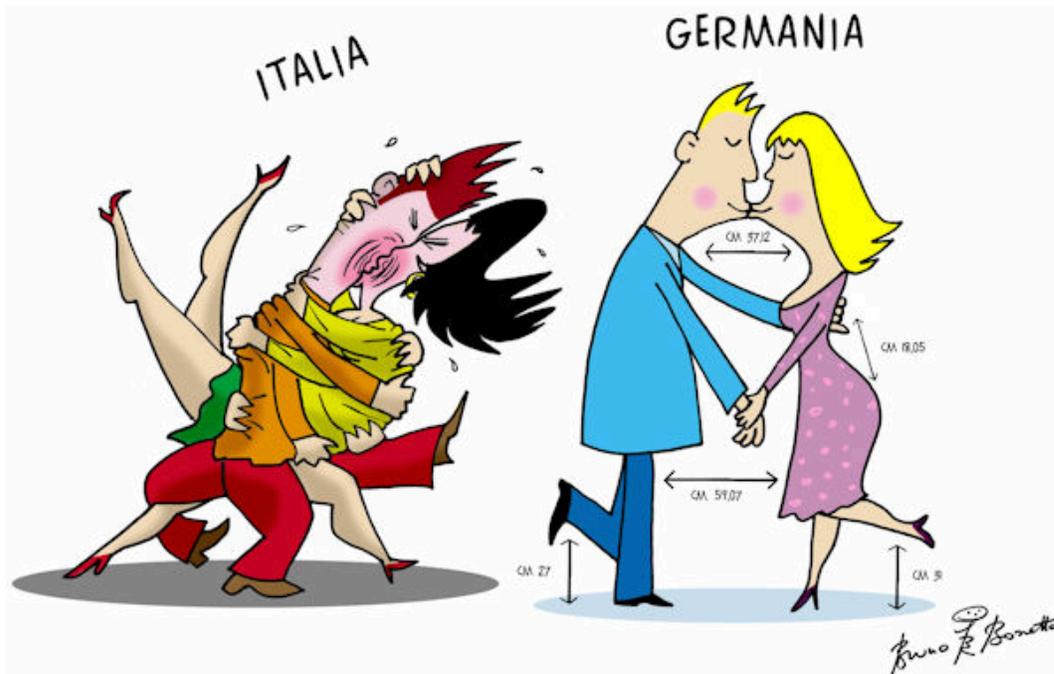
En el infierno están...

- los policías alemanes
- los cocineros británicos
- los mecánicos franceses
- los amantes suizos
- y todo se organiza por los italianos.¹¹⁹

¹¹⁹ Escuchado en el taller *Vielfalt und Einheit in der Schweiz*, impartido por Samuel van den Bergh (2010)



Die deutschen Frauen sind steif, die Engländerinnen besserwisserisch und die Französischen eingebildet... Nur wir Italienerinnen haben keine Vorurteile! (Pat Carra)



Bruno Bozzetto

GLI ITALIANI SONO MOLLI, SIMPATICI
DISORDINATI, INAFFIDABILI....



SPAGHETTI ALL'ITALIANA

I TEDESCHI SONO RIGIDI, PRECISI,
ORDINATI, AFFIDABILI...

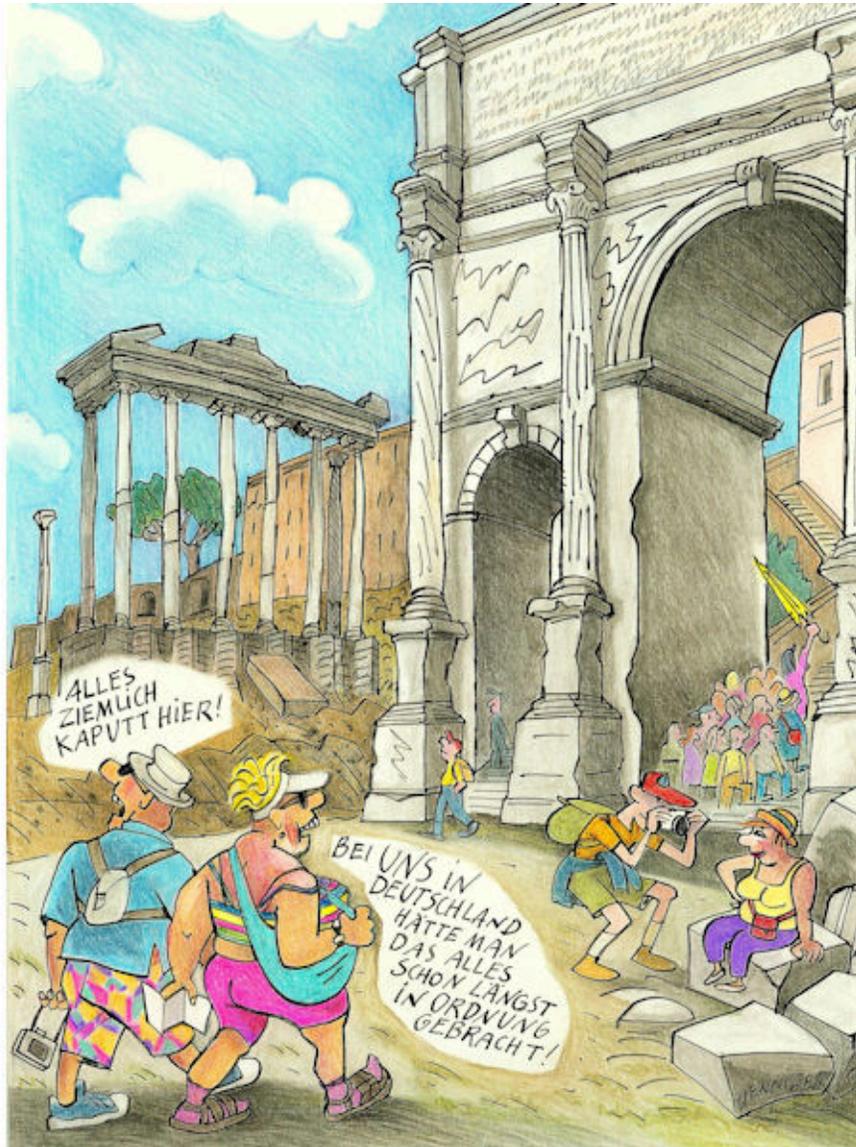


SPAGHETTI ALLA TEDESCA

Italienische Spaghetti - Die Italiener sind weich, sympathisch, unordentlich, nicht vertrauenswürdig... Deutsche Spaghetti - Die Deutschen sind steif, genau, ordentlich, vertrauenswürdig... (Bicio Fabbri)



- Buongiorno, signore. Come posso esserLe d'AIUTO? - Grazie, abbiamo già provveduto a RISERVARE i posti. (André Sedlaczek)



- Ma qui cade tutto a pezzi! - Da NOI in Germania avrebbero già rimesso tutto in ordine!
(Barbara Henninger)

5. Puntos de partida para la investigación sobre la vida cotidiana¹²⁰

Pasatiempos

- ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué hace la mayoría de la gente de tu país en su tiempo libre?
- ¿Cuál programa cultural hay en tu ciudad en esta semana? (Buscar programas actuales)
- ¿Qué música te gusta? ¿Tus amigos? ¿A la gente en tu país?
- ¿Cuánto recibes de domingo? ¿Tus amigos? ¿Qué tienes que cubrir con esto?
- ¿Cuánto gastas para tus pasatiempos?
- ¿Vas a fiestas? ¿Dónde se hacen? ¿Qué hacen normalmente? ¿Cómo es la situación respecto a consumo de alcohol, cigarro, drogas?
- ¿Haces deporte, qué tipo de deporte? ¿Cuáles son los deportes más practicados en tu país?
- ¿Dónde practicas tu deporte?
- ¿Hay la materia de deporte en tu escuela? ¿Qué hacen en esta materia?
- ¿Hay deportes que practican más los hombres / mujeres en tu país? ¿Cuáles?
- ¿Hay un deporte característico en tu país?

Trabajo/escuela

- ¿Dónde trabajas, vas a la escuela? ¿Cuál es tu horario? ¿Cuál es el horario de un estudiante, un obrero, un empleado?
- ¿Cómo llegas a tu escuela/trabajo? ¿Qué se usa más en tu país: el transporte público o particular?
- ¿Cuál es tu deseo para trabajar en el futuro?
- ¿Qué formación tienes que hacer para poder trabajar en la profesión deseada?
- ¿Situación de desempleo?
- ¿Sueldos?
- ¿Duración de las vacaciones?
- ¿Qué es para ti puntual? (La fiesta empieza a las 20:00 Hrs., tu llegas a las 20:20 Hrs. La clase empieza a las 15:00 Hrs., tu llegas a las 15:10 Hrs., etc.)¹²¹

¹²⁰ En el apartado 4.4.4.5. se enseña con dos temas (Alimentación, vivienda) como el maestro puede adaptar estos puntos de partida a su contexto real.

¹²¹ Más ejemplos se encuentran en el libro de texto Studio D (Funk, Kuhn, Demme, 2010)

Costumbres

¿Cuál es la fiesta más importante para tu abuelita, para ti? ¿Cuándo es? ¿Cómo celebran? ¿Qué comen en esta fiesta?

¿Qué otras tradiciones hay? ¿Cuáles se conocen en los dos países? ¿Cómo es el festejo en ambas culturas? ¿Qué es similar, qué es diferente?

¿Cómo se festeja un bautizo/una boda en tu cultura?

Mi ciudad

Toma fotos que enseñan: ¿Características de tu ciudad? ¿Infraestructura para el trabajo y pasatiempo? ¿Dónde te gusta pasar tu tiempo libre? ¿Cómo es el transporte público? ¿Dónde se guardan los coches/las bicicletas en tu ciudad?

- Trabajo con estadísticas: ¿Cuántos habitantes tiene tu ciudad? ¿Cuántos extranjeros? ¿De qué países?

Mi familia

Comenta sobre tu familia ¿Cuántos son, quiénes viven contigo, quiénes están casados?

¿Cuántos hijos tiene el promedio de la sociedad?

¿A qué edad se casa la gente?

¿Papel de la mamá/papá en tu país?

6. Cuestionario para la reflexión final

Este cuestionario puede ser muy significativo para la propuesta de esta tesis, porque favorece una reflexión profunda y puede servir como instrumento importante para evaluar si se lograron los objetivos. Los autores, entre ellos también Michael Byram, lo elaboraron para el Consejo Europeo y sirve como herramienta para reflexionar sobre algún encuentro intercultural y aprender de él. En el caso de este trabajo se puede pensar en un momento específico dentro del encuentro. Los expertos sugieren reflexiones alrededor de los siguientes aspectos:

- a) Contexto detallado de la situación
- b) Sentimientos, pensamientos y acciones de uno mismo
- c) Acciones de la otra persona (u otras personas) y sus probables sentimientos y pensamientos
- d) Similitudes y diferencias entre el actuar de los dos
- e) Evaluación sobre su propio actuar
- f) Examinación de la comunicación mutua
- g) Reflexión sobre las cosas que se aclararon y por qué y las cosas que aún uno siente extrañas.
- h) Análisis de probables cambios provocados por la experiencia

A continuación se presenta el interrogatorio, traducido y adaptado para el contexto de este trabajo.¹²²

¹²² El original se encuentra [en línea] Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf, consultado 2 de mayo 2012

Reflexión final sobre el encuentro.

Imagínate una situación específica durante el encuentro, dale a esta situación un título

¿Qué pasó en este momento específico?

¿En qué momento del proyecto pasó esto?

¿Quiénes estaban involucrados?

Completa las siguientes oraciones:

Mis sentimientos eran:

Mis pensamientos eran:

¿Qué hice en este momento o después? (Por ejemplo: expresaste tu sentir positivo o negativo, hiciste como si no pasara nada, intentaste aclarar alguna duda o algo que te pareció extraño, etc.)

Los sentimientos de las otras personas

Imagínate en la posición de las personas involucradas....

¿Cómo piensas que se sintieron ellos? Aunque tal vez es difícil imaginártelo, intenta hacerlo. ¿Estaban felices, estresados o qué? ¿Qué pensaron, les pareció interesante, raro? Completa las siguientes oraciones:

La o las otras personas involucradas parecieron tener los siguientes sentimientos: sorpresa/shock/alegría/indiferencia/....

Lo noté por lo que dijeron/hicieron/escribieron/... (comenta lo que notaste)

No sé, me parece que evitaron expresar sentimientos

Similitudes y diferencias

¿Encuentras similitudes y diferencias entre la manera en que ellos y tú pensaron sobre la situación?

¿Estabas en el momento de la situación consiente sobre estas similitudes y diferencias?

¿Cómo ves tus propios pensamientos/sentimientos/acciones ahora?

Pensamientos espontáneos

Escoge y completa una o más de las siguientes oraciones o inventa una:

La manera que actué en esta experiencia estuvo apropiado, porque lo que hice era.....

Hubiera podido reaccionar de manera diferente al hacer lo siguiente.....

Pienso la mejor reacción por parte mía hubiera sido.....

Mi reacción estuvo bien porque

Comunicación mutua

¿Cuando piensas como te comunicaste con las otras personas, te acuerdas que hiciste correcciones en la manera como les hablaste/escribiste?

Pensamientos espontáneos

Más ejemplos:

Les escribí en mi propio idioma y me di cuenta que necesitaba hacer acomodaciones para ayudarles a entender, por ejemplo.... No hablé en mi idioma y tuve que hacer acomodaciones para hacerme entender – simplificar / explicar con otras palabras / ...

Me di cuenta que ellos hicieron acomodaciones – simplificaron, usaron otras palabras.....

Descubrir más

Tal vez hubo cosas que te sorprendieron y querías saber más al respecto. ¿qué hiciste?

Si encontraste una respuesta, ¿Qué hiciste? Por ejemplo: Hubo cosas que no entendí por lo que hice preguntas en el momento, leí al respecto, busqué en Internet, pregunté a otros...._____

Usé la siguiente fuente de información_____

Cuando encontré la nueva información encontré las siguientes similitudes/diferencias con cosas que sé sobre mi propia cultura....

Las siguientes cosas aún me dejan sorprendido/sorprendida

Usar la comparación para entender

La gente con frecuencia compara las cosas de otros grupos o culturas con cosas similares de su propio grupo. ¿Hiciste eso? Te ayudó para entender lo que estaba pasando?

Por ejemplo: La experiencia involucró cosas que eran parecidas a lo que yo sé de mi propio grupo y eso son las cosas que noté.... Hubo unas cosas diferentes de mi propio grupo.....

Ver atrás y ver adelante

Si, al ver atrás, haces conclusiones sobre la experiencia, cuales son?
Completa tantas oraciones como puedes.

Me gustó la experiencia por las siguientes razones:

Me disgustó la experiencia por las siguientes razones:

Las cosas que apruebo y mis razones:

Cosas que rechazo y mis razones:

Imagínate que le comentas a alguien cercano sobre esta experiencia. Piensas que tendrán la misma opinión? ¿Aprobarán y rechazarán las mismas cosas y por las mismas razones? Intenta imaginarte porque personas que pertenecen al mismo grupo como tú (misma familia, misma religión, mismo país, misma región, etc.) podrán tener la misma reacción como tú y escriba tu explicación.

¿Provocó la experiencia un cambio en ti? ¿Cuál?

¿Hiciste algo como resultado de esta experiencia? ¿Qué hiciste?

¿Te decides ahora, como resultado de esta reflexión, hacer algo? ¿Qué?

¿Qué más?

7. Ligas para estadísticas

Afortunadamente existen muchas fuentes de información auténticas en Internet, como, revistas, periódicos, páginas culturales, anuncios, campañas políticas, carátulas de CDs, etc. También las estadísticas pueden aportar conocimiento declarativo muy interesante y actualizado, sin embargo hay que tener cierta reserva con esta información y ser muy crítico. A continuación se proporcionarán algunas ligas para el acceso a estadísticas, que se investigaron para este anexo. Los comentarios sobre las ligas son copiados directamente de las páginas y se ponen aquí en la lengua original.

- http://news.bbc.co.uk/2/hi/country_profiles/

Full profiles provide an instant guide to history, politics and economic background of countries and territories, and background on key institutions. They also include audio and video clips from BBC archives.

También incluye los himnos y ligas a prensa importantes

- <http://www.epo.de/>

Über Entwicklungspolitik Online

Entwicklungspolitik Online (www.epo.de) ist das führende unabhängige Webportal zur Internationalen Zusammenarbeit im deutschsprachigen Raum. Wir bringen Nachrichten, Hintergrundberichte und Analysen zu entwicklungs- und umweltpolitischen Themen und konzentrieren uns dabei auf den "Süden" – die aufstrebenden Staaten Afrikas, Asiens und Lateinamerikas und die Politik der "klassischen" Industriestaaten gegenüber diesen Ländern.

- <http://lanic.utexas.edu/la/mexico/>

Latin American Network Information Center

- <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

- <https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>
Statistisches Bundesamt

Wir haben den Auftrag, statistische Informationen bereitzustellen und zu verbreiten, die objektiv, unabhängig und qualitativ hochwertig sind. Diese Informationen stehen allen zur Verfügung:

Politik, Regierung, Verwaltung, Wirtschaft und Bürgern. Das Bundesstatistikgesetz präzisiert die Aufgaben des Statistischen Bundesamtes.

<http://www.bfs.admin.ch/>

Herzlich willkommen auf dem Portal «Statistik Schweiz». Es bietet Ihnen einen modernen und attraktiven Zugang zu einer Fülle von statistischen Informationen aus den wichtigsten Lebensbereichen – zu Bevölkerung, Gesundheit, Wirtschaft, Arbeit, Bildung, Nachhaltiger Entwicklung und zu vielem anderen mehr.

<http://www.statistik.at/>

Das Leitbild der STATISTIK AUSTRIA

Unser Auftrag

Wir sind der führende Informationsdienstleister Österreichs. Wir erstellen hochwertige Statistiken und Analysen, die ein umfassendes, objektives Bild der österreichischen Wirtschaft und Gesellschaft zeichnen. Unsere Kunden werden damit in die Lage versetzt, sachgerechte Entscheidungen zu treffen.

- <http://dgcnesyp.inegi.gob.mx/bdiesi/bdie.html>

Banco de Información Económica (BIE)

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) pone a disposición del público usuario el Banco de Información Económica (BIE), que contiene más de 160,000 series históricas con información económica de México y de algunos países seleccionados. Dentro de este acervo destacan los indicadores económicos de coyuntura sobre los sectores económicos del país, así como sobre la ocupación y empleo, precios y comercio exterior, entre otros temas.

- <http://liportal.inwent.org/mexiko.html>

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/MEXICOEXTN/0,,menuPK:338423~pagePK:141132~piPK:141109~theSitePK:338397,00.html>

The World Bank gathers a wide range of social and economic data to improve understanding of the challenges faced in each of the countries it assists.

- <http://www.indexmundi.com/>

Welcome to Index Mundi, home of the Internet's most complete country profiles.

This site contains detailed country statistics, charts, and maps compiled from multiple sources.

- <http://hdr.undp.org/en/>

Human development reports

- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>

The World Factbook provides information on the history, people, government, economy, geography, communications, transportation, military, and transnational issues for 267 world entities. Our Reference tab includes: maps of the major world regions, as well as Flags of the World, a Physical Map of the World, a Political Map of the World, and a Standard Time Zones of the World map.

- <http://www.citypopulation.de/>

POPULATION STATISTICS

- for all countries and the major agglomerations of the world
- for the major cities and agglomerations of each country
- for the administrative divisions of each country

INTERACTIVE MAPS & DIAGRAMS

- illustrate location and population
- illustrate population grow and population density

- <http://www.laenderkontakte.de/>

Laenderkontakte.de – Verzeichnis der deutsch-internationalen Beziehungen

Das große Verzeichnis mit etwa 40.000 Kontaktstellen deutscher und ausländischer Vertretungen, Verbindungsbüros und Informationsstellen aus den Bereichen Politik, Aussenwirtschaft und Banken, Kulturaustausch, Bildung, Medien, Entwicklungszusammenarbeit, humanitärer Hilfe, Menschenrechte, Wissenschaft und Forschung, Tourismus, Umwelt-, Natur- und Artenschutz und vieles mehr.

- <http://de.statista.org/>

Statista.com ist das weltweit erste Statistik-Portal, das statistische Daten verschiedener Institute und Quellen professionell bündelt. Auf Statista.com finden Nutzer Statistiken zu über 60.000 Themen aus mehr als 10.000 verschiedenen Quellen. Statista deckt dabei 20 verschiedene Branchenkategorien von Agrarwirtschaft bis zu Verwaltung und Soziales ab. Statista bietet quantitative Fakten für Geschäftskunden sowie für Lehrende und Forscher an. Bei den kostenpflichtigen Premium-Inhalten handelt es sich um entscheidungsrelevante Daten, deren Recherche und Aufbereitung aufwendig ist. Quellen dieser Zahlen und Daten sind vor allem Studien sowie Ergebnisse aus der aktuellen Marktforschung.