



Universidad
Nebrija

Universidad Antonio de Nebrija
Departamento de Lenguas Aplicadas

**DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL
Y APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE
INVESTIGACIÓN SOCIAL**

**Una propuesta basada en la técnica de grupos
focales para la clase de ELE en el contexto
universitario japonés**

Autor: Lluís Valls Campà

Tutora: Beatriz López Medina

Diciembre de 2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
1.1. De la enseñanza tradicional de la lengua y la cultura al método comunicativo	4
1.1.1. El método tradicional	4
1.1.2. El método directo	5
1.1.3. Los métodos estructurales	5
1.1.4. Hacia el método comunicativo	6
1.2. La competencia comunicativa y el método comunicativo	7
1.2.1. Aportaciones del cognitivismo	7
1.2.2. Aportaciones de la pragmática	8
1.2.3. El concepto competencia comunicativa y sus subcompetencias	9
1.2.4. Didáctica en el método comunicativo	15
1.3. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural	17
1.3.1. Crítica del concepto de competencia comunicativa	17
1.3.2. El concepto de competencia comunicativa intercultural	19
1.3.3. Didáctica para la adquisición de la CCI	25
1.3.4. Presencia actual de la CCI en el aula	26
2. MARCO TEÓRICO	29
2.1. El concepto de cultura	29
2.1.1. Definición y componentes de la cultura	29
2.1.2. Heterogeneidad intracultural y enseñanza de LE	32
2.2. El hablante intercultural	33
2.3. El Modelo de competencia comunicativa intercultural	37
2.3.1. Las subcompetencias de la CCI	37
2.3.2. Los componentes de la competencia intercultural	39
2.4. Objetivos y contenidos de la enseñanza/aprendizaje de la competencia intercultural	43
2.5. El alumno de LE como etnógrafo	52
2.5.1. Actividades a pequeña escala	52
2.5.2. Proyectos etnográficos a gran escala	54
3. NECESIDADES DE LOS ALUMNOS Y CONTEXTO EDUCATIVO	56
3.1. Necesidades de los alumnos	56
3.2. Contexto educativo	58
4. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	63
4.1. Cambios en el mundo e importancia de la CCI	63
4.2. Objetivos de la propuesta didáctica	65

5. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN DE GRUPOS FOCALES	67
5.1. Descripción de la técnica de grupos focales	67
5.1.1. Definición y características de la técnica	67
5.1.2. Fases en una investigación con grupos focales	72
5.1.3. Un ejemplo de aplicación de la técnica	75
5.1.4. Preparación de la guía de entrevista	76
5.2. Adaptación de la técnica de grupos focales al aula de LE	80
5.2.1. Grupos focales y competencia comunicativa intercultural	80
5.2.2. Grupos focales y actividades de expresión oral	82
5.2.3. Fases de la investigación de grupos focales en el aula de LE	83
5.2.4. Técnica de grupos focales y programación del curso	86
5.3. Descripción un programa de ELE basado en la técnica de grupos focales	87
5.3.1. Descripción general	87
5.3.2. Fase de formación	91
5.3.3. Fase de ejecución	99
 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	 103
6.1. Valoración de los alumnos	103
6.2. Resultados de la fase de formación	107
6.2.1. Grupo focal 1: Actitudes sobre las relaciones con personas de otros países	107
6.2.2. Unidad sobre la técnica de grupos focales	109
6.2.3. Grupo focal 2: Los estudiantes y el deporte	110
6.3. Resultados de la fase de ejecución	112
6.3.1. Grupo focal 3: Opinión de los estudiantes sobre sus estudios	112
6.3.2. Grupo focal 4: ¿Qué problemas tienen los estudiantes en su vida cotidiana?	114
6.3.3. Grupo focal 5: Los estudiantes y el uso de internet	116
6.4. Evaluación global	118
 7. CONCLUSIONES	 120
 BIBLIOGRAFÍA	 123
 ANEXOS	
Anexo 1: Cuestionario sobre las necesidades de los alumnos	128
Anexo 2: Materiales del grupo focal sobre actitudes interculturales	132
Anexo 3: Materiales para el aprendizaje de la técnica de grupos focales	140
Anexo 4: Materiales del grupo focal sobre los estudiantes y el deporte	149
Anexo 5: Recursos comunicativos	156
Anexo 6: Materiales de los grupos focales de los alumnos	161
Anexo 7: Cuestionario sobre la valoración de los alumnos	168

**DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
Y APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL**
**Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en
el contexto universitario japonés**

Lluís Valls Campà

INTRODUCCIÓN

Cuando se lleva varios años viviendo en Japón, un hecho que le sorprende cada vez que se vuelve a España es el gran desconocimiento de los españoles sobre Japón, y lo estereotipada que es la imagen que tienen del mismo. Por otro lado, en Japón se produce la misma situación en relación al conocimiento de España, aunque en este caso los estereotipos normalmente incluyen una valoración más positiva de la sociedad española. Además, también es sorprendente el limitado conocimiento que los estudiantes universitarios japoneses muestran sobre la realidad social y cultural, no solo de España, sino también del mismo Japón y del resto del mundo. Este es el primer motivo por el cual hemos elegido el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como tema de esta memoria. Creemos que con la adquisición de conocimientos sobre la cultura y la sociedad de la lengua meta, de la propia sociedad y de otras sociedades, y con su análisis comparativo, se puede favorecer el desarrollo de la capacidad de comunicarse con gente de otras sociedades y culturas.

El segundo motivo es que los estudiantes de español a partir del nivel intermedio muestran frecuentemente un "cansancio" del estudio de la lengua centrado en funciones. En cambio, los conocimientos y la discusión sobre aspectos socioculturales resultan una importante fuente de motivación, facilitando así el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

Finalmente, el tercer motivo para la elección de este tema es la imposibilidad de que el alumno adquiriera un repertorio de comportamientos culturalmente adecuados para actuar en todas las situaciones con las que puede encontrarse, ni para hacer frente a la pluralidad cultural de la comunidad hispanohablante. Además, el español es cada vez más una lengua de comunicación internacional, con lo cual hay más posibilidades de que en el futuro los alumnos tengan la necesidad de comunicarse

en español con gente que no pertenece a la comunidad hispanohablante. Por ello es necesario que los alumnos, a través del estudio comparativo de las culturas y sociedades, adquieran una capacidad de análisis, adaptación, y comunicación con personas pertenecientes a diferentes culturas; es decir, que adquieran una competencia comunicativa intercultural (en adelante CCI).

El objetivo general de la memoria es establecer un método para el desarrollo de la CCI de estudiantes universitarios japoneses de nivel inicial/intermedio de español como lengua extranjera. Ello implica, en primer lugar, analizar la definición competencia comunicativa intercultural en contraste con el concepto de competencia comunicativa, y justificar su relevancia. En segundo lugar, es necesario analizar las diferentes aplicaciones didácticas que se han realizado dentro del enfoque intercultural para descubrir sus ventajas e inconvenientes.

El enfoque intercultural ha aplicado con éxito la técnica etnográfica, procedente de las ciencias sociales, para alumnos que estudian en el extranjero. Sin embargo, la aplicación de esta técnica tiene algunas dificultades: la dificultad de aplicar la técnica etnográfica en el país de la L1 y la poca consideración de aspectos socioculturales de la propia cultura de los alumnos. Por ello, trataremos de complementar la técnica etnográfica a través de otras aportaciones de la investigación en las ciencias sociales. En concreto, se va a proponer la aplicación de la técnica de los grupos focales (*focus groups*), la cual es muy utilizada en estudios de sociología, psicología social, política y, sobre todo, marketing. Esta técnica consiste en la organización de pequeños grupos de discusión sobre un tema determinado que, dirigidos por las preguntas del moderador, proporcionan datos que permitan analizar opiniones, actitudes y conductas de los miembros del grupo. Esta técnica permite conocer también las reacciones de los diferentes miembros del grupo ante las respuestas de los demás y analizar la interacción entre los mismos. Aplicándola a la enseñanza de la lengua extranjera, esta técnica puede servir para desarrollar clases de conversación en la L2 centradas en la reflexión sobre la propia cultura y sociedad.

A partir de estas aportaciones vamos a establecer un método para el desarrollo de la CCI en el aula de español, el cual tendrá el objetivo, no solo de que los alumnos adquieran conocimientos culturales, sino también de que desarrollen la capacidad explorar y descubrir elementos culturales, y de reflexionar sobre los mismos, y que adquieran la capacidad de interpretar los motivos de otras personas

poniéndose en su lugar. Para probar el funcionamiento de este método se va a diseñar un curso basado en dicho método y se va a aplicar en varias clases de español como lengua extranjera de nivel B1/B2 en una universidad japonesa.

El primer capítulo de la memoria va a considerar el estado de la cuestión, describiendo la evolución del papel de la cultura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, desde la enseñanza tradicional hasta el desarrollo del concepto de CCI. En el segundo capítulo se definen los principales términos teóricos, principalmente la CCI, en contraste con el concepto de competencia comunicativa. Después de describir las necesidades de aprendizaje de los alumnos y el contexto de enseñanza/aprendizaje en el capítulo tres, y de justificar la propuesta didáctica en el capítulo cuatro, en el capítulo cinco se presenta la propuesta didáctica basada en la técnica de grupos focales, y se describe un curso que aplica dicho método. En el capítulo seis se presentan los resultados de la aplicación de dicha propuesta didáctica en el aula de ELE. Finalmente, a partir de dichos resultados se evalúa la propuesta didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la CCI en el aula de ELE y se proponen medidas para perfeccionarla.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hasta llegarse al concepto de competencia intercultural y el desarrollo de una didáctica para su adquisición en el aula de lengua extranjera (LE), la consideración del concepto de cultura, su relación con la lengua y su relación con la enseñanza de la lengua extranjera ha ido evolucionando. A través del análisis de la bibliografía que trata de los cambios en la enseñanza de idiomas y de la cultura (Byram, 1997; Miquel, 1999; Oliveras, 2000; Sánchez Pérez, 1997), vemos como esta evolución se ha realizado a lo largo de tres etapas básicas. Durante la primera etapa se desarrollaron diferentes métodos de enseñanza de lengua extranjera que ignoraban el papel de la cultura, en la segunda etapa la cultura fue introducida como indispensable en la enseñanza de idiomas con el desarrollo del método comunicativo, y en la tercera etapa se ha incorporado una perspectiva intercultural al método comunicativo.

1.1. De la enseñanza tradicional de la lengua y la cultura al método comunicativo

1.1.1. El método tradicional

El método tradicional de enseñanza de lengua extranjera es aquél caracterizado por la elaboración del currículo a partir de la descripción gramatical de la lengua, la adopción del dominio de la gramática normativa como objetivo de la enseñanza/aprendizaje, la memorización de listas de vocabulario, la traducción como técnica de enseñanza y el uso de la L1 en clase (Sánchez Pérez, 1997). Además, el lenguaje que se utiliza como muestra, a partir del cual se extraen las listas de vocabulario que deben aprenderse, es el lenguaje de los grupos cultos de la LE, y especialmente el lenguaje literario. Como el objetivo de la enseñanza/aprendizaje es conseguir el dominio de la gramática formal, cuyas reglas se pueden observar en las frases y los textos, la cultura es un elemento externo a la enseñanza de lenguas. Por ello, la cultura de la LE está solo presente como soporte textual para el aprendizaje de la gramática, y *cultura* se refiere a los textos literarios de los autores clásicos de esa cultura.

1.1.2. El método directo

El método directo, como reacción al método tradicional, establece que la LE debe ser enseñada/aprendida básicamente de forma oral, siendo el objetivo del aprendizaje llegar a ser capaz de comunicarse oralmente en situaciones cotidianas; relega las explicaciones gramaticales a un papel muy secundario; rechaza la traducción como técnica didáctica y se basa en la pregunta-respuesta entre el profesor y los alumnos (Sánchez Pérez, 1997). Ya que el objetivo del aprendizaje es la comunicación oral en la vida cotidiana, el lenguaje que se usa es el de la mayoría de la población en situaciones cotidianas. Sin embargo, todo el contenido de la enseñanza es lingüístico y el componente cultural es ignorado.

1.1.3. Los métodos estructurales

Siguiendo el análisis de Sánchez Pérez (1997), a lo largo del siglo XX se desarrollaron los métodos estructurales (principalmente, el método audio-oral y el método situacional) con el objetivo de crear un método eficiente de enseñanza de la LE, basándose en aportaciones de la psicología conductista y de la lingüística aplicada. Por un lado, la psicología conductista proporcionó la teoría pedagógica. Ésta se basa en la creencia de que el aprendizaje consiste en la creación de hábitos, y por lo tanto el aprendizaje de una LE puede conseguirse eficazmente a través de la repetición de las estructuras lingüísticas hasta que se conviertan en hábitos. Por otro lado, la lingüística aplicada se encarga de identificar las estructuras lingüísticas y el léxico que se utilizan con mayor frecuencia en la vida cotidiana, para determinar así los contenidos lingüísticos que deben enseñarse. Como consecuencia, el método audio-oral se caracteriza por basarse en la lengua oral, tener como objetivo la creación de hábitos lingüísticos a través de diferentes técnicas (ejercicios de sustitución, cambio repetitivo de estructuras, repetición de frases oídas) basadas en la repetición, rechazar la enseñanza de la gramática, y tomar como muestra la lengua hablada en situaciones de la vida cotidiana (Sánchez Pérez, 1997).

Mientras las características anteriores son comunes a todos los métodos estructurales, el método situacional se diferencia del método audio-oral en que intenta perfeccionar éste adoptando técnicas de otros métodos, especialmente del método directo. Así, en el método situacional los contenidos lingüísticos se contextualizan en situaciones, que además se ilustran con dibujos para ayudar a la

comprensión. Sin embargo, a pesar de que los contenidos lingüísticos son extraídos del uso de la lengua por parte de los hablantes en situaciones de la vida cotidiana, todos los métodos estructurales, igual que el método directo, ignoran cualquier elemento del componente cultural, considerándose únicamente los contenidos lingüísticos (Sánchez Pérez, 1997).

El trato del componente cultural en estos métodos ha sido muy criticado. Según las críticas, tanto el método directo como los métodos estructurales, a pesar de considerar la lengua que se utiliza en la vida cotidiana, carecen de un análisis pragmático del uso de la lengua en cada situación. Lo que hacen es extraer como modelo los usos más habituales de la lengua en esas situaciones y enseñarlos con el objetivo de que sean usados de forma gramaticalmente correcta, la cual debe ser inducida de forma inconsciente por el alumno. El componente cultural en estos enfoques es externo a la lengua e independiente de su enseñanza, está descontextualizado y desconectado de los objetivos de la enseñanza, es estereotipado y se basa en la cultura legitimada por los grupos dominantes. La cultura que se enseña consiste en aspectos de los sistemas políticos, instituciones, costumbres, tradiciones y folclore del país en cuestión, y el objetivo de la enseñanza de la lengua es únicamente conseguir una adecuación lingüística –gramatical-, tomando como modelo al hablante nativo (Miquel, 1999; Oliveras, 2000).

1.1.4. Hacia el método comunicativo

Como señalan López García (2004) y Miquel (1999), los métodos estructurales no cumplieron las expectativas creadas, tal como demostraron, por ejemplo, diversos informes sobre los militares estadounidenses desplazados a Europa que habían sido formados con tales métodos (López García, 2004), y las críticas a los métodos estructurales aumentaron. Chastein (1969), basándose en la lingüística cognitivista, destacó la imposibilidad de explicar el aprendizaje de una lengua en un periodo de tiempo razonable si se considera dicho aprendizaje como la acumulación de hábitos lingüísticos inducidos por imitación, y señaló que centrar el aprendizaje en el estímulo de la capacidad de imitación del alumno desaprovecha otras capacidades cognitivas que se podrían aplicar (López García, 2004).

Además, la reforma educativa realizada en Europa con el avance de la democracia en la segunda mitad del siglo XX, llevó a los gobiernos a replantearse los

objetivos de la enseñanza de lenguas (Sánchez Pérez, 1997). En una enseñanza basada en valores democráticos, el protagonista pasa a ser el alumno, en lugar del profesor, y por lo tanto la enseñanza se orienta a partir de las necesidades de los alumnos, es decir, a partir de considerar para qué van a usar los alumnos la LE. Consecuentemente, en lugar de considerarse que los alumnos debían aprender a usar correctamente la gramática, se pasó a considerar en qué situaciones y con qué funciones los alumnos iban a usar la LE.

Este cambio en los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras fue desarrollado y promovido por el documento *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* –traducido al español como *Nivel Umbral* en (Slagter, 1979)–, encargado por el Consejo de Europa a van Ek (1977). Este documento define las nociones comunicativas, las funciones comunicativas, las estructuras usadas en dichas funciones y el léxico implicado en dichas funciones. Este nuevo enfoque, también denominado método nocio-funcional, fue un proceso de transición hacia un nuevo método en la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual ha sido denominado método comunicativo (Sánchez Pérez, 1997).

1.2. La competencia comunicativa y el método comunicativo

1.2.1. Aportaciones del cognitivismo

Rechazando la lingüística basada en el conductismo –la que consideraba que la gramática se aprende creando hábitos lingüísticos través de la imitación–, Chomsky propuso la lingüística cognitivista. Según ésta, los seres humanos poseen una habilidad innata para aprender la lengua, y el niño aprende a hablar porque construye reglas gramaticales mentales a partir del establecimiento de relaciones entre los estímulos lingüísticos y el mundo que le rodea. Esta gramática mental constituye la competencia lingüística del individuo, es decir, es la capacidad que tiene el hablante nativo ideal de construir enunciados gramaticalmente correctos en condiciones ideales en las que no sufre ninguna interferencia (Chomsky, 1965). Chomsky distingue entre la competencia lingüística y la actuación lingüística real del individuo, la cual sufre interferencias de factores externos (por ejemplo, factores emocionales) que reducen la exactitud gramatical del enunciado. La aportación de Chomsky, aunque no va dirigida a explicar el aprendizaje de la lengua extranjera, sino a explicar cómo consiguen hablar los hablantes nativos, significa un distanciamiento

de las posturas conductistas y sitúa la capacidad cognitiva del individuo en el centro de la explicación de la adquisición de la lengua.

1.2.2. Aportaciones de la pragmática

La pragmática, como disciplina que estudia los “factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje” (Oliveras, 2000, p. 15), introdujo la consideración de la cultura en el estudio de la comunicación. Esos factores extralingüísticos son elementos externos al código lingüístico y responden a patrones sistemáticos, por lo tanto pueden ser estudiados y enseñados. Para conseguir comunicarse, según la gramática, los enunciados deben ser gramaticalmente correctos; sin embargo, según la pragmática, los enunciados deben ser adecuados a la situación en la que se produce el intercambio comunicativo (Escandell, 2004). Esta adecuación depende de los elementos ajenos al código lingüístico que intervienen en la comunicación y de sus relaciones. Estos elementos son el emisor, el destinatario, la situación (física y cultural que rodea el acto comunicativo), y el enunciado; y estos elementos se relacionan entre sí por la intención del emisor y la distancia social entre el emisor y el destinatario (Escandell, 2004). La intención del emisor es deducida por el destinatario infiriendo a partir del enunciado en la situación concreta del acto comunicativo y de la distancia social entre los participantes en dicho acto, ya que frecuentemente lo que el enunciado dice literalmente y lo que el emisor quiere comunicar son cosas diferentes. Qué enunciados se consideran adecuados entre personas con diferentes roles, qué enunciados se consideran adecuados en diferentes situaciones, y qué significados se pueden inferir de los mismos, son hechos determinados por cada cultura. Mientras que un hablante nativo interioriza mentalmente durante el proceso de socialización los “patrones de interacción asociados a determinadas situaciones” (Escandell, 2004, p. 185), los hablantes de una lengua extranjera necesitan adquirirlos al estudiar la misma. Así, la cultura pasa a ser considerada como inseparable del lenguaje y como elemento necesario en el estudio de la comunicación y en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Importantes aportaciones en la pragmática han sido la teoría de los actos de habla y los estudios sobre la cortesía (Escandell, 2004; Oliveras, 2000). La teoría de los actos de habla, formulada por Searle (1969), establece que un acto lingüístico consiste en decir algo con la intención de producir un efecto determinado sobre el oyente. Cada acto de habla conforma una unidad básica de la comunicación y su éxito

depende de las intenciones, convenciones y condiciones en que se realiza dicho acto. Las convenciones que rigen los actos de habla determinan los enunciados que deben utilizarse para realizar cada tipo de acto, y qué elementos complementarios deben incluir para apoyar dicho acto. Una vez más, vemos como la cultura es fundamental en la comunicación ya que los actos de habla deben realizarse de acuerdo con las convenciones culturales para ser exitosos, y cada cultura tiene sus propias convenciones.

Brown y Levinson (1987) establecieron la teoría de la cortesía, considerando que la sociedad debe controlar la agresividad de sus miembros, y por ello se desarrolla la cortesía como método de preservar la imagen del hablante (Oliveras, 2000). Un elemento básico en la cortesía es la distancia social entre los participantes en un acto de habla. La distancia social es el fruto de la jerarquía entre los roles de los participantes en el acto de habla y de la familiaridad existente entre los mismos. Cómo se considera la jerarquía y la familiaridad en cada sociedad, y cómo deben usarse los enunciados lingüísticos según las mismas dependen de la cultura. Leech (1983) establece que, según el efecto que los actos de habla tienen sobre las relaciones sociales, éstos pueden clasificarse en acciones que mejoran la relación social, ya que suponen un beneficio para el destinatario (saludar, agradecer, etc.); acciones indiferentes (informar, afirmar, etc.); acciones que entran en conflicto con la relación social, ya que significan un coste para el destinatario (pedir, ordenar, etc.); y acciones dirigidas contra la relación social, porque pretenden destruirla o aumentar la distancia social —amenazar, acusar, etc. (Escandell, 2004).

En definitiva, mientras que el cognitivismo aportó una teoría psicológica al estudio del aprendizaje de la lengua y a la enseñanza de LE, los estudios de la pragmática, al hacer evidente que la lengua es un acto social ya que con la lengua se realizan relaciones sociales, aportaron la consideración de la cultura en el estudio de la lengua y en la enseñanza de la misma. Así, las aportaciones del cognitivismo y de la pragmática están en la base del concepto de competencia comunicativa y del método comunicativo de enseñanza de LE.

1.2.3. El concepto competencia comunicativa y sus subcompetencias

El concepto de competencia de Chomsky fue criticado por considerar únicamente el componente lingüístico de la comunicación e ignorar otros

componentes igualmente indispensables. Así, Hymes (1971) estableció como alternativa al concepto de competencia lingüística de Chomsky el concepto de competencia comunicativa, que incluye no solo la competencia lingüística (conocimiento de las reglas gramaticales), sino también la competencia contextual o sociolingüística (Cenoz, 2004; Oliveras, 2000). Este autor considera que para realizar una comunicación exitosa no es suficiente construir enunciados gramaticalmente correctos, sino que es necesario que la lengua sea usada correctamente según la situación en la que se realiza la comunicación, y esta situación está determinada socialmente. En otras palabras, “la competencia es el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante-oyente” (Cenoz 2004, p. 451). Siguiendo a Hymes, el sexo, la clase social, y la localidad geográfica de los hablantes implican diferentes normas comunicativas. Por ello, cuando interlocutores pertenecientes a grupos sociales diferentes interactúan, pueden producirse malentendidos debido a la falta de adecuación del lenguaje utilizado al contexto en el que se produce la interacción (Oliveras, 2000). De forma parecida, Gumperz considera que existen normas de uso socialmente condicionadas, que se refieren a “lo que el hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla” (Gumperz 1972, en Oliveras 2000, p. 19).

A partir del trabajo de Hymes (1971) la lingüística empezó a interesarse por lo que se ha denominado la comunidad de habla, es decir, por el uso real de la lengua por parte de una comunidad, con lo cual ya no se consideraba suficiente para comunicarse conseguir una adecuación lingüística, sino que también se considera necesario adaptarse a unas reglas comunicativas y conseguir una adecuación sociocultural tomando como modelo la cultura del hablante nativo (Miquel, 2004). Así se empezó a analizar la relación entre la lengua y la cultura, adoptándose una concepción de la cultura de tipo mentalista, es decir considerándola como un sistema compuesto por, entre otros elementos, creencias, informaciones y presuposiciones, compartido por una comunidad de habla (Iglesias, 2003; Miquel, 2004). Ello implica que el componente cultural sea considerado de forma seria por primera vez en el estudio de la comunicación: ya que el uso del lenguaje varía de acuerdo con reglas culturales en cada contexto, es necesario el estudio de estas reglas.

A partir de las aportaciones del cognitivism y la pragmática se han elaborado diferentes modelos de competencia comunicativa, que incluyen diferentes

subcompetencias. Siguiendo la bibliografía que analiza dichos modelos (Byram, 1997; Cenoz 2004; Oliveras, 2000), podemos destacar cuatro modelos (véase en la tabla 1, página 12, el resumen de la comparación de dichos modelos).

Canale y Swain (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) consideran que la competencia comunicativa tiene cuatro componentes: competencia gramatical (permite conseguir una corrección formal en los enunciados), competencia discursiva (proporciona cohesión de formas y coherencia de sentido), competencia sociolingüística (permite comprender y producir los enunciados de forma adecuada al contexto de la comunicación y está determinado por reglas socioculturales, es decir que consiste en la adecuación pragmática), y competencia estratégica (permite compensar dificultades en la comunicación). Estos autores distinguen, de forma similar a Chomsky, entre la competencia comunicativa (capacidad de comunicación en una situación ideal) y la actuación comunicativa (actuación comunicativa bajo limitaciones psicológicas y condiciones ambientales).

Van Ek (1984) considera seis componentes de la competencia comunicativa: Competencia lingüística (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain), competencia sociolingüística (relación entre los signos lingüísticos y el significado contextual, es decir que se refiere a la adecuación pragmática y es similar a la competencia sociolingüística de Canale y Swain), competencia discursiva (similar a la misma en el modelo de Canale y Swain), competencia estratégica (similar a la misma en el modelo de Canale y Swain), competencia sociocultural (definida como cierto grado de familiarización con el contexto sociocultural en que está situada una lengua, y que implica un marco de referencia particular), y competencia social (definida como el deseo y la habilidad de interactuar con otros, implicando motivación, actitud, autoconfianza, empatía y la habilidad de manejar situaciones sociales). Para Van Ek cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica un marco de referencia particular, en parte diferente al de otras lenguas.

Bachman (1987, con pequeñas variaciones en Bachman y Palmer, 1996) establece que la competencia lingüística está compuesta por la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa consta de competencia gramatical y competencia textual, similares a la competencia gramatical y la competencia discursiva de Canale y Swain. La competencia pragmática consta de competencia ilocutiva y competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva se

refiere a la relación entre los enunciados y las intenciones del emisor (esta competencia es similar a la competencia sociolingüística de van Ek). La competencia sociolingüística se refiere a las reglas socioculturales que determinan qué enunciados son adecuados a diferentes situaciones, y es similar al concepto de competencia sociolingüística de Canale y Swain. Bachman (1990) también propone el concepto de habilidad lingüística comunicativa, compuesta por la competencia lingüística, la competencia estratégica, y mecanismos psicológicos. La competencia estratégica proporciona los medios para relacionar la competencia lingüística con el contexto de la situación y con el conocimiento sociocultural (o conocimiento del mundo).

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) establecen cinco componentes de la competencia comunicativa: competencia discursiva (similar a la competencia discursiva de los otros modelos), competencia lingüística (similar a la competencia gramatical de los otros modelos), competencia accional (similar a la competencia ilocutiva de Bachman), competencia sociocultural (parecida a la competencia sociolingüística de los otros modelos, pero más amplia y detallada) y competencia estratégica (similar a la competencia estratégica de los otros modelos).

Tabla 1: Subcompetencias en los modelos de competencia comunicativa. Elaboración propia a partir de Byram, 1997; Cenoz, 2004; Oliveras, 2000.

Modelos de competencia comunicativa			
Canale y Swain (1980)	van Ek (1984)	Bachman (1987) Bachman y Palmer (1996)	Celce-Murcia et al. (1995)
Competencia gramatical	Competencia lingüística	Competencia gramatical (parte de la competencia organizativa)	Competencia lingüística
Competencia discursiva	Competencia discursiva	Competencia textual (parte de la competencia organizativa)	Competencia discursiva
Competencia sociolingüística	Competencia sociolingüística	Competencia sociolingüística (parte de la competencia pragmática)	Competencia sociocultural
		Competencia ilocutiva (parte de la competencia pragmática)	Competencia accional
Competencia estratégica	Competencia estratégica	Competencia estratégica	Competencia estratégica
	Competencia sociocultural		
	Competencia social	Mecanismos psicológicos	

Por otro lado, culminando la línea de trabajo iniciada con la elaboración del *Nivel Umbral* (1977), el Consejo de Europa de Europa (2001) ha elaborado el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (abreviado como MCER). Tal como indica el título, este documento pretende

establecer una guía común para el desarrollo de la enseñanza/aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras en Europa. En concreto, el MCER ofrece “una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología” (Consejo de Europa, 2001, p. 1) de los cursos, programas y titulaciones de lenguas extranjeras. Para ello, el MCER define las diferentes competencias que necesita el alumno para comunicarse eficientemente en una LE, establece los criterios para definir seis niveles de referencia que orienten la programación de la enseñanza/aprendizaje y su evaluación, y ofrece un marco dentro del que se pueda reflexionar sobre los objetivos, la metodología y los contenidos de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Según el MCER, la competencia comunicativa¹ “posibilita a la persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2001, p. 9), y está compuesta por las competencias (o componentes) lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (véase la tabla 2, página 14). Las competencias lingüísticas consisten en “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes se pueden formular y articular mensajes bien formados y significativos” (Consejo de Europa, 2001, p. 107). La competencia sociolingüística consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001, p. 116), como son las convenciones sociales (reglas de cortesía, adecuación a la relación con personas de diferente edad o estatus social, etc.) Finalmente, las competencias pragmáticas comprenden la competencia discursiva y la competencia funcional², y se definen como:

“uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (Consejo de Europa, 2001, p. 14).

¹ En el MCER se utiliza indistintamente el término *competencia comunicativa* y *competencias comunicativas*, y también los términos *componente lingüístico*, *componente sociolingüístico* y *componente pragmático*, por un lado, y *competencias lingüísticas*, *sociolingüísticas* y *pragmáticas*, por otro.

² En la Sección dedicada a la definición de las competencias pragmáticas –sección 5.2.3.- el Marco nombra una tercera competencia pragmática: la competencia organizativa; sin embargo, luego se incluye el contenido de dicha competencia en el contenido de la competencia funcional, en lugar de ser definida de forma independiente.

Tabla 2: La competencia comunicativa según el MCER.

Elaboración propia a partir de Consejo de Europa, 2001.

Competencias lingüísticas	Competencia léxica	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos léxicos: expresiones hechas y régimen semántico • Elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativos, etc.
	Competencia gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • Morfología • Sintaxis
	Competencia semántica	<ul style="list-style-type: none"> • Semántica léxica • Semántica gramatical • Semántica pragmática
	Competencia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • Fonemas • Rasgos fonéticos que distinguen los fonemas • Composición fonética de las palabras • Prosodia • Reducción fonética
	Competencia ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Letras • Ortografía correcta • Signos de puntuación • Convenciones tipográficas • Signos
	Competencia ortoéptica	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las convenciones ortográficas • Capacidad de usar el diccionario para conocer la pronunciación • Conocimiento de la repercusión de las formas escritas en la pronunciación • Capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto
Competencia sociolingüística	Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Uso y elección del saludo • Uso y elección de formas de tratamiento • Convenciones para los turnos de palabra • Uso y elección de interjecciones
	Normas de cortesía	<ul style="list-style-type: none"> • Cortesía positiva • Cortesía negativa • Uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc. • Descortesía
	Expresiones de sabiduría popular	<ul style="list-style-type: none"> • Refranes • Modismos • Comillas coloquiales • Expresiones de creencias, actitudes, y valores
	Diferencias de registro	Diferencias sistemáticas en la variedad de la lengua usada según el contexto
	Dialecto y acento	Capacidad de reconocer características socioculturales del interlocutor según los marcadores de léxico, gramática, fonología, características vocales, para lingüística y lenguaje corporal
Competencias pragmáticas	Competencia discursiva	Capacidad de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua
	Competencia funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Microfunciones • Macrofunciones • Esquemas de interacción

La competencia lingüística del MCER es parecida a la misma en los modelos expuestos más arriba, aunque es algo más amplia (por ejemplo, introduce la competencia ortoépica)³. La competencia discursiva del MCER, la competencia discursiva de Canale y Swain, de van Ek, de Celce-Murcia *et al.*, y la competencia textual de Bachman también son similares. La competencia sociolingüística y la competencia funcional (parte de la competencia pragmática) reúnen elementos definidos en la competencia sociolingüística de Canale y Swain, la competencia sociolingüística de van Ek, las competencias ilocutiva y sociolingüística de Bachman, y las competencias accional y sociocultural de Celce-Murcia *et al.* Por otro lado, las competencias estratégicas de los otros modelos quedan incluidas en un nuevo concepto de competencias generales, que junto con las competencias comunicativas forman el conjunto de competencias que posee la persona, y que, a pesar de no estar relacionadas directamente con la lengua, se puede recurrir a ellas para apoyar las actividades lingüísticas (Consejo de Europa, 2001). En estas competencias generales —formadas por conocimientos, destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender— se incluye el conocimiento sociocultural, definido de forma más amplia y con más detalle que la competencia sociocultural de van Ek, además de otros componentes relacionados con la interculturalidad (como se verá en la Sección 2.3.2).

1.2.4. Didáctica en el método comunicativo

El concepto de competencia comunicativa es la base del método comunicativo. El objetivo del método comunicativo es conseguir que el aprendiente de la lengua extranjera llegue a ser capaz de comunicarse en cualquier contexto de forma efectiva en esa lengua. Esto implica, por un lado, que no es suficiente conseguir la corrección lingüística, sino que además es necesario que la producción lingüística sea socialmente aceptada como adecuada en un contexto concreto. Por lo tanto, en el método comunicativo se considera el componente cultural como un elemento que afecta la comunicación de forma fundamental. Ya que el uso del lenguaje varía en cada contexto de acuerdo con reglas culturales, es necesario el estudio de estas reglas y su enseñanza para conseguir un uso socialmente adecuado del lenguaje. Por la misma razón la enseñanza de la cortesía es un elemento fundamental en el método comunicativo.

³ Pronunciación correcta de las formas escritas.

En el método comunicativo la comunicación es definida como la transmisión de contenidos (Corbet, 2003), por lo tanto en el aula las actividades intentan reproducir situaciones de comunicación reales en las que los alumnos, después de haber visto muestras del lenguaje real en esas situaciones, deben intercambiar información para ejecutar determinadas funciones comunicativas. La información debe ser significativa, es decir, ser necesaria para conseguir los objetivos planteados en las actividades, y por ello las actividades se basan en un vacío de información y están contextualizadas en una situación concreta de comunicación. La contextualización implica que la creación lingüística de los alumnos debe adecuarse socialmente al contexto, y por lo tanto la cultura de la LE está presente en la enseñanza y resulta inseparable de la enseñanza de la lengua. Se considera que con este tipo de actividades los alumnos consiguen adquirir las diferentes subcompetencias que se requieren para la comunicación (véase en la Tabla 3 un resumen comparativo de los métodos).

Tabla 3: Comparación de los métodos de enseñanza de idiomas.

Adaptación a partir de Sánchez Pérez, 1997 y Sánchez Pérez, 2004.

	Tradicional	Directo	Estructurales	Comunicativo
Teoría	Aprendizaje deductivo	Aprendizaje inductivo	<ul style="list-style-type: none"> - La lengua es un sistema de estructuras para transmitir información - Teoría del aprendizaje basada en la psicología conductista - Aprendizaje inductivo 	<ul style="list-style-type: none"> - La lengua es un sistema de comunicación (lo importante es el contenido, no la forma) - Además de la competencia lingüística hay otras competencias necesarias - Importancia del contexto social - Psicología cognitivista como base de la teoría del aprendizaje - Aprendizaje inductivo y deductivo
Objetivos	Corrección gramatical (textos literarios cultos como modelo)	Usar la lengua en situaciones cotidianas (lengua cotidiana del hablante nativo común como modelo)	Comunicación en situaciones cotidianas (lengua cotidiana del hablante nativo común como modelo)	Comunicación eficiente (corrección lingüística y adecuación sociocultural, el hablante nativo como modelo)
Cultura	Cultura enciclopédica, independiente de la lengua	Cultura estereotipada, independiente de la lengua	Cultura estereotipada, independiente de la lengua.	Conocimiento cultural necesario para la adecuación y las funciones comunicativas
Didáctica	Memorización de la gramática y traducción de textos escritos	Pregunta-respuesta oral	Memorización de diálogos, repetición de estructuras	Realización de funciones comunicativas en situaciones contextualizadas, vacío de información

Asimismo, el método comunicativo sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, considerando que ese proceso debe satisfacer las necesidades comunicativas de los diferentes alumnos. Por ello, el análisis de las necesidades de los alumnos guía el currículo de la LE, y el profesor pasa de ser el centro del proceso a ser el facilitador del mismo. Además, en las aportaciones más recientes, como el MCER, se intenta conseguir que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, llegando a ser capaz de dirigirlo y de continuarlo fuera del aula, organizándolo de la forma que mejor se adapte a sus propias necesidades y estrategias de aprendizaje.

1.3. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural

1.3.1. Crítica del concepto de competencia comunicativa

El método comunicativo ha sido criticado, sin embargo, por autores que consideran que no da el suficiente protagonismo a la enseñanza/aprendizaje del conocimiento sociocultural y la interacción intercultural (Byram y Esarte-Sarries, 1991; Byram, 1997; Byram, Nichols y Stevens 2001; Byram, Nichols y Stevens, 2003; Corbett, 2003).⁴ Efectivamente, el método comunicativo no ha considerado el efecto mutuo que se produce entre personas de diferentes culturas cuando interaccionan y que –ya que poseen distintos valores, creencias y conductas– pueden generarse conflictos entre las mismas (Byram 1997). Ello es debido, por un lado, a que el método comunicativo ha centrado su objetivo en el desarrollo de las funciones comunicativas, a partir del intercambio de información basado en el vacío de información de las actividades, olvidando las funciones sociales de la lengua; y por otro lado, a que los autores de materiales didácticos tampoco han sabido cómo introducir actividades interculturales en los mismos (Corbett 2003).

Byram (1997) considera que la corrección lingüística y la adecuación al contexto no son suficientes para conseguir una comunicación efectiva, sino que para conseguir un intercambio de información eficiente, además hace falta la empatía del

⁴ Téngase en cuenta que estas críticas se refieren al concepto de competencia comunicativa y al método comunicativo desarrollados anteriormente al MCER (Consejo de Europa, 2001), y que este último incorpora muchos de los elementos aportados por esas críticas y por el enfoque intercultural, tal como se verá en la Sección 2.3.

hablante para ponerse en la situación su interlocutor, considerando cómo éste interpreta el mensaje según su marco de referencia cultural. Los interlocutores de diferentes culturas pueden interpretar el mismo mensaje de diferentes maneras, ya que poseen diferentes valores y diferentes formas de interaccionar con las otras personas. Así, además de aprender las producciones lingüísticas adecuadas a diferentes situaciones, los aprendientes de LE necesitan aprender las diferencias y similitudes entre los valores y las formas de interaccionar en su propia cultura y en la cultura de la LE.

Otro elemento que Byram (1997) considera necesario para que la comunicación sea eficiente, es el establecimiento de una actitud positiva entre los interlocutores, una actitud que muestre su voluntad de relacionarse, entenderse y superar los conflictos y malentendidos que puedan producirse por las diferencias de valores y formas de interacción, las cuales pueden ser incluso incompatibles. Por esta razón, además de la enseñanza/aprendizaje de la cortesía, que puede evitar conflictos, es necesaria una actitud que promueva el intercambio de información sobre los valores, creencias y significados y sobre las formas de interacción de los interlocutores, elementos no considerados en el concepto de competencia sociolingüística y sociocultural de los modelos de competencia comunicativa. En la misma dirección, Corbett (2003) establece que el concepto de competencia sociocultural en el método comunicativo se ha definido solamente como un conocimiento de la vida y las instituciones de la sociedad de la lengua meta, lo cual no es suficiente para conseguir una comunicación efectiva entre miembros de culturas diferentes, y para ello es necesario el desarrollo de la CCI en el alumno tal como ha sido definida por Byram.

Byram (1997) critica además el hecho de que la competencia comunicativa y sus subcompetencias se hayan definido en función de la competencia lingüística y sociocultural del hablante nativo. Por un lado, dirige su crítica a Hymes por tomar el proceso de aprendizaje de la L1 como modelo para el aprendizaje de la LE. Ello lleva a ignorar que, mientras en el aprendizaje de la L1 el niño incorpora la lengua y la cultura a través de su interacción con el mundo que le rodea por primera vez, en la LE el aprendiente ya posee su propia lengua, su propia competencia cultural y su propia identidad social adquiridas en el proceso de socialización, no siendo el proceso de aprendizaje de la LE comparable al de la L1.

Por otro lado, Byram (1997) critica, centrándose especialmente en el modelo de Van Ek, el hecho de que el método comunicativo se ha planteado como objetivo conseguir una competencia comunicativa igual a la de los hablantes nativos de la LE, tomándolos como modelo al que el aprendiente de LE tiene que igualar. Byram considera que pretender que el alumno consiga la competencia comunicativa del hablante nativo es un objetivo irreal que provoca frustración, y que lleva a que el hablante extranjero se convierta en un “esquizofrénico lingüístico”, ya que al usar la LE tendría que separarse de su propia identidad cultural y adquirir una identidad sociocultural nueva. Además, tomar por modelo a imitar la cultura del hablante nativo educado lleva a considerar como modelo la cultura de los grupos dominantes en la sociedad de la LE e ignorar la heterogeneidad de la sociedad, y sitúa al hablante nativo en una situación de poder respecto del hablante extranjero, el cual siempre tiene la razón tanto en cuanto a las producciones que son lingüísticamente correctas como en las conductas que son socioculturalmente adecuadas. Finalmente, Byram señala que no es posible que el hablante extranjero aprenda las conductas adecuadas a todas las situaciones posibles, más si tenemos en cuenta que se puede usar una lengua extranjera como lengua franca, es decir como lengua de comunicación con hablantes no nativos de esa lengua y por lo tanto que poseen un marco de referencia cultural distinto.

1.3.2. El concepto de competencia comunicativa intercultural

Con el objetivo de corregir las limitaciones de la consideración del papel la cultura en la comunicación según el método comunicativo, Byram (1997) propone el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) como alternativa al concepto de competencia comunicativa. Byram (1997, p. 5) define la CCI como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países”. Dicha habilidad va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural, ya que sustituye al hablante nativo como modelo a imitar por el hablante intercultural. El hablante intercultural tendrá “la habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, expresados en un idioma extranjero, y los de su interlocutor, expresados en el mismo idioma –o incluso una combinación de idiomas—que puede ser o no la lengua del interlocutor” (Byram, 1997, p. 12). Por lo tanto, el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de la LE deja de ser un hablante extranjero que se comunica e interacciona con otros como si fuera un hablante nativo, sino un hablante extranjero que es capaz de negociar con el hablante

nativo una forma de comunicación y comportamiento en la interacción satisfactorio para ambos, conservando su identidad cultural, a la vez que es capaz de hacerla comprender a su interlocutor, y de comprender la identidad cultural del mismo.

Para construir su concepto de CCI, Byram (1997) parte del modelo de competencia comunicativa de van Ek (1984) y lo redefine considerando que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje es el hablante intercultural, en lugar del hablante nativo. En concreto, Byram toma la competencia sociocultural, la competencia social y la competencia estratégica de van Ek, las redefine con aportaciones de la psicología social y la sociolingüística, y las integra en una nueva competencia intercultural (CI). La CI pasa a ser uno de los cuatro componentes de la CCI, siendo los otros tres componentes la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva, también redefinidos desde el punto de vista del hablante intercultural (véase la sección 2.3).

Una de las aportaciones de la psicología social que Byram incorpora en su concepto de CI es la comunicación no verbal: expresiones faciales, miradas, gestos, postura corporal, contacto físico, conducta espacial, ropa y aspecto físico y aspectos no verbales del discurso son elementos que contribuyen a la comunicación y que están configurados de manera diferente en cada cultura. El aprendiente de LE debe aprender a descubrir las diferencias y similitudes entre el sistema de conducta no verbal de su interlocutor y el suyo propio, a explicar su propio sistema de conducta no verbal, y a negociar un sistema de conducta no verbal satisfactorio para sí mismo y para su interlocutor. Este elemento significa una ampliación de la competencia sociocultural de van Ek, y su reinterpretación desde el punto de vista del hablante intercultural.

Otra contribución de la psicología al concepto de CI de Byram es la consideración de las actitudes en la interacción intercultural. Byram adopta la idea que los conflictos que pueden aparecer en la interacción intercultural debido a la diferencia de creencias, conductas y significados de los interlocutores, pueden ser regulados o evitados si el hablante desarrolla determinadas actitudes. Esta idea tiene su origen en el concepto de competencia comunicativa intergrupala desarrollado por Gudykunst (1994). Según este autor, tanto en la comunicación intercultural como en la comunicación intergrupala dentro de una misma cultura, los procesos psicológicos que intervienen son la motivación para relacionarse (formada por varias necesidades

psicológicas, como son las necesidades de seguridad, de previsibilidad, de sentir un mundo compartido común, etc.), los conocimientos sobre el interlocutor (conocimientos sobre su forma de comportarse, su cultura, etc.), y las habilidades para reducir la incertidumbre y la ansiedad que se producen en la interacción intergrupala (habilidades para prestar atención al proceso de comunicación, tolerar la ambigüedad, controlar la ansiedad, etc.) Byram enfatiza que para satisfacer la necesidad de sentir un mundo compartido común, los interlocutores deben construir elementos compartidos, ya que ese mundo común no existe a priori.

Por otro lado, desde el punto de vista de la sociolingüística se ha discutido qué contenidos culturales deben enseñarse en la clase de LE. En el método comunicativo se ha enfatizado la enseñanza de elementos culturales de la vida cotidiana, las instituciones, costumbres, fiestas e historia legitimados en el país de la lengua meta, es decir que se ha enfatizado la enseñanza de la competencia sociocultural tal como es definida por van Ek. Contrariamente, Christensen (1994) considera que no debe enseñarse la cultura dominante en una sociedad —la denominada cultura nacional— ya que ésta representa solo el capital cultural del grupo dominante. Este autor considera que, en lugar de enseñarse contenidos culturales, debe enseñarse un método para que el aprendiente de LE pueda investigar y descubrir las creencias, conductas y significados de su interlocutor, los cuales son determinados por la cultura del grupo social al que pertenece, aunque este grupo comparta poco de la cultura dominante en su país.

Byram (1997) considera beneficiosa una posición intermedia entre la enseñanza de la cultura nacional y la postura de Christensen, un enfoque de enseñanza/aprendizaje que incluya tanto el método de investigación cultural como la enseñanza de la cultura nacional. La enseñanza de la cultura nacional —definida en términos de conocimientos, prácticas y significados— es importante ya que las personas incorporan en su identidad social elementos de la cultura nacional del país al que pertenecen. Dicha enseñanza debe ser matizada destacando que cada individuo pertenece a la vez a diferentes grupos, y por lo tanto hay diferencias étnicas, económicas y de otros tipos entre los individuos pertenecientes a la misma cultura nacional, que elementos de la cultura nacional pueden no ser aceptados por todos los grupos sociales, y que los elementos de la cultura nacional cambian a través de negociaciones implícitas en las interacciones entre los miembros de la misma sociedad. En cuanto a la enseñanza del método para conocer otras culturas, Byram

considera que es ventajosa porque: 1) Evita presentar una cultura nacional solo en términos de cultura dominante y conocer diferencias culturales dentro del mismo país; 2) prepara a los estudiantes para situaciones nuevas; 3) permite a los estudiantes comprender cómo determinadas prácticas y creencias culturales mantienen la dominación por parte de grupos particulares, con lo cual el análisis puede ser comparativo y crítico; y 4) el objetivo cultural del aprendiente de LE deja de ser la imitación de la cultura de la lengua meta en la interacción comunicativa, y se convierte en la consecución de una interacción que sea satisfactoria para los dos interlocutores, con lo cual los hablantes de lengua extranjera pasan de verse subordinados a los juicios del hablante nativo a verse como “actores sociales relacionándose con otros actores sociales en un tipo de comunicación e interacción particular, que es diferente del de los hablantes nativos” (Byram, 1997, p. 21). Tanto los conocimientos culturales (de la cultura nacional y de distintos grupos sociales) como el método para investigar la cultura, son elementos que Byram incluye en su concepto de competencia intercultural, y van más allá del concepto de competencia sociocultural del modelo de van Ek.

Para Corbett (2003), la adopción del concepto de CCI en el aula de LE permite responder a las diferentes necesidades y actitudes de los alumnos frente a los valores de la cultura meta, ya que proporciona la habilidad de identificar las normas de la comunidad, y de negociar formas alternativas para obtener los resultados deseados dentro de la cultura meta. Incluso para el estudiante que nunca va a tener contacto con personas de la cultura meta, la adquisición de habilidades para el descubrimiento y la explicación de las normas de comportamiento y los valores de otras culturas significa un enriquecimiento útil para conocer mejor otros grupos dentro de la propia cultura, y el análisis de la propia cultura dentro del aula de LE también proporciona una mayor comprensión de la misma (Byram, 1997; Corbett, 2003).

En resumen, con el concepto de CCI se pretende perfeccionar el método comunicativo a través de la consideración de que la comunicación no es solo un intercambio de información, sino que es una forma de interacción social entre interlocutores que poseen su propia identidad cultural. Para ello Byram redefine las subcompetencias de la competencia comunicativa sustituyendo el hablante nativo como modelo por el hablante intercultural, y reemplaza la competencia sociocultural por la competencia intercultural. La competencia intercultural está compuesta por las actitudes que facilitan la interacción con los interlocutores de otras culturas, los

conocimientos sobre la cultura de los interlocutores, la propia y otras culturas, las habilidades para conseguir esos conocimientos y comprenderlos, y la capacidad de evaluar críticamente los elementos culturales.

El modelo de competencia comunicativa intercultural desarrollado por Byram forma parte del denominado enfoque intercultural holístico (Oliveras, 2000). Los diferentes autores en este enfoque comparten los siguientes puntos de vista sobre la competencia intercultural (Oliveras, 2000): la competencia intercultural es necesaria para conseguir una comunicación efectiva, ya que posibilita que el mensaje se interprete según las intenciones del emisor; la competencia intercultural posibilita una actuación adecuada del interlocutor extranjero en una situación determinada; la competencia intercultural consta de un componente afectivo, un componente cognitivo y un componente comunicativo. El enfoque holístico es el más aceptado en la actualidad y, a pesar de existir diferentes definiciones de competencia intercultural y de competencia comunicativa intercultural según el grado de concreción y los elementos que se enfatizan, la definición de competencia comunicativa intercultural más consensuada entre los expertos es una definición generalista, que consiste en la "habilidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basada en los propios conocimientos, habilidades y actitudes interculturales" (Deardorff, 2006, p. 249). Esta definición incorpora los elementos básicos de la definición de Byram, es decir los conocimientos, las actitudes y las habilidades interculturales.

Por otro lado, el denominado enfoque intercultural de las destrezas sociales considera que la competencia intercultural consiste en "ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad" (Oliveras, 2000, p. 35). Este enfoque, a pesar de formar junto con el enfoque holístico uno de los dos principales enfoques al aprendizaje de la competencia intercultural, ha encontrado menor reconocimiento entre los investigadores y enseñantes (Oliveras, 2000). Este enfoque posee todos los inconvenientes que Byram (1997) señalaba en su crítica del concepto de competencia comunicativa y el método comunicativo (recordemos que Byram se refería al estado de la cuestión anterior a la aparición del MCER): el objetivo es la asimilación del extranjero a la cultura de la lengua meta, se toma por modelo el hablante nativo, se ignora la cultura del aprendiente, la cultura meta es la cultura de los grupos dominantes en la sociedad de la LE, se ignoran las

actitudes del aprendiente y no se promueven las habilidades de aprendizaje cultural, sino que se pretende la memorización de recetas de comportamiento adecuadas a cada una de las situaciones en las que el aprendiz podrá encontrarse en el país de la lengua meta.

Las aportaciones del enfoque intercultural holístico han sido recogidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Consejo de Europa, 2001). Como se ha comentado anteriormente, según el MCER, la comunicación se realiza mediante las competencias comunicativas de la lengua, pero éstas reciben la influencia de las competencias generales, a las que recurre el individuo para realizar acciones de todo tipo. Aunque el MCER no define explícitamente una competencia intercultural, sí incluye elementos de ésta en las competencias generales. Así, el conocimiento sociocultural del país de la lengua meta y del propio país, la conciencia intercultural sobre las similitudes y diferencias entre culturas, las destrezas y habilidades interculturales para relacionarse con personas de otras culturas, actitudes positivas hacia la experiencia intercultural, y la capacidad de aprender (aunque se define en términos generales, no solo en referencia a la cultura) forman parte de las competencias generales. Con el desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua y las competencias generales, el alumno puede alcanzar una competencia plurilingüe y una competencia pluricultural, de la cual la competencia plurilingüe es un componente principal (Consejo de Europa, 2001). La competencia plurilingüe se refiere a la capacidad de usar todos los recursos lingüísticos que la persona posee, incluyendo los conocimientos sobre su lengua materna y otras lenguas, para comunicarse con personas de otros países y para apoyar el aprendizaje de una LE. De forma parecida, la competencia pluricultural está formada, además de por la competencia plurilingüe, por los conocimientos que una persona posee sobre la propia y otras culturas, los cuales le permiten relacionarse con personas de las mismas y apoyar su propio aprendizaje intercultural. Con los conceptos de competencia plurilingüe y competencia pluricultural, el MCER adopta una posición similar a la del concepto de hablante intercultural y de CCI expuestos más arriba.

En la misma línea, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español* (Instituto Cervantes, 2007), que define los objetivos y los contenidos de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera basándose en el MCER, incluye el componente cultural como uno de los cinco

componentes de la enseñanza del español como lengua extranjera. Los otros cuatro componentes son el componente gramatical, el componente pragmático-discursivo, el componente nocional, y el componente de aprendizaje. Con estos cinco componentes el aprendiente puede alcanzar una competencia superior a la competencia comunicativa –ya que incluye la competencia intercultural y la autonomía en el aprendizaje–, competencia que es similar a la competencia pluricultural definida en el MCER, por lo cual podemos decir que coincide con la competencia comunicativa intercultural. El componente cultural está formado, por los referentes culturales hispanos (que agrupan conocimientos enciclopédicos), los saberes y comportamientos socioculturales de España, y por las habilidades y actitudes interculturales (que permiten la interacción con personas de otras culturas y la adquisición de conocimientos culturales).

1.3.3. Didáctica para la adquisición de la CCI

La consideración de la adquisición de la CCI como el objetivo de la clase de LE no implica abandonar las actividades comunicativas, sino que se deben redefinir de forma que incluyan la adquisición de la competencia intercultural (Corbett, 2003).

En el marco del enfoque de las destrezas sociales ha predominado una didáctica centrada en el aprendizaje de listas de conductas socialmente aceptadas en diferentes situaciones en la cultura meta (Oliveras, 2000). Esta forma de didáctica se ha utilizado frecuentemente en los programas de entrenamiento para ejecutivos que son expatriados temporalmente, aunque se ha mostrado poco efectiva (Weber, 2003). Esta aproximación didáctica tiene dos inconvenientes básicos: el primero es que es imposible tipificar todas las conductas adecuadas e inadecuadas en todas las situaciones posibles, y todavía menos aprenderlas; el segundo inconveniente es que, ya que al alumno no se le proporcionan recursos para que pueda descubrir elementos culturales autónomamente, se le deja desamparado cuando tiene que enfrentarse a una situación nueva (Corbett, 2003).

En el marco del denominado enfoque holístico, ya que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje no es solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la adquisición de habilidades interculturales y de actitudes positivas hacia la interacción intercultural, las actividades implican la observación e interpretación de conductas, la comparación entre culturas, la reflexión sobre comportamientos

culturales, y la reflexión sobre las propias actitudes (Byram, 1997; Oliveras, 2000; Corbett, 2003). A diferencia del enfoque de las destrezas sociales, se considera que para adquirir nuevos conocimientos culturales es fundamental que el alumno explore, descubra y explique los elementos culturales que influyen en las conductas observadas. Ello conlleva que, a la vez que el alumno adquiere nuevos conocimientos, adquiere también las habilidades que le permitirán adquirir más conocimientos y mejorar su interacción intercultural. Además, se considera que la adquisición de nuevos conocimientos, tanto de otras culturas como de la propia, tiene una influencia positiva sobre las actitudes del alumno.

Para diseñar las actividades interculturales se han incorporado en el aula de LE métodos procedentes de disciplinas de las ciencias sociales. La disciplina que más ha influido es la antropología, aportando su método, que es la etnografía (Corbett, 2003). La etnografía consiste en la observación y descripción sistemática de la conducta de un grupo social, para luego inferir a partir de ella los elementos socioculturales que influyen en la misma. Las actividades etnográficas para el aula de LE pueden incluir desde pequeñas observaciones de conductas o sucesos de los que se pueden extraer conocimientos interculturales – por ejemplo, el análisis de una interacción intercultural fallida (actividad denominada análisis de casos críticos) -, hasta proyectos etnográficos a gran escala en los que los alumnos estudian un determinado grupo social durante un periodo de tiempo (Corbett, 2003). Otras disciplinas son la semiótica, la cual ofrece un método para analizar imágenes –por ejemplo, fotos publicitarias– y extraer conocimientos interculturales a partir de las mismas (Corbett, 2003). Finalmente, los estudios culturales, literarios, y sobre medios de comunicación, ofrecen métodos para analizar diferentes tipos de textos, que pueden ser escritos o audiovisuales –por ejemplo, una película o un programa de televisión– o eventos sociales, como deportes, fiestas, etc., y extraer conocimientos intercultural a partir de su análisis (Corbett, 2003).

1.3.4. Presencia actual de la CCI en el aula

A pesar de todos los avances teóricos sobre la competencia comunicativa intercultural, actualmente la enseñanza de la misma está poco integrada en el aula. Según uno de los pocos estudios existentes sobre la situación real de la enseñanza de la CCI en el aula de LE en Europa (Sercu *et al.*, 2005), los profesores de LE están divididos entre los que están de acuerdo en los efectos positivos de la enseñanza de la

competencia intercultural en las clases de lengua extranjera y los que están en desacuerdo.⁵ La razón aportada por los profesores que rechazan la integración de la competencia intercultural en el aula de LE es que no es posible llevar a la práctica su integración, y en caso de serlo, conduce al refuerzo de los estereotipos culturales existentes. Estos profesores solo encuentran útil la integración de la competencia intercultural en el aula cuando en la misma hay miembros de comunidades étnicas minoritarias. Es más, según el mismo estudio, los profesores que piensan que sí es posible y necesario integrar la competencia intercultural en el aula de LE, y que consideran que ello hace a los alumnos más tolerantes, no se distinguen por introducir actividades que den más relevancia dicha competencia, tanto en la frecuencia de las actividades culturales como en su tipología (se centran básicamente solo en el conocimiento de la cultura del país de la lengua meta). La conclusión del estudio es que la mayoría de los profesores no siguen una aproximación intercultural en sus clases, ya que en sus clases no consideran la adquisición de conocimientos interculturales, actitudes interculturales y, sobre todo, habilidades interculturales. En su lugar, los profesores se centran en la adquisición de la competencia comunicativa, predominando la subcompetencia lingüística, y la presencia de la cultura en el aula no tiene más que el objetivo de conseguir cierta familiaridad de los alumnos con la vida cotidiana en la sociedad de la lengua meta. Otro dato relevante es que el objetivo de las actividades culturales al que los profesores conceden menos importancia es el conocimiento de la propia cultura del aprendiente. Además es el profesor el que proporciona toda la información cultural, sin producirse un proceso de descubrimiento y reflexión por parte de los alumnos. Sin embargo, la mayoría de los profesores favorables a la enseñanza de la competencia intercultural desean integrarla más en el aula de lengua extranjera, pero se encuentran limitados por la falta de tiempo disponible para preparar clases más centradas en el aprendizaje intercultural, por la orientación del currículo de sus centros hacia la competencia lingüística, y por su propia falta de formación intercultural. De forma parecida, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se hace eco de que “los profesores, en general, no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos buscar, y cómo y dónde encontrarlos” (Instituto Cervantes, 2007, p. 39-40).

⁵ Sin embargo, el estudio no cuantifica los profesores favorables y contrarios a la enseñanza de la competencia intercultural.

Con estos datos vemos como, a pesar de que la aproximación intercultural es considerada como positiva para los alumnos de lengua extranjera por parte de una gran parte de los profesores, su integración sistemática en el aula es actualmente escasa. Así, el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de la cultura en el aula de LE es normalmente la adquisición de la competencia sociocultural y la competencia pragmática, tal como han sido definidas en el método comunicativo, tratándose escasamente la adquisición de la competencia intercultural. Así, las actividades relacionadas con la cultura pueden ser definidas como actividades culturales, no actividades interculturales, y se centran en la adquisición de conocimientos sobre la cultura meta proporcionados por el profesor y los materiales didácticos, y no en la adquisición de habilidades para el descubrimiento, la reflexión y la mediación intercultural por parte del alumno. Las clases de LE siguen centradas mayoritariamente en la adquisición de la competencia comunicativa, prestando poca atención a la adquisición de la competencia intercultural.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concepto de cultura

2.1.1. Definición y componentes de la cultura

Como muchos términos en las ciencias sociales, *cultura* es un término para el que no existe una definición única. La definición de cultura que aquí nos es útil, no es la que se ha dado en llamar cultura “con mayúscula”: “una serie de productos que en un momento determinado la sociedad legitima, sanciona, refrenda y honra” (Miquel, 2004, p. 515), ya que no es a través de estos productos que los interlocutores se relacionan en la interacción social. La definición de cultura que nos interesa desde el punto de vista de la comunicación intercultural es una definición que haga referencia a las interacciones sociales que se producen en la vida cotidiana. “La cultura de una sociedad comprende tanto aspectos intangibles – las creencias, ideas y valores que forman el contenido de la cultura – y aspectos tangibles – los objetos, símbolos o tecnología que representan ese contenido” (Giddens, 2001, p. 22). El contenido de la cultura incluye valores y normas aprendidos y compartidos por los miembros de una sociedad. “Los valores dan sentido y guían a los humanos cuando interaccionan con el mundo social. [...] Las normas son reglas de conducta que reflejan los valores culturales” (Giddens, 2001, p. 22). De forma parecida, Byram considera *cultura* como “las creencias, conductas y significados” (Byram, 1997, p. 39) que comparten los miembros de un grupo social. Siguiendo a Giddens y Byram, consideramos que los contenidos culturales están formados por los valores, las normas sociales, las creencias, y los significados de los individuos de un grupo (ya sea de forma consciente o inconsciente), y que estos elementos guían la conducta de los individuos en la sociedad. Los valores, las normas, las creencias, los significados y las conductas mentales no son observables, mientras que las conductas externas sí lo son.

Entre las conductas observables podemos señalar los hábitos de la vida cotidiana, los estilos comunicativos, la organización de la vivienda, las relaciones familiares y de amistad, etc., que difieren entre culturas. Entre los hábitos de la vida cotidiana destacan por su perduración en el tiempo los ritos, los rituales y los estilos comunicativos. Los ritos son “actos repetidos por una colectividad siguiendo unos rituales arraigados en las costumbres colectivas” (Estévez y Fernández, 2006, p. 27). Un buen ejemplo de ritos son las fiestas populares o las fiestas navideñas. Un ritual es

“una ceremonia que se ha de cumplir siempre” (Estévez y Fernández, 2006, p. 30), por ejemplo, las doce uvas en Nochevieja, el pastel de cumpleaños, o los saludos. Pero también son de gran importancia las demás conductas que pueden ser observadas por otros sujetos, como son los hábitos en la mesa, en la higiene y en el vestir, o las conductas en lugares públicos, las formas de relacionarse con otras personas, etc. Los estilos comunicativos se refieren a “cómo el lenguaje es usado y entendido en una cultura particular” (Clancy, 1986, en Fitzgerald, 2003, p. 79), y sus componentes son las formas de mostrar interés, los turnos de intervención, cómo se consigue la cortesía, el grado en que se puede mostrar desacuerdo, cómo se debe organizar la información, etc., junto con el lenguaje no verbal (FitzGerald, 2003).

Además de las conductas observables, las personas realizan conductas no observables, cómo son la percepción y la categorización —o los significados culturales, como los denomina Byram. Con la percepción y la categorización los sujetos seleccionan estímulos externos e internos y los organizan en categorías (Iglesias, 2003). Por ejemplo, los japoneses están habituados a dulces con un sabor y un grado de dulzura muy suave, por lo cual las sensaciones respecto del sabor (el significado de *soso* y de *dulce*) son diferentes para un español y para un japonés.⁶ La percepción y la categorización también se realizan sobre las conductas de las otras personas. Así, la forma de vestir de una persona en algunos casos puede orientar a los demás sobre su pertenencia a una determinada clase social y su personalidad e ideología, mientras que para una persona de otra cultura la misma observación puede llevar a suposiciones muy diferentes. Pero no todas las categorizaciones se realizan a partir de las percepciones. También hay categorizaciones que han sido aprendidas sin haber observado los elementos que se categorizan. Éste es el caso de los prejuicios y los estereotipos, con los cuales los individuos categorizan a otras personas o grupos socioculturales. Los estereotipos a su vez afectan las percepciones, fijándose más en las conductas observadas que refuerzan los estereotipos que en las que los contradicen (Iglesias, 2003).

⁶ Otro buen ejemplo es el pan y las ideas asociadas con el mismo. En Japón se utiliza la misma palabra “pan”, la cual antiguamente llegó a Japón a través de los españoles, pero el término se utiliza tanto para el nombrar el pan como la bollería y las pastas. Por otro lado, en japon el pan de barra es denominado “pan francés”, mientras que en España se reserva para las barras más delgadas y largas, que efectivamente es como se producen en Francia. También hay el malentendido de que en España el pan es el alimento principal, cumpliendo el mismo papel que el arroz en la alimentación en Japón.

Los estereotipos y prejuicios son tipos de actitudes. Por actitudes entendemos “representaciones mentales duraderas sobre varios aspectos del mundo social y físico. Se adquieren a través de la experiencia y ejercen una influencia que orienta la conducta posterior” (Baron y Byrne, 1974, p. 138). Las actitudes tienen un componente cognitivo, formado por el conocimiento sobre el objeto de la actitud, un componente afectivo, formado por las emociones respecto del objeto de la actitud, y un componente conductual, es decir la conducta del sujeto respecto del objeto de la actitud (Baron y Byrne, 1974). Así, por ejemplo, la actitud hacia la forma de vestir tiene un componente cognitivo consistente en el conocimiento del tipo de ropa adecuado para diferentes situaciones sociales, para el hombre o para la mujer, adecuado a la moda del momento o pasado de moda, etc. El individuo también tiene una experiencia con la ropa y las marcas que ha comprado con anterioridad, y conoce si le han dado el resultado esperado o no (incluyendo la reacción de otras personas respecto de esa ropa). La actitud sobre el vestir tiene también un componente afectivo consistente en las emociones que producen diferentes diseños, diferentes estilos, o los diferentes colores (pueden gustar o no, pueden ser considerados demasiado llamativos, atrevidos o tristes, etc.), emociones que también están afectadas por experiencias anteriores. Finalmente, la conducta del individuo se ve afectada por el componente cognitivo y el componente afectivo, ya que el individuo elegirá su ropa según esos dos componentes, dentro de las posibilidades que tenga (por ejemplo, debido a limitaciones económicas). Así, las actitudes tienen una parte observable —la conducta del sujeto—, y una parte no observable —el componente cognitivo y el componente afectivo de la actitud.

En resumen, los componentes de la cultura son los valores, las normas, las creencias, la percepción y categorización, las conductas en la vida cotidiana, los estilos comunicativos, los productos materiales de una sociedad y las actitudes de sus miembros (véase la Tabla 4, página 32). Tanto las conductas observables como las no observables están influidas por los valores, las normas culturales y las creencias. Así, los sujetos de una determinada cultura se basan en los valores, las normas y las creencias para orientar su conducta, y sufren sanciones, en forma de desaprobación social, cuando su conducta transige esos valores, normas y creencias. Las actitudes también se ven influidas por los valores, normas y creencias culturales. Así, diferentes sujetos pueden tener diferentes preferencias en el vestir, pero difícilmente vestirán de una forma contraria a las convenciones sociales de una determinada cultura. Además, las diferentes preferencias en el vestir también están afectadas por elementos

culturales, dándose diferencias entre los países en las preferencias de colores y diseños, en la importancia otorgada a los artículos de marca, etc.

Tabla 4: Componentes de la cultura. Elaboración propia.

Observable	No observable	
Conductas externas	Conductas mentales	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de la vida cotidiana, organización de la vivienda, relaciones familiares y de amistad, etc. • Estilos comunicativos • Productos 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Categorización 	Normas
		Creencias
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes 		

Como los individuos orientan sus percepciones y categorizaciones a partir de los valores, las normas y las creencias, cuando interaccionan sujetos con un bagaje cultural diferente, es decir con valores y normas culturales diferentes, pueden producirse malentendidos y reforzarse, o crearse, estereotipos debido a las diferentes interpretaciones que se realizan sobre las conductas propias y las de los otros.

Para conocer el contenido de la cultura de un determinado grupo social, podemos inferir a partir de la observación de su conducta, a partir de los elementos tangibles de su cultura (por ejemplo, el cine, la literatura y la publicidad reflejan contenidos de la cultura), y preguntando directamente las opiniones e interpretaciones que los individuos realizan conscientemente sobre su propia conducta. Cuando se infiere a partir de la conducta observada hay que tener en cuenta que esa conducta puede deberse a valores, normas y creencias diferentes de las del observador y por lo tanto, si se quieren conocer los motivos de la conducta observada, la interpretación de la misma debe basarse en elementos de esa cultura y sociedad, no exclusivamente en los valores, las normas culturales y las creencias de la propia cultura del observador.

2.1.2. Heterogeneidad intracultural y enseñanza de LE

Miquel (2004) establece que hay tres niveles en la cultura: la cultura esencial, también denominada "cultura con minúscula", conforma el estándar cultural de una sociedad, es compartida por todos los miembros de dicha sociedad, es estable, permite un uso efectivo y adecuado del lenguaje, y es la que hace que los miembros de una cultura actúen como tales; la cultura legitimada, también denominada "cultura

con mayúscula”, se refiere a las creaciones artísticas, instituciones e historia de un país; finalmente, la cultura epidérmica consiste en los usos y costumbres que difieren del estándar cultural. Las diferencias respecto del estándar cultural presentes en la cultura epidérmica, que Miquel denomina también dialectología cultural, dependen del lugar, la clase social, y otros factores que definen a los diferentes grupos sociales dentro de una sociedad. Miquel (2004) considera que en el aula de LE la cultura legitimada solo debe enseñarse cuando los estudiantes tienen especial interés por alguno de sus aspectos, por ejemplo, sobre arte o historia. En cuanto a la cultura epidérmica, considera solo debe enseñarse cuando los estudiantes la necesitan, por ejemplo, por encontrarse en una región con costumbres particulares que la diferencian del resto del país, o por tener que interactuar con un determinado grupo social (estudiantes, un determinado grupo profesional, etc.). La cultura que Miquel considera que debe ser prioritaria en la clase de LE es la cultura esencial.

Contrastando con la postura de Miquel, Byram (1997) destaca que en la interacción entre los individuos se están negociando los significados culturales constantemente, y que la “cultura nacional”, aunque contiene aspectos que forman parte de la identidad de los habitantes de un país, no es la cultura de todos los grupos sociales, sino que es la cultura de los grupos dominantes. Byram enfatiza la heterogeneidad en la cultura dentro de un país, y la importancia del estudio de la cultura de diferentes grupos sociales y el estudio de diferentes culturas, ya que el objetivo del aprendizaje cultural es adquirir habilidades interculturales, en lugar de imitar los comportamientos de los miembros de una cultura con la ilusión de conseguir un comportamiento sociocultural adecuado. Siguiendo a Byram, consideramos que enfatizar la enseñanza/aprendizaje de contenidos culturales heterogéneos, analizar la cultura dominante de forma crítica, y promover en el alumno habilidades de descubrimiento e interpretación cultural, es la mejor forma de promover en el alumno la CCI, su autonomía y evitar la creación de estereotipos culturales.

2.2. El hablante intercultural

En este apartado se compara el concepto de competencia comunicativa intercultural con el concepto de competencia comunicativa, y se explica el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de la CCI: el desarrollo de hablantes interculturales.

El método comunicativo ha tomado el hablante nativo como modelo y objetivo del aprendizaje, pero no solo considerando la exactitud gramatical, sino también la adecuación del lenguaje según el contexto sociocultural en el que se desarrolla la comunicación. Así, la competencia comunicativa ha sido definida como

“aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. [...] Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa, consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades” (Gumperz y Hymes, 1972, en Oliveras 2000, p.19-20)

El concepto de competencia comunicativa, como hemos visto en la sección 1.2, añade al componente estrictamente lingüístico, definido como competencia lingüística, la competencia discursiva, es decir la habilidad para producir e interpretar textos; la competencia sociolingüística o pragmática, que consiste en la habilidad de relacionar el contexto con las variaciones en el lenguaje y sus significados; y la competencia sociocultural, la cual consiste en un cierto grado de conocimiento del contexto cultural de la LE que implica un marco de referencia propio de esa cultura. Sin embargo, el concepto de competencia comunicativa y el objetivo de aprendizaje del método comunicativo es conseguir una comunicación eficiente, en el sentido de que sea correcta gramaticalmente y adecuada socialmente al contexto, según el punto de vista del hablante nativo. El aprendiente de lengua extranjera debe aspirar a comportarse como un hablante nativo para conseguir un intercambio de información eficiente en la comunicación en la LE, ya que el elemento central para el enfoque comunicativo es el intercambio de información (Corbett, 2003). Así, la cultura e identidad propias del hablante quedan excluidas del proceso comunicativo y del proceso de enseñanza/aprendizaje, y elementos no estrictamente ligados al lenguaje, como el lenguaje no verbal, la apariencia y factores culturales que influyen en la manera de pensar y sentir, no son considerados como elementos a tener en cuenta en la comunicación (como se verá más abajo el MCER corrige estas deficiencias).

Como ya se ha mencionado en la sección 1.3, la CCI consiste en la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (Byram, 1997, p. 5), con lo cual el concepto de CCI es más amplio que el de competencia comunicativa, considerando la comunicación no solo como intercambio de información, sino también como interacción social. Frente al hablante nativo como modelo del proceso de enseñanza/aprendizaje, el enfoque intercultural propone el hablante intercultural, idea fundamental en el concepto de CCI de Byram. El hablante intercultural es aquel que:

“tiene la habilidad de interactuar con ‘otros’, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre perspectivas diferentes, y ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia [...] es capaz de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para los demás, y es capaz de actuar como mediador para gente de orígenes culturales diferentes. Su conocimiento de otra cultura está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad de usar la lengua de forma adecuada –competencia sociolingüística y competencia discursiva— y su conciencia de los significados específicos, valores y connotaciones del lenguaje. También tiene una base para adquirir nuevos entendimientos culturales como consecuencia de las habilidades que ha adquirido” (Byram, 1997, p. 71).

El hablante intercultural tiene unas características que lo diferencian del hablante de LE que intenta imitar al hablante nativo. El hablante de LE concebido según el método comunicativo imita lingüística y culturalmente al hablante nativo para poder intercambiar información de forma eficiente y adecuada al contexto sociocultural de la LE. El hablante intercultural, en cambio, además de tener los conocimientos necesarios para intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la LE, tiene la habilidad de negociar con su interlocutor formas de comunicación e interacción que también sean satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias. El hablante intercultural también conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y actúa de una determinada forma, y los motivos culturales por los que él mismo se comunica y actúa de una determinada forma, y es capaz de explicarlos a otras personas. El hablante intercultural tiene autonomía en su proceso de aprendizaje, pero esta autonomía no se refiere solo al aprendizaje lingüístico, sino también al aprendizaje cultural. En otras

palabras, el hablante intercultural, en lugar de poseer una competencia sociocultural, tal como es definida en el modelo de competencia comunicativa de van Ek, posee una competencia intercultural. Las principales diferencias entre los conceptos de competencia sociocultural en el concepto de competencia comunicativa y de competencia intercultural en el concepto de CCI, en cuanto a los objetivos y los contenidos de la enseñanza/aprendizaje, son los siguientes (véase también la tabla 5, página 37):

- La enseñanza de la competencia sociocultural pretende desarrollar un hablante culturalmente adecuado (imitador), mientras que con la competencia intercultural se pretende desarrollar un hablante intercultural, capaz de comprender al otro y de negociar la relación intercultural, de forma que resulte adecuada para los dos interlocutores, no solo para el interlocutor nativo.
- La enseñanza de la competencia sociocultural toma por modelo la cultura dominante de la lengua meta, mientras que la enseñanza de la competencia intercultural se centra en la heterogeneidad cultural.
- El conocimiento cultural de la competencia sociocultural es monocultural (la cultura de la lengua meta), mientras que el de la competencia intercultural es multicultural (la cultura de la lengua meta, la cultura de origen, y otras culturas).
- Los contenidos de la enseñanza de la competencia sociocultural consisten en conocimientos culturales, mientras que los contenidos de la enseñanza de la competencia intercultural consisten en, además de los conocimientos culturales, las actitudes y las habilidades para descubrir e interpretar elementos culturales, y por lo tanto promueve una actitud positiva hacia otras culturas y promueve la autonomía en el aprendizaje cultural.

Como se ha comentado más arriba (véase la sección 1.3.2.), el MCER (Consejo de Europa, 2001) ha adoptado una postura similar a la aportada por Byram (1997), abandonando al hablante nativo como modelo y adoptando en su lugar un hablante que desarrolla una competencia plurilingüe en la que se sirve de todos los conocimientos que posee sobre diferentes lenguas para apoyar su comunicación en una LE y el aprendizaje de la misma. Esta competencia se incluye en una competencia superior, denominada competencia pluricultural, en la cual se encuentran también los

conocimientos y las destrezas interculturales. Por ello podemos considerar la competencia pluricultural establecida en el MCER como próxima a la CCI establecida por Byram.

Tabla 5: Diferencias entre los conceptos de competencia comunicativa y de competencia comunicativa intercultural. Elaboración propia.

	Competencia comunicativa	Competencia comunicativa intercultural
Concepción de la comunicación	Intercambio de información	Interacción humana e intercambio de información
Objetivo de la enseñanza/aprendizaje de LE	Comunicarse como un hablante nativo	Comunicarse y relacionarse como un hablante intercultural
Concepción de la adecuación	Adecuación a la cultura meta	Adecuación bicultural
Concepción de la cultura nacional	Homogénea y estable	Heterogénea y en constante negociación
Origen de los contenidos culturales	Único (de la cultura meta)	Plural
Tipo de contenidos culturales	Conocimientos	Conocimientos, actitudes y habilidades
Autonomía del aprendiente de LE	Autonomía en el aprendizaje lingüístico	Autonomía en el aprendizaje lingüístico y cultural

2.3. El Modelo de competencia comunicativa intercultural

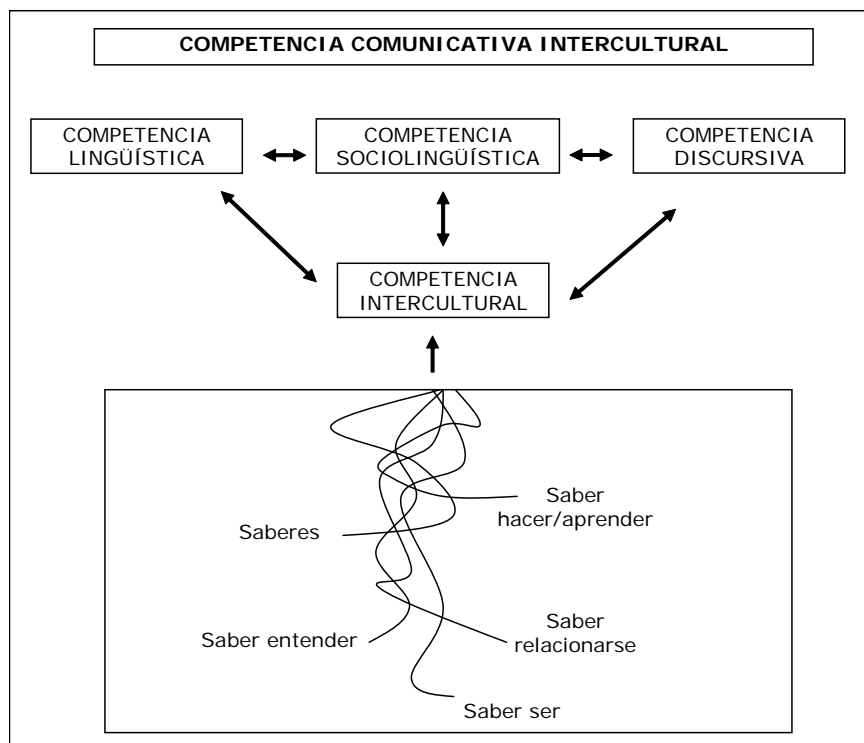
2.3.1. Las subcompetencias de la CCI

Como ya hemos comentado, Byram (1997) parte del modelo de competencia comunicativa de van Ek (1984) para construir su modelo de CCI, reformulando las subcompetencias sociocultural, social y estratégica, en una nueva competencia intercultural, y redefiniendo las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva desde el punto de vista del hablante intercultural, en lugar del hablante nativo. Así, las tres competencias más relacionadas con el intercambio de información quedan definidas de la siguiente forma (véase la Figura 1, página 37):

- **Competencia lingüística:** "Habilidad de aplicar las reglas de una versión estándar del lenguaje para producir e interpretar lenguaje hablado y escrito" (Byram, 1997, p. 48). Así, con la competencia lingüística, el hablante intercultural aplica sus conocimientos lingüísticos para comunicarse, sin pretender hablar igual que un hablante nativo.

- **Competencia sociolingüística:** “Habilidad de dar al lenguaje producido por el interlocutor –independientemente de si es nativo o no– significados que son tomados por sentados por el interlocutor o que son negociados y hechos explícitos con el interlocutor” (Byram 1997, p. 48). El hablante intercultural no tiene porqué conocer todos los significados que el hablante nativo puede dar por sentados en una determina situación, sino que es capaz de provocar su explicitación o negociarlos con el interlocutor.
- **Competencia discursiva:** “Habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos de monólogos o diálogos que siguen las convenciones de la cultura de un interlocutor o que son negociados como textos interculturales para objetivos particulares” (Byram, 1997, p. 48). Una vez más vemos como el hablante intercultural, en lugar de intentar comportarse como un hablante nativo – en este caso sería construyendo e interpretando textos según las estrategias del hablante nativo –, tiene capacidad para descubrir esas estrategias y/o negociarlas con su interlocutor.

Figura 1: Modelo de competencia comunicativa intercultural. Byram, 1997, p. 73.



2.3.2. Los componentes de la competencia intercultural

En la Sección 1.3. vimos como, después de realizar una crítica de las carencias del tratamiento de la interculturalidad del método comunicativo, Byram plantea el concepto de CCI como alternativa al concepto de competencia comunicativa. Como se comentó, según el concepto de CCI el hablante intercultural, para conseguir una comunicación eficiente, además de poseer conocimientos culturales necesita adquirir una serie de actitudes y habilidades para descubrir y entender los elementos culturales y para su análisis crítico. Así, los componentes de la competencia intercultural en el modelo de Byram (1997) son definidos como: actitudes para apreciar los valores, creencias y conductas de los otros y relativizar los propios (*saber ser*); conocimientos de uno mismo y del otro, y de la interacción intercultural (*saberes*); habilidades para interpretar y relacionar elementos culturales (*saber comprender*); habilidades para descubrir y/o interactuar (*saber aprender/hacer*); y educación política y conciencia cultural crítica (*saber relacionarse*).⁷ Veamos con detalle en qué consiste cada uno de los componentes de la CCI definidos por Byram.

Saber ser

Se refiere a actitudes orientadas a apreciar las creencias, conductas y significados culturales de los otros y relativizar los propios. La interpretación de las conductas de las personas de otras culturas frecuentemente implica estereotipos y prejuicios, produciendo una interacción fracasada entre las personas de distintas culturas. Para evitar esa interacción fracasada se necesitan actitudes de curiosidad y apertura, de no prejuzgar a los miembros de otras culturas, de aceptar que hay diferentes maneras de ver el mundo, y de analizar las propias creencias, conductas y significados culturales desde el punto de vista del interlocutor, consiguiendo así relativizar lo propio y valorar lo ajeno (Byram, 1997).

Saberes

Hay dos tipos de conocimientos que se ven implicados en la interacción entre personas de diferentes culturas. Un tipo son los conocimientos sobre las creencias, conductas y significados culturales compartidos en diferentes grupos sociales del

⁷ Byram (1997) utiliza los términos en francés: *savoir être*, *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, y *savoir s'engager*.

propio país, del país del interlocutor y de otros países. Éstos incluyen la identidad nacional y otras identidades (regional, étnica, etc.) adquiridas durante la socialización, una conciencia sobre las características emblemáticas del propio grupo, y una conciencia sobre las características que le diferencian de otros grupos (Byram, 1997). El segundo tipo de conocimientos es sobre las formas de interacción interpersonal a nivel individual y social. Son conocimientos sobre cómo actuar en situaciones concretas y sobre cómo los diferentes grupos sociales se perciben y relacionan entre sí, pudiendo este tipo de conocimientos evitar malentendidos (Byram, 1997). La adquisición conocimientos sobre la propia cultura y otras culturas ayuda a combatir los estereotipos y los prejuicios, y a evitar malentendidos en la interacción intercultural.

Los conocimientos y las actitudes muchas veces son estereotipos y prejuicios. La enseñanza intercultural debe, por un lado, combatir los estereotipos y buscar un conocimiento reflexivo, y por otro lado, evitar crear estereotipos debido a simplificaciones en el propio proceso de enseñanza. Por ello es tema de interés conocer cómo se crean y modifican los estereotipos. Otro elemento importante en el área de conocimientos son los valores culturales y los malentendidos. La falta de conocimiento sobre los valores y las normas culturales y formas de comunicación de una sociedad puede llevar a que se produzcan malentendidos sobre el significado de las conductas y las intenciones de los interlocutores. Por ello, las actividades de enseñanza/aprendizaje intercultural deben proporcionar, además de conocimientos sobre valores y normas culturales, conocimientos sobre cómo se producen malentendidos y cómo solucionarlos, y sobre la existencia de estereotipos y cómo combatirlos. Por ello las habilidades para adquirir interpretar y relacionar datos culturales, adquirir nuevos conocimientos culturales y evaluarlos críticamente son necesarias (Byram, 1997).

Saber comprender

Se refiere a las habilidades para interpretar y relacionar elementos de otras culturas con la propia cultura. La interpretación y relación de un documento de otro país se hace en base a los conocimientos conscientes e inconscientes sobre el propio país y sobre el otro. Por ello, los conocimientos interculturales favorecen una interpretación que evite estereotipos y malentendidos. La interpretación y la relación llevan a encontrar puntos en común, disfunciones y contradicciones que se pueden resolver y otras que no, entre los textos de diferentes culturas. Estas habilidades

permiten identificar estereotipos y causas de los malentendidos y disfunciones, tal como son las diferencias de valores y de formas de interacción en las diferentes culturas (Byram, 1997).

Saber aprender/hacer

Consiste en las habilidades para descubrir nuevos conocimientos culturales y para interactuar con personas de otras culturas. Para descubrir nuevos conocimientos sobre las creencias, conductas y significados culturales es necesario “reconocer fenómenos significativos en un entorno extranjero y extraer sus significados y connotaciones, y su relación con otros fenómenos” (Byram, 1997, p. 38). Las habilidades para interactuar con personas de otras culturas se refieren a la capacidad de manejar las percepciones mutuas, actitudes, etc. que se ven implicadas en la interacción con personas de otras culturas, y a la vez ser capaz de usar los conocimientos que se poseen para hacer posible la interacción y poner en práctica las habilidades de descubrimiento y de interpretación (Byram, 1997).

Saber relacionarse

Consiste en la adquisición de una educación política y una conciencia cultural crítica que permitan evaluar elementos culturales, tanto de otras culturas como de la propia cultura, desde un punto de vista racional y explicitando los criterios a partir de los que se realiza la evaluación (Byram, 1997).

En resumen, todas las personas tienen conocimientos sobre su propia cultura y sobre otras culturas, estos conocimientos pueden ser mayores o menores, más acertados o más estereotipados, pero en función de estos conocimientos se interpretan las conductas propias y de los otros y se modula la forma de comunicarse e interactuar con ellos. Sobre los conocimientos que se poseen de la propia y otras culturas se realizan también juicios de valor y se posee más o menos interés en relacionarse con las mismas. Además, basándose en los conocimientos y actitudes que se poseen, se pueden desarrollar habilidades para interpretar la conducta de los otros, realizar descubrimientos sobre otras culturas y la propia cultura, y valorar y/o criticar de forma objetiva elementos culturales. Igualmente, las habilidades de descubrimiento y de interpretación permiten la adquisición de nuevos conocimientos culturales, los cuales pueden modificar las actitudes. Así, los conocimientos, las actitudes y las habilidades están interrelacionados, influyendo los unos en los otros y generando en conjunto la competencia intercultural.

Tabla 6: Las competencias generales según el MCER. Elaboración propia a partir de Consejo de Europa, 2001.

Conocimientos (saber)	Conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares, instituciones, y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos • Clases de entidades, sus propiedades y relaciones
	Conocimiento sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Vida diaria • Condiciones de vida • Relaciones personales • Valores, creencias y actitudes • Lenguaje corporal • Convenciones sociales • Comportamiento ritual
	Conciencia intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la cultura extranjera • Conciencia de cómo aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás
Destrezas y habilidades (saber hacer)	Destrezas y habilidades prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas sociales • Destrezas de la vida • Destrezas profesionales • Destrezas de ocio
	Destrezas y habilidades interculturales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera • Sensibilidad cultural y capacidad para establecer contacto con personas de otras culturas • Capacidad de ejercer de intermediario cultural • Capacidad de superar relaciones estereotipadas
Competencia existencial (saber ser)	Actitudes	Apertura hacia nuevas experiencias, voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural, etc.
	Motivaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Intrínsecas y extrínsecas • Instrumentales e integradoras • Necesidad humana de comunicarse
	Valores	Valores éticos, etc.
	Creencias	Creencias religiosas, ideológicas, etc.
	Estilos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Convergente y divergente • Holístico, analítico y sintético
	Factores de personalidad	Introversión y extraversión, mentalidad abierta y mentalidad cerrada, etc.
Capacidad de aprender (saber aprender)	Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación	Conocimiento y comprensión de los principios según los cuales se organizan y utilizan las lenguas
	Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de distinguir y producir sonidos y estructuras prosódicas • Capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos • Capacidad de convertir una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos • Dominio de procesos de percepción y producción de sonidos
	Destrezas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de usar eficazmente las oportunidades de aprendizaje • Capacidad de usar materiales para el aprendizaje independiente • Capacidad de organizar y usar materiales para el aprendizaje autodirigido • Capacidad de aprender a partir de la observación y la participación en acontecimientos de comunicación • Reconocimiento de las propias cualidades y carencias como alumno • Capacidad de identificar las necesidades propias • Capacidad de organizar estrategias y procedimientos para conseguir las metas de aprendizaje propias
	Destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de adaptarse a la nueva experiencia y de ejercer otras competencias en la situación de aprendizaje • Capacidad de encontrar, comprender y transmitir nueva información • Capacidad para utilizar nuevas tecnologías

Como ya se ha dicho, el MCER (2001) incorpora elementos del enfoque intercultural de Byram, corrigiendo así carencias anteriores del concepto de competencia comunicativa y del método comunicativo. El MCER considera los mismos componentes de la competencia intercultural que Byram, pero ordenados de forma diferente en cinco "competencias generales" (véase la Tabla 6, página 42). Las actitudes ("saber ser") del modelo de Byram están incluidas en la "competencia existencial" junto con nuevos elementos (las motivaciones, estilos cognitivos y factores de personalidad del aprendiente) en el MCER. Los elementos de "saber comprender" se encuentran distribuidos entre los "conocimientos" (la "conciencia intercultural") y las "destrezas y habilidades" del MCER. Las habilidades de "saber aprender" sobre la cultura, en el MCER se encuentran integradas en unas habilidades de "saber aprender" generales, que se aplican en cualquier actividad aprendizaje. Elementos de "saber relacionarse" (como son los valores y creencias del aprendiente) del modelo de Byram se encuentran incluidos en la "competencia existencial" del MCER. Finalmente, las habilidades de "saber hacer" y los "saberes" básicamente coinciden en los dos modelos.

2.4. Objetivos y contenidos de la enseñanza/aprendizaje de la competencia intercultural

Para promover la adquisición de la competencia intercultural de los aprendientes, los programas, las clases y las actividades deben tener por objetivo el desarrollo de sus componentes, dividiéndose cada uno en varios objetivos parciales (Byram, 1997; véase tabla 7, página 44). Así, en cuanto a las actitudes, la didáctica de la competencia intercultural debe promover en el alumno una actitud favorable a relacionarse con otras culturas y a mirar la realidad desde el punto de vista de las mismas. Ello no significa que el alumno deba ser asimilado a las otras culturas, sino que debe estar dispuesto a comprenderlas.

En cuanto a los saberes, la didáctica debe promover la adquisición de conocimientos de tipo práctico sobre la vida cotidiana en el país de la LE; promover la adquisición de conocimientos sobre la propia identidad cultural, la de otros países y la visión mutua; y promover la adquisición de conocimientos sobre las formas de interacción de diferentes grupos sociales en diferentes culturas.

En cuanto a las habilidades de interpretación y relación, la didáctica debe proporcionar recursos para identificar estereotipos y malentendidos a partir de la interpretación y la comparación, y para explicar sus causas a partir de las diferencias culturales. En cuanto a las habilidades de descubrimiento e interacción, la didáctica debe proporcionar recursos para descubrir conocimientos culturales a partir de la observación y la interacción, para poder interaccionar con miembros de otras culturas. Finalmente, en cuanto a conciencia cultural crítica, la didáctica debe promover la capacidad de evaluar de forma racional elementos culturales y explicitar los criterios de dicha evaluación.

Tabla 7: Objetivos de la enseñanza/aprendizaje de la Competencia Intercultural. Adaptación a partir de Byram, 1997.

ACTITUDES (SABER SER)
<ul style="list-style-type: none"> • Disposición a buscar relaciones de igualdad con miembros de otros grupos sociales • Interés en descubrir otras perspectivas a las propias • Disposición a cuestionar los propios valores y presuposiciones • Disposición a enfrentarse con diferentes etapas del choque cultural en un periodo de residencia • Disposición a relacionarse con las convenciones de interacción de otros grupos sociales
CONOCIMIENTOS (SABERES)
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones históricas y contemporáneas entre el país de origen y los otros países • Medios para contactar con miembros de otros países y viajar • Tipos y causas del malentendido intercultural • Memoria nacional del propio país y cómo es vista por los otros • Memoria nacional de otros países y cómo son vistas desde el propio país • Definición del espacio geográfico del propio país y cómo es percibida desde otros países • Definición del espacio geográfico de otros países y cómo es percibida desde el propio país • Proceso de socialización en el propio país y en otros • Distinciones sociales y sus marcadores, en el propio y en otros países • Instituciones que afectan la vida cotidiana en el propio país y en otros • Procesos de interacción en el país del interlocutor
HABILIDADES DE INTERPRETACIÓN Y RELACIÓN (SABER COMPRENDER)
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar perspectivas etnocéntricas en un documento y explicar su origen • Identificar malentendidos y disfunciones en una interacción y explicarlos desde cada cultura implicada • Mediar entre interpretaciones de un fenómeno
HABILIDADES DE DESCUBRIMIENTO E INTERACCIÓN (SABER APRENDER/HACER)
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a un hablante nativo valores y conceptos de documentos o eventos y desarrollar un sistema de explicación • Identificar referencias significativas dentro y entre culturas y descubrir sus connotaciones • Identificar procesos de interacción y negociar un uso apropiado de los mismos • Usar en tiempo real una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes para interaccionar con interlocutores de una cultura diferente • Identificar relaciones contemporáneas y pasadas entre el propio país y el del interlocutor • Identificar y usar instituciones que facilitan la relación con otros países y culturas • Mediar entre interlocutores
CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA (SABER RELACIONARSE)
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e interpretar valores en la propia y otras culturas • Evaluar documentos y eventos de acuerdo a criterios explícitos • Interactuar y mediar en relaciones interculturales de acuerdo con criterios explícitos, negociando una relación aceptable cuando sea necesario

Byram no establece niveles de desarrollo de la competencia intercultural, ni ninguna secuenciación en la consecución de los diversos objetivos de su enseñanza/aprendizaje, ya que considera que el aprendizaje no es lineal, sino que implica idas y venidas entre los conocimientos adquiridos, y que los diferentes componentes de la competencia intercultural y de la CCI están interrelacionados (Byram, 1997). Por ello no es posible establecer a priori un orden en la enseñanza/aprendizaje de los distintos componentes de la CCI ni entre los diferentes objetivos. Por otro lado, Byram considera que se pueden enfatizar más o menos, incluso omitir, diferentes objetivos según qué necesidades de aprendizaje tengan los alumnos. Así, el currículum específico para cada grupo de aprendientes –elaborado a partir de sus necesidades, el contexto institucional de la enseñanza y las posibilidades de interacción intercultural–, deberá determinar a qué objetivos apunta y en qué orden deben ser trabajados, además de tener una estructura en forma de espiral, no lineal (Byram, 1997).

Contrastando con este enfoque centrado en las necesidades del grupo específico de alumnos, Iglesias (2003) –basándose en Bennet (1998)– establece un modelo lineal general para el desarrollo de la competencia intercultural a partir del cual elaborar el currículum. Este modelo divide el desarrollo de la competencia intercultural en tres etapas: negación y defensa, minimización y aceptación, y adaptación e integración, y las interrelaciona con los niveles de dominio lingüístico (inicial, intermedio y avanzado). En la primera etapa, el pensamiento del aprendiente es etnocéntrico y tiene una visión estereotipada de las otras culturas, que además son vistas como una cierta amenaza a la propia. En la segunda etapa el aprendiz asume la igualdad de todos los seres humanos, dejando de considerar las diferencias culturales como una amenaza, adquiere un conocimiento mayor de las similitudes y diferencias interculturales y empieza a respetar estas diferencias. En la etapa final, los sujetos llegan a ser capaces de interpretar el mundo desde el punto de vista de diferentes culturas de forma consciente y, al final del proceso, los cambios de perspectiva cultural pueden pasar a formar parte de una nueva identidad intercultural del sujeto (Iglesias, 2003).

Este modelo distribuye los objetivos y los temas de aprendizaje que deben tratarse en cada una de las tres etapas. Así, en cuanto a los objetivos, en la primera etapa se priorizan las actitudes y las habilidades relacionadas con la percepción; en la segunda etapa se priorizan las habilidades de interacción y los conocimientos, y en la

tercera etapa las habilidades de adaptación. En cuanto a los contenidos, en la primera etapa se trata la función de la cultura en las relaciones interculturales, los estereotipos culturales y la percepción; en la segunda etapa se trata el uso del lenguaje, la comunicación no verbal, los estilos de comunicación y el contraste de valores; y en la etapa final se tratan las estrategias de resolución de problemas, cuestiones de género y la adaptación intercultural.

El modelo expuesto por Iglesias (2003) presenta varios problemas. En primer lugar, el modelo está orientado al desarrollo de la competencia intercultural en residentes extranjeros, más que en alumnos de lengua extranjera que se encuentran en su país de origen. En segundo lugar, el estadio final, en el cual el sujeto se desarrolla una nueva identidad intercultural consistente en el cambio de marco de referencia para interpretar el mundo según el contexto cultural en el que se encuentre, y por lo tanto comportarse igual que un hablante nativo en cada país, significa la negación misma de la identidad cultural, ya que el sujeto ha dejado de tener un marco de interpretación propio y una identidad cultural propia. Esta personalidad intercultural es diferente del concepto de hablante intercultural establecido por Byram (1997), ya que este último conserva su propia identidad cultural a la vez que comprende otras culturas, puede adoptar elementos de las mismas si lo desea, y es capaz de negociar una forma de interacción que resulte aceptable por su interlocutor de otra cultura y por él mismo. El establecimiento de una nueva personalidad intercultural tal como es definida por Iglesias (2003) no parece ni realista ni deseable, ya que llevaría a un relativismo cultural absoluto.

Por otro lado, el modelo establece una secuenciación lineal y no queda justificada la distribución de objetivos y contenidos entre las etapas. Por ejemplo, mientras que el desarrollo de actitudes de confianza y amistad, situadas en la primera etapa, contribuyen a que el sujeto inicie la adquisición de la competencia intercultural, también son actitudes necesarias en las siguientes etapas, más si es en ellas en las que el sujeto interacciona directamente con sujetos de otras culturas, dándose con ello la posibilidad de conflictos que afecten a esas actitudes positivas. Igualmente, un conocimiento de la cultura en general (situado en la segunda etapa), es necesario para desarrollar algunos de los objetivos situados en la primera etapa, como son la habilidad para obtener información de la cultura, o la habilidad para reconocer las diferencias culturales. En cuanto a los contenidos, no está justificada la inclusión del reconocimiento de las diferencias de género en diferentes culturas en la tercera etapa,

ya que es un tema importante para conocer las diferencias culturales en las etapas anteriores, y para practicar las habilidades de reconocer diferencias y conocer otras culturas, situadas en etapas anteriores.

En cuanto a la enseñanza/aprendizaje del español, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) define tres objetivos generales a partir de la consideración de los roles que el alumno desempeña como aprendiente y hablante de esta lengua: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. Como agente social, el alumno debe “ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social” (Instituto Cervantes, 2007, p. 14), como hablante intercultural debe “ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes, 2007, p. 14), y como aprendiente autónomo “debe ser capaz de hacerse gradualmente responsable de su proceso de aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2007, p. 14). Cada uno de estos tres objetivos generales está compuesto por varios objetivos parciales. A diferencia de los objetivos parciales del alumno como agente social, que están distribuidos en los seis niveles de referencia de desarrollo de la competencia comunicativa, los objetivos parciales del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo están divididos en tres etapas: aproximación, profundización y consolidación (véase la tabla 8, página 48). Estas tres etapas son independientes de los seis niveles de referencia de desarrollo de la capacidad lingüística. El hecho de que los objetivos parciales del alumno como hablante intercultural se dividan en tres etapas significa que cada uno de ellos se divide en otros subobjetivos parciales que establecen un orden de progresión. Qué objetivos deben plantearse y cómo se organiza su consecución en un aula concreta de LE se deja en manos del profesor, según las características de los estudiantes y el contexto de la enseñanza/aprendizaje.

Los objetivos de la enseñanza/aprendizaje del alumno como hablante intercultural en el modelo de Byram y en el Plan Curricular son similares, pero sus contenidos están distribuidos de forma diferente. Los elementos incluidos en las “actitudes” del modelo de Byram se ven divididos entre los objetivos de “visión de la diversidad cultural” y “papel de las actitudes y los factores afectivos” del Plan Curricular, y además este último añade una dimensión emocional que incluye las motivaciones del aprendiente. Los “conocimientos” del modelo de Byram se

encuentran divididos entre los “referentes culturales” (los datos factuales) y las “normas y convenciones sociales” del *Plan Curricular*. Los elementos de las “habilidades de interpretación y relación” se encuentran incluidos en la “visión de la diversidad cultural”, en el “papel como intermediario cultural” y en las “normas y convenciones sociales” del *Plan Curricular*. Las “habilidades de descubrimiento” se encuentran repartidas entre todos los objetivos del hablante intercultural del *Plan Curricular*, y las “habilidades de interacción” de Byram coinciden con la “participación en situaciones interculturales” del mismo. Finalmente, la “conciencia cultural crítica” de Byram se encuentra presente en los “referentes culturales”, las “normas y convenciones sociales” y en el “papel de intermediario cultural”.

Tabla 8: Objetivos de la enseñanza/aprendizaje del alumno como hablante intercultural. Adaptación a partir de Instituto Cervantes, 2007.

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
VISIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL		
Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia de la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas	Aceptar la diversidad cultural y acercarse a los países hispanos desde una visión menos condicionada por la propia identidad cultural	Aprovechar la diversidad cultural para enriquecer la propia competencia intercultural
PAPEL DE LAS ACTITUDES Y LOS FACTORES AFECTIVOS		
Identificar las motivaciones, actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas	Fortalecer las motivaciones, la sensibilidad y la apertura hacia otras culturas	Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas
REFERENTES CULTURALES		
Familiarizarse con los principales referentes culturales de España e Hispanoamérica	Alcanzar una visión matizada de dichos referentes culturales	Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de dichos referentes culturales
NORMAS Y CONVENCIONES SOCIALES		
Identificar y valorar las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos	Analizar y ponderar diferentes aspectos de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos	Adoptar una perspectiva intercultural crítica de las características distintivas, las normas y las convenciones de la vida social de los países hispanos
PARTICIPACIÓN EN SITUACIONES INTERCULTURALES		
Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas	Desenvolverse en situaciones interculturales no excesivamente complejas	Desenvolverse en situaciones interculturales complejas y delicadas
PAPEL COMO INTERMEDIARIO CULTURAL		
Tomar conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural	Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural	Asumir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos

Además de establecer los objetivos de la enseñanza/aprendizaje del español, el *Plan Curricular* también establece los contenidos que deben ser trabajados en cada uno de los cinco componentes de la enseñanza/aprendizaje (el componente gramatical, el componente pragmático-discursivo, el componente nocional, el componente cultural y el componente de aprendizaje) para conseguir los objetivos.

Los contenidos que corresponden al componente cultural están divididos en tres “inventarios”: los “referentes culturales”, “saberes y comportamientos socioculturales”, y las “habilidades y actitudes interculturales” (Instituto Cervantes, 2007). En cada uno de estos tres inventarios se establecen los temas a tratar en el aula, divididos en las tres fases de aproximación, profundización y consolidación, a la vez que se relacionan con los inventarios de los demás componentes (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, y de aprendizaje).

Tanto los “referentes culturales” como los “saberes y comportamientos socioculturales” son comparables con los “saberes” del modelo de Byram. Mientras que los “referentes culturales” son conocimientos de tipo enciclopédico sobre los países hispanos, los “saberes y comportamientos socioculturales” son conocimientos factuales sobre la vida cotidiana, las costumbres, los estilos de vida, etc. y los comportamientos sociales habituales en España. Estos tipos de conocimientos están relacionados con las creencias y los valores, que a su vez implican prejuicios, estereotipos, convicciones, etc., y con las convenciones sociales de la sociedad española (Instituto Cervantes, 2007). Por ello su adquisición resulta de gran importancia para la adquisición de la CCI. En el *Plan Curricular* la programación de los “referentes culturales” y los “saberes y comportamientos socioculturales” está ordenada en tres fases, igual que los objetivos, según un orden de concreción creciente, en el primer caso, y de las necesidades del alumno, en el segundo caso (Instituto Cervantes, 2007; véase la Tabla 9 y la Tabla 10, página 50).

Tabla 9: Contenidos de los referentes culturales. Instituto Cervantes, 2007.

Conocimientos generales de los países hispanos
Geografía física Población Gobierno y política Organización territorial y administrativa Economía e industria Medicina y sanidad Educación Medios de comunicación Medios de transporte Religión Política lingüística
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
Acontecimientos y personajes históricos y legendarios Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
Productos y creaciones culturales
Literatura y pensamiento Música Cine y artes escénicas Arquitectura Artes plásticas

Tabla 10: Contenidos de los saberes y comportamientos socioculturales. Instituto Cervantes, 2007.

Condiciones de vida y organización social	
Identificación personal	
La unidad familiar: concepto y estructura	
Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	
Comidas y bebidas	
Educación y cultura	
Trabajo y economía	
Actividades de ocio, hábitos y aficiones	
Medios de comunicación e información	
La vivienda	
Los servicios	
Compras	
Salud e higiene	
Viajes, alojamiento y transporte	
Ecología y medio ambiente	
Servicios sociales y programas de ayuda	
Seguridad y lucha contra la delincuencia	
Relaciones interpersonales	
En el ámbito personal y público	Relaciones sentimentales, familiares y de amistad Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos Relaciones entre vecinos Relaciones con la autoridad y la Administración Relaciones con desconocidos
En el ámbito profesional	Relaciones con compañeros de trabajo Relaciones con clientes
En el ámbito educativo	
Identidad y estilo de vida	
Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social	
Configuración de la identidad colectiva	
Participación ciudadana y pluralismo	
Minorías étnicas y religiosas	
Tradición y cambio social	
Espiritualidad y religión	
Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros	
Fiestas, ceremonias y celebraciones	
Fiestas populares	
Celebraciones y actos conmemorativos	
Ceremonias y ritos funerarios	

Por otro lado, las “habilidades y actitudes interculturales” se refieren a las acciones que se deben realizar de forma consciente para utilizar los conocimientos de forma que se pueda realizar una comunicación intercultural eficiente. En el Plan Curricular, las habilidades y actitudes no están programadas en fases como los otros dos inventarios del componente cultural, sino que están ordenadas según el proceso cognitivo por el cual se asimila el conocimiento (Instituto Cervantes, 2007; véase la Tabla 11, página 51). Al estar definidas en términos de procesos cognitivos difieren de las habilidades en el modelo de Byram, que están definidas en términos de resultados de esos procesos cognitivos, o acciones externas y observables que realiza el individuo. Por ello, las habilidades del *Plan Curricular* están implícitas en las habilidades del modelo de Byram. Ello es debido a que Byram define los diferentes componentes de la competencia intercultural en términos de objetivos a conseguir,

mientras que el Plan Curricular define los contenidos de la enseñanza/aprendizaje para conseguir los objetivos del alumno como hablante intercultural. Por otro lado, las actitudes definidas en el *Plan Curricular*, aunque más concretadas y sistematizadas, coinciden con las actitudes del modelo de Byram.

Tabla 11: Contenidos de las habilidades y actitudes interculturales.
Instituto Cervantes, 2007.

Configuración de una identidad cultural plural	
Habilidades	Actitudes
Conciencia de la propia identidad cultural Percepción de diferencias culturales Aproximación cultural Reconocimiento de la diversidad cultural Adaptación, integración (voluntaria)	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo, etc.)
Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	
Habilidades	Actitudes
Observación Comparación, clasificación, deducción Transferencia, inferencia, conceptualización Ensayo y práctica Evaluación y control Reparación, corrección	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad
Interacción cultural	
Habilidades	Actitudes
Planificación Contacto, compensación Evaluación y control Reparación y ajustes	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo, etc.)
Mediación cultural	
Habilidades	Actitudes
Planificación Mediación Evaluación y control Reparación y ajustes	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable y flexible Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo, etc.)

Por todo ello, para estimular la adquisición de la CCI proponemos trabajar las actitudes (respecto de la propia y otras culturas), los conocimientos (de la propia cultura, de la cultura de países hispanos y de otras culturas), las habilidades de interpretación (comparando la propia y otras culturas), las habilidades de

descubrimiento e interacción sobre la propia y otras culturas (observando, comparando e interactuando), y la conciencia crítica (sobre la propia y otras culturas), tal como propone Byram, y usar la descripción de los contenidos de enseñanza/aprendizaje establecidos en el Plan Curricular para ganar concreción y facilitar la elaboración del programa de enseñanza y de los materiales didácticos.

2.5. El alumno de LE como etnógrafo

Desde la perspectiva intercultural se pone el énfasis en que el alumno de lengua extranjera desempeñe un rol activo en la adquisición de conocimientos culturales, descubriendo y describiendo él mismo los comportamientos culturales a través de la observación y la reflexión. Por ello, se ha propuesto que el aprendiente de LE se convierta en pseudo-etnógrafo, es decir, que el alumno “aprende la lengua y la cultura como un todo con el objetivo de describir y entender la gente en cuestión” (Byram y Esarte-Sarries, 1991, p. 11)⁸. Así, el objetivo del aprendizaje de la lengua extranjera se convierte en conocer y comprender otras culturas, y en las clases se adquieren conocimientos lingüísticos y culturales simultáneamente. Con este método, el alumno no adquiere los conocimientos establecidos por otras disciplinas, como la historia, la sociología, o la economía, proporcionados por el profesor. En su lugar, el alumno analiza directamente las conductas y los productos culturales del país de la lengua meta, del suyo propio y de otros países, y extrae sus propios conocimientos. Los productos de la sociedad que analizan los estudiantes se denominan textos, y pueden ser orales o escritos, pueden ser imágenes visuales, pueden ser noticiarios, periódicos, informantes entrevistados, textos literarios, etc., y los aprendientes buscan en ellos valores y creencias compartidos por los miembros de un determinado grupo social. Dentro del método etnográfico en un curso de LE, Corbett (2003) diferencia entre actividades a pequeña escala y proyectos etnográficos a gran escala.

2.5.1. Actividades a pequeña escala

Las actividades a pequeña escala consisten en la observación, descripción y reflexión sobre conductas y eventos, de los que se extraen conocimientos interculturales, se adquieren habilidades de descubrimiento e interpretación y se

⁸ Las portaciones a la aplicación la técnica etnográfica en la enseñanza de LE más destacadas en la bibliografía son Oullet, 1984; Damen, 1987; Byram y Esarte-Sarries 1991; Kane, 1991; Barro *et al.*, 1998; y Roberts *et al.*, 2001.

potencia una conciencia intercultural. Estas actividades normalmente se realizan en el aula durante la clase y cada una ocupa poco tiempo. Del análisis de libros de texto de inglés como lengua extranjera, Corbett (2003) destaca los siguientes tipos de actividades:

- Formación de conceptos

El objetivo de este tipo de actividades consiste en desarrollar la habilidad de observación sistemática en el alumno. En este tipo de actividad, el alumno observa una situación de la vida cotidiana y la describe. Un ejemplo puede ser la observación y descripción de la organización espacial de una librería, cómo actúan los clientes en la misma, cómo se relacionan los clientes y los dependientes, etc., para luego comparar con la organización en las librerías de otros países (Corbett, 2003).

- Asociaciones culturales

El objetivo de las asociaciones culturales es desarrollar la conciencia intercultural. Este tipo de actividad consiste en asociar ideas en diferentes dimensiones de un tema elegido. Por ejemplo, si el tema elegido es la comida, los alumnos pueden empezar la actividad nombrando los platos típicos de su país, para seguir encadenando ideas relacionadas con los mismos: sus ingredientes, cuándo se comen, cuál es el origen de esos platos, qué se hace después de comerlos, etc. (Corbett, 2003). Miquel (1999, 2004) propone usar la misma técnica tanto como instrumento para el profesor para conocer su propia cultura y preparar las clases, como para realizar actividades en la clase de LE. Por ejemplo, sobre el tema de días señalados, se realizan asociaciones a partir del nombre de esos días (por ejemplo la Navidad): qué se hace normalmente ese día y dónde, qué elementos caracterizan esas fiestas, qué personas participan en ellas, qué supone la no participación en esas fiestas, la decoración del lugar y los participantes, qué es lo que nunca se haría en esas ocasiones, etc. (Miquel, 2004). En una clase de composición multicultural, este tipo de actividades permite la comparación entre los diferentes países.

- Etiqueta negativa

Este tipo de actividad pretende que los alumnos exploren elementos de una determinada cultura y que descubran qué conductas se deben evitar para no fracasar en una relación intercultural con miembros de la misma. Consiste en elaborar listas de conductas que son consideradas culturalmente ofensivas por un

grupo cultural. Estas listas pueden ser elaboradas a través de la observación, o de entrevistas entre los alumnos y/o fuera de la clase, entre otros métodos (Corbett, 2003).

- Análisis de incidentes críticos

El análisis de incidentes críticos tiene por objetivo que los alumnos sean conscientes de los problemas que pueden aparecer en la comunicación intercultural debido a diferencias en los patrones de comunicación. En ellos se presenta una situación comunicativa, que puede ser real o simulada, en la que aparece un conflicto de valores, significados u objetivos entre los interlocutores de diferentes culturas; la solución al conflicto no está clara; y el contexto cultural del conflicto está claramente presentado, y a partir del mismo los alumnos deben argumentar posibles soluciones (Corbett, 2003).

Las actividades de formación de conceptos y de realización de asociaciones culturales son útiles para ayudar a que el alumno perciba cómo la realidad cotidiana está cargada de significados culturales y para que aprenda a observarla desde puntos de vista diferentes, por lo cual son actividades idóneas en los estadios iniciales de un programa de LE y como entrenamiento para la realización de actividades a mayor escala. Las actividades sobre la etiqueta negativa y los análisis de incidentes críticos son técnicas que ayudan a los alumnos a enfrentarse a relaciones interculturales que pueden crear conflictos, a la vez que promueven su empatía. Todas estas actividades ayudan a promover la conciencia cultural al promover la comparación de elementos de las diferentes culturas de los alumnos de la clase, haciéndolos conscientes de las diferencias y similitudes entre las mismas. La eficacia de estos tipos de actividades es mayor cuando los alumnos pertenecen a distintas culturas y/o se encuentran en el país de la lengua meta, ya que pueden realizar observaciones de situaciones reales y se pueden establecer comparaciones entre las culturas de los alumnos diferentes países. Por otro lado, las actividades de análisis de incidentes críticos tienen el inconveniente de que frecuentemente son situaciones simuladas que no se corresponden con la realidad (Rost-Roth, 2007).

2.5.2. Proyectos etnográficos a gran escala

Los proyectos de etnográficos a gran escala introducen la investigación etnográfica como actividad en el curso de LE, teniendo por objetivo describir el

comportamiento de grupos sociales y comprender sus motivos culturales. Con este tipo de actividad los alumnos realizan una investigación etnográfica sobre un determinado grupo y al final presentan sus conclusiones. Este tipo de actividad es denominada proyecto a gran escala ya que, entre la fase entrenamiento en la metodología etnográfica, la fase de preparación de la investigación, la realización de la misma y la preparación del informe final, pueden transcurrir, según la amplitud del proyecto, desde varias semanas hasta varios años. En los proyectos a gran escala se observa y reflexiona sobre un conjunto de conductas más amplio que en los proyectos a pequeña escala, promoviendo sobre todo el desarrollo de las habilidades para descubrir nueva información cultural e interpretarla, y requieren desarrollar una parte importante de las actividades fuera del aula debido a la necesidad de acceder a la observación directa y a informantes para entrevistar. El método de investigación etnográfica consta de siete siguientes etapas (Corbett, 2003).

- 1) Elección del grupo objeto de estudio. Este grupo tiene que estar bien definido, igual que el tema concreto sobre el que se quiere investigar. El grupo puede estar definido según su afiliación profesional, edad, género, región, aficiones, etc.
- 2) Selección de los informantes. Es conveniente que los informantes sean del mismo grupo. Si no se tiene acceso, se pueden utilizar informantes secundarios (conocedores del grupo en cuestión, aunque no pertenezcan al mismo).
- 3) Revisión bibliográfica. Ésta permite conocer mejor el grupo que se va a investigar, delimitar bien el tema de estudio y ayudar a preparar las entrevistas y/o la observación de eventos y situaciones que implican a ese grupo.
- 4) Entrevistas a los informantes. Las entrevistas deben ser de preguntas abiertas, permitiendo conocer cómo los entrevistados experimentan sus vivencias. En las entrevistas se recogen datos tanto del contenido como de la forma del discurso (incluyendo la conducta no verbal).
- 5) Análisis de los datos y generación de hipótesis culturales que expliquen el comportamiento del grupo en cuestión.
- 6) Reflexión sobre los marcos de referencia con los que se han generado las hipótesis, para conocer sus limitaciones.

7) Elaboración del informe, presentación y discusión en clase.

Los proyectos a gran escala tienen la ventaja de que promueven la adquisición de todos los componentes de la CCI. Tanto en la etapa de preparación del proyecto como durante el desarrollo de la investigación, los aprendientes incrementan sus conocimientos sobre el grupo social investigado y su cultura; al preparar y realizar las observaciones y entrevistas, los aprendientes adquieren las habilidades de descubrimiento e interacción, y al analizar los resultados de las mismas adquieren las habilidades de interpretación y relación; tanto al interpretar los resultados como al reflexionar sobre los marcos de referencia con los que se interpretan los resultados, los aprendientes adquieren actitudes de distanciamiento de sus propios marcos de referencia culturales y actitudes de empatía y de curiosidad buscando la explicación de las conductas observadas en elementos culturales del grupo social en cuestión. Además, durante el proceso los aprendientes necesitan leer información sobre el grupo objeto de estudio, preparar entrevistas, hablar con informantes, y presentar el informe de conclusiones, requiriendo todo ello el uso de la LE, con lo cual se adquieren también las competencias lingüística, sociocultural y discursiva.

Por otro lado, los proyectos etnográficos a gran escala, y las actividades basadas en la etnografía en general, tienen el inconveniente que puede haber alumnos que consideren que se dedica demasiado tiempo al aprendizaje del método y a la realización de tareas que no están directamente ligadas al aprendizaje lingüístico, y que puede haber dificultades para acceder a grupos sociales y materiales representativos de la sociedad de la lengua meta, sobre todo si los alumnos se encuentran en su país de origen (Corbett, 2003). Para superar estos inconvenientes, diversos autores han desarrollado actividades que usan como medio el correo convencional (Topuzova, 2001) el correo electrónico y otros recursos en Internet (Dodd, 2001; Wittaker, 2001).

3. NECESIDADES DE LOS ALUMNOS Y CONTEXTO EDUCATIVO

3.1. Necesidades de los alumnos

El grupo concreto de alumnos a los que se aplicará el método establecido en la propuesta didáctica está formado por ocho estudiantes del tercer curso de la universidad japonesa Ritsumeikan. Para conocer las características y necesidades de los alumnos se les suministró un cuestionario el primer día de clase (véase el anexo 1, página 128), del cual en esta sección se exponen los resultados. Los alumnos estudian diferentes carreras de las ciencias sociales y humanidades (literatura, educación, sociología, relaciones internacionales y derecho). Todos los estudiantes tienen la misma edad (entre 20 y 21 años), tres son chicos y cinco son chicas. Todos ellos han estudiado español como lengua extranjera en la universidad durante cinco semestres lectivos, y han elegido seguir estudiando español como subespecialidad a partir del tercer semestre de sus estudios (cuando la lengua extranjera deja de ser obligatoria). Además, siete de ellos tienen experiencia de estancias en el extranjero por turismo y estudios. Los estudiantes que han estado en el extranjero, excepto una estudiante, han estado en España o México para realizar cursos de español de corta duración: dos estudiantes han realizado dos cursos de cinco semanas, uno de ellos en España (Universidad de Alcalá) y el otro en México (Instituto Tecnológico de Monterrey), una estudiante ha realizado el mismo curso de México, y dos estudiantes han realizado el mismo curso de España. Estos cursos están organizados por la propia universidad y combinan la enseñanza del idioma con actividades lúdicas y turismo. Durante su estancia en el extranjero los estudiantes conviven con familias nativas. Por estas razones las actitudes de los estudiantes hacia la cultura extranjera en general, y la cultura hispana en particular, y hacia el aprendizaje de la lengua son positivas. Sin embargo, su competencia comunicativa oscila entre el nivel intermedio y el nivel inicial-bajo.

En cuanto al uso del español que pretenden realizar en el futuro, dos de los alumnos aspiran a tener que utilizar el español en su profesión (agencia de viajes y compañía de comercio internacional) además de otros idiomas (básicamente el inglés), ya que no deberán tratar únicamente con personas del mundo hispano, y un estudiante aspira a realizar una profesión (intérprete jurídico) en la que deberá tratar con personas del mundo hispano y traducir e interpretar entre el japonés y el español. Este estudiante, además, al finalizar el semestre lectivo va a viajar a Argentina para

estudiar en la universidad durante un año como estudiante de intercambio. Además del español va a estudiar asignaturas de la licenciatura de derecho en español. El resto de estudiantes solo piensa usar el español para viajes turísticos.

En cuanto al contacto con hablantes hispanos, solo tres estudiantes han respondido que se mantienen en contacto con amigos hispanos a través de correo electrónico y/o *skype*, y ninguno de los alumnos tiene contacto con hispanohablantes en Japón. Finalmente, sobre el acceso a productos culturales de los países hispanohablantes, un estudiante lee noticias de España y Argentina por Internet (próximamente va a viajar a este país para estudiar durante un año), tres estudiantes ven programas de televisión (noticias y telenovelas) a través de Internet, y una estudiante escucha música hispana a través del mismo medio. El resto de estudiantes, es decir la mitad del grupo, no tiene ningún contacto con la cultura hispana fuera de las clases de español en la universidad.

Los alumnos de este grupo muestran diferentes áreas y grados de interés en relación a la cultura y la lengua española. Sin embargo, es posible encontrar necesidades comunes de todos los alumnos, ya que todos requieren desarrollar sus habilidades y actitudes interculturales para poder establecer relaciones eficaces con personas de otros países, sean hispanos o no, ya sea por motivos profesionales o por turismo. Además, todos los alumnos, incluso si al terminar la universidad no vuelven a usar el español, necesitan enriquecer sus habilidades para relacionarse con personas de otros grupos sociales en Japón y sus habilidades para participar en discusiones, realizar entrevistas y presentaciones, las cuales serán de gran ayuda en su futuro profesional.

3.3. Contexto educativo

Los alumnos son estudiantes de la Universidad Ritsumeikan, situada en la ciudad de Kioto, considerada como una de las universidades privadas más prestigiosas de Japón. Los estudiantes proceden de todas las regiones de Japón y pertenecen mayoritariamente a la clase media y media-alta. Esta universidad imparte licenciaturas y posgrados en sociología, ciencias políticas, derecho, letras y relaciones internacionales, no existiendo licenciaturas de lenguas extranjeras. En el primer curso de licenciatura los estudiantes deben elegir obligatoriamente un idioma extranjero, del que tienen entre dos y cuatro clases a la semana, según el programa de su

especialidad. La elección del español se debe a motivos tan diversos como el interés por el fútbol, por el flamenco o por la comida española, entre otros, y porque la pronunciación del español resulta fácil para los japoneses. En la mayoría de los casos los alumnos eligen el español para evitar otros idiomas que consideran más difíciles, con lo cual su motivación es baja y son poco participativos, situación que empeora debido a la masificación en las clases: la mayoría de clases tienen entre 25 y 40 alumnos.

Al finalizar el primer curso de licenciatura, los estudiantes pueden elegir no estudiar más ningún idioma extranjero, o continuar su estudio tomándolo como subespecialidad. En este segundo caso tienen dos o tres clases a la semana del idioma elegido entre el segundo y el cuarto curso, además de las asignaturas la especialidad de su licenciatura. La elección del español como subespecialidad es una opción minoritaria: de los aproximadamente 600 alumnos que estudian español en el primer curso de licenciatura, solo unos 50 alumnos eligen seguir estudiando español como subespecialidad a partir del segundo curso. En la mayoría de casos los alumnos eligen continuar estudiando español porque quieren conocer más sobre los países hispanos y viajar a los mismos, o porque han encontrado las clases divertidas, siendo una minoría los estudiantes que continúan el estudio del español por motivos profesionales. En las clases de español como subespecialidad el número de alumnos es reducido, siendo generalmente de entre ocho y quince, y normalmente muestran una motivación elevada.

En cuanto al currículo, éste sigue la pauta dominante en las universidades japonesas: la mitad de las asignaturas de español están dedicadas al estudio de la gramática con profesores japoneses y la otra mitad están dedicadas a la adquisición de la competencia comunicativa con profesores nativos. En esta universidad, durante el primer curso los profesores de español nativos deben seguir un programa y un libro de texto común, el cual está centra en la comunicación oral, pero en las clases de comunicación de español como subespecialidad los profesores tienen libertad para elaborar su propio programa y elegir el libro de texto y la metodología de su clase. Lo habitual en los niveles bajos de la subespecialidad es realizar clases centradas en la adquisición de funciones comunicativas, y en los niveles intermedios –no existe el nivel superior, ya que son pocos los alumnos que llegan a conseguir un nivel B2 o superior- las clases se centran en la realización de exposiciones y discusiones sobre temas de su vida cotidiana y sobre temas culturales. Sin embargo, cuando se tratan

temas culturales, generalmente el objetivo es la transmisión de conocimientos, ya sea por parte del profesor o por parte de los alumnos que han buscado información factual (sobre comida, personajes famosos, ciudades, etc.) de los países hispanos como tarea. De esta forma, las habilidades interculturales de búsqueda y descubrimiento generalmente son ignoradas.

Otra característica del contexto educativo en el que se encuentran los alumnos a los que se aplica la propuesta didáctica de la presente memoria, y que es una característica general de las universidades japonesas, es que generalmente falta coordinación entre los profesores y entre los contenidos de las asignaturas. Esta situación general, sin embargo, debe matizarse en el caso de la enseñanza de LE, en la que se dan dos situaciones extremas: el profesor es "amo y señor" de sus clases, o está totalmente controlado por su superior. En el primero de los casos, el profesor únicamente conoce el nombre de las asignaturas de las que es responsable (por ejemplo, *Expresión 1*, o *Comunicación VI*), y el curso al que pertenecen los alumnos (por ejemplo, alumnos que estudian español en su primer semestre en la facultad de sociología, o alumnos que estudian español en su sexto semestre y que pertenecen a la subespecialidad de lengua española), y tiene libertad absoluta para la elaboración del programa, la selección de los materiales y del método didáctico. En el segundo caso, la supuesta clase de comunicación en español de la que está al cargo el profesor nativo es entendida como una práctica de la gramática aprendida, convirtiéndose en un apéndice de la clase de gramática, y el profesor nativo debe seguir las instrucciones del profesor japonés que imparte dicha clase. En este caso, el profesor nativo debe realizar en su clase de "comunicación" ejercicios del libro de gramática, o preparar ejercicios complementarios siguiendo los contenidos impartidos en la clase de gramática.

Tanto en el primero como en el segundo de los dos casos que acabamos de exponer, el profesor suele carecer de información sobre el plan de estudios de español de la universidad, ya que sus superiores no consideran que deba conocer asuntos externos a su propia clase, y todavía desconoce más los planes de estudios de las facultades a las que pertenecen sus alumnos y la organización de la universidad en la que trabaja. Por ello, una clase centrada en la enseñanza/aprendizaje de la CCI solo es posible en el caso del profesor "amo y señor" de su clase, como es el caso de la universidad en la que estamos aplicando la propuesta didáctica de esta memoria. Sin embargo, la falta de coordinación con otros profesores y asignaturas lleva a que no

sea posible un programa que se desarrolle de forma coordinada entre diferentes asignaturas además de la clase de ELE –por ejemplo, impartiendo los contenidos de metodología para la investigación en una asignatura de métodos de investigación, o impartiendo contenidos teóricos sobre las relaciones interculturales y la etnografía en otras asignaturas. Ello hace que la propuesta didáctica deba centrarse solo en las actividades realizadas en la clase de ELE, y que los contenidos metodológicos y teóricos deban limitarse al mínimo indispensable para poder realizar la propuesta didáctica en el aula.

En cuanto a la posibilidad de los alumnos de interactuar con personas de los países hispanos, esta universidad tiene un programa de estudios de corta duración (cinco semanas) para estudiar español en la Universidad de Alcalá (España) y en el Instituto Tecnológico de Monterrey (México) el cual tiene una duración de cinco semanas y proporciona créditos a los estudiantes. Muchos de los estudiantes que toman español como subespecialidad asisten también a uno de estos cursos, por lo cual la mayoría tienen experiencia de vivir con familias anfitrionas españolas. Además, la universidad posee un programa de intercambio para realizar estudios de lengua y de la especialidad de la licenciatura del alumno durante un año en países hispanos, aunque el número de alumnos que se admiten es limitado (unos ocho por año en el caso de los países hispanohablantes). En el marco de este programa de intercambio vienen algunos estudiantes hispanos a estudiar durante un año a esta universidad, pero en un número muy reducido (dos o tres al año), por lo cual es difícil para los estudiantes japoneses establecer contacto con estudiantes de los países hispanos en Japón.

Finalmente, la enseñanza en esta universidad se basa casi exclusivamente en la clase, por lo cual se da poca importancia a las actividades de aprendizaje fuera del aula, los alumnos deben centrarse en la asistencia a clase y la preparación de los exámenes y algunos informes. Por ello, en el caso de realizarse un programa de ELE basado en actividades para investigar temas de la interculturalidad, los alumnos no dispondrían de ocasiones para recibir la supervisión del profesor fuera de clase. Esta situación se ve empeorada debido a la gran carga lectiva de los profesores de lengua extranjera (entre 10 y 15 clases de 90 minutos a la semana), que tienen a más de 200 alumnos a su cargo cada semestre, y que además se encuentran constantemente realizando actividades para encontrar empleo, ya que los contratos de esta universidad no se pueden renovar más de cinco años. Todo ello lleva a que, tanto a los

alumnos como a los profesores, les resulte difícil realizar tareas fuera del tiempo de la clase, siendo necesaria la elaboración de actividades didácticas que impliquen poco trabajo fuera de las horas lectivas.

Por todo ello, la propuesta didáctica ofrecida en esta memoria pretende desarrollar en los alumnos habilidades de descubrimiento de elementos culturales basándose en las experiencias, opiniones y sentimientos de los propios alumnos, y también pretende desarrollar habilidades comunicativas útiles para la conversación sobre temas culturales con extranjeros, y para la elaboración de investigaciones e informes académicos, además de centrarse en el trabajo en el aula.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Cambios en el mundo e importancia de la CCI

La relevancia de la propuesta didáctica que se presenta en este trabajo reside en que proporciona un método viable para trabajar la competencia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera, a pesar de que la composición de los alumnos sea culturalmente homogénea y que no tengan acceso a miembros de otras culturas. Este método pretende ser aplicable a cualquier tipo de alumno de LE que sea adulto y posea un nivel en la lengua extranjera intermedio o superior. Por ello, no solo es aplicable al grupo con el cual se ha experimentado, sino para cualquier otro país y lengua extranjera. Con el método propuesto se pretende corregir la poca introducción de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza/aprendizaje en las aulas de LE en general. Además de potenciar la introducción de la competencia intercultural en el aula, este método pone énfasis en los aspectos culturales más olvidados habitualmente en el aula de LE: el conocimiento de la propia cultura del alumno y la adquisición de habilidades para el aprendizaje intercultural.

En un mundo en el que avanza la globalización económica y cultural, los alumnos de LE cada vez pueden encontrarse en alguna de las siguientes situaciones:

- 1) El alumno necesita tratar con personas de otro país, ya sea en ese país, en el suyo propio o en cualquier otro, usando el idioma de cualquiera de los dos interlocutores.
- 2) El alumno necesita tratar con personas de otro país, en cualquier lugar del mundo, usando una lengua que es extranjera para los dos interlocutores.
- 3) El alumno tiene acceso a productos (películas, cómics, libros, contenidos por internet, etc.) de otros países, en la lengua original, traducidos a la lengua del alumno o a otras lenguas.

En cualquiera de las dos primeras situaciones planteadas es imposible para los interlocutores tener todos los conocimientos culturales necesarios para interactuar eficazmente con su interlocutor, interpretar los significados que le quiere transmitir, interpretar sus sentimientos, y a la vez comunicar sus propios

significados y sentimientos, pero pueden preguntarse mutuamente y dialogar sobre estos elementos. Para ello el alumno necesita poseer autonomía en su aprendizaje intercultural, es decir, poseer conocimientos sobre las técnicas para adquirir nuevos conocimientos culturales, y tener actitudes interculturales positivas que favorezcan la búsqueda de nuevos conocimientos, la empatía y también la introspección. Igualmente, en la tercera situación, el alumno necesitará las mismas actitudes para buscar y usar los conocimientos culturales necesarios para interpretar los productos producidos por otras culturas.

Además, situando la cultura del alumno como protagonista de la clase de LE, se potencia el conocimiento de la heterogeneidad de la propia cultura y, con la adquisición de habilidades de descubrimiento cultural, además de las actitudes interculturales, el alumno podrá relacionarse más eficazmente con miembros de otros grupos sociales en su propia cultura. Este aspecto adquiere una mayor relevancia si tenemos en cuenta la importancia de las migraciones entre los países y el incremento de la heterogeneidad cultural en las sociedades actuales. Aunque este proceso en Japón todavía está poco desarrollado, consideramos que en un futuro próximo aumentará, ya que son las restricciones a la inmigración establecidas por el gobierno las que la frenan, no la falta de gente que quiera inmigrar a Japón, sobre todo desde los demás países asiáticos. El rápido envejecimiento de la sociedad japonesa y la falta de trabajadores pueden llevar al gobierno a suavizar su política inmigratoria, tal como ya se está dando en el caso de los trabajadores especializados en servicios geriátricos.

Estas consideraciones adquieren una especial relevancia debido al sistema educativo japonés, que enfatiza la memorización de la información proporcionada por el profesor para superar exámenes. A causa de este sistema los alumnos llegan a la universidad con pocas habilidades para buscar e interpretar información, es decir, sin autonomía en su aprendizaje. En la enseñanza de idiomas, la gran difusión, incluso hoy en día, del método tradicional implica que los alumnos posean una baja competencia comunicativa en lenguas extranjeras y poca conciencia intercultural. Además, la idea de que la sociedad japonesa presenta una gran homogeneidad, idea establecida por los grupos dominantes, lleva a los estudiantes a un gran desconocimiento de las diferencias socioculturales en su propia sociedad. Por ello, un método que promueva la enseñanza/aprendizaje de habilidades y actitudes interculturales y una conciencia cultural crítica es urgente para que los alumnos japoneses mejoren su propia conciencia cultural, el conocimiento de la

heterogeneidad en su propia sociedad, y su capacidad de interactuar eficazmente con personas de otros grupos sociales en su propia sociedad y con personas de otros países.

En cuanto al grupo concreto de estudiantes al que se aplica de forma experimental el método de la propuesta didáctica, tres de ellos tienen la intención de orientar su futuro a profesiones que implican la relación con extranjeros, usando español y/o otros idiomas. Para estos estudiantes la adquisición de habilidades y actitudes interculturales resulta de gran importancia para poder interactuar eficazmente. El resto de los alumnos, es decir, cinco, solo consideran el contacto con extranjeros en el caso de realizar algún viaje de placer. Para estos estudiantes la adquisición de actitudes y habilidades interculturales resulta también de gran importancia para poder mejorar su interacción con miembros de otros grupos sociales en el mismo Japón. Además, para todos los estudiantes, la clase de español realizada con el método propuesto, además de constituir una oportunidad para mejorar su competencia comunicativa, presenta una oportunidad para aprender una técnica que les será útil en su futuro profesional cuando tengan que realizar una entrevista, una discusión en grupo o una presentación.

4.2. Objetivos de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se presenta en la próxima sección tiene el objetivo general de establecer un método para desarrollar la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera, en clases culturalmente homogéneas que no tienen acceso a personas de otras culturas. Para ello se propone la adaptación al aula de LE de la técnica de investigación de grupos focales. Con esta técnica se pretenden conseguir los siguientes objetivos de enseñanza/aprendizaje:

- 1) Aumentar el conocimiento de la propia cultura de los estudiantes.

Más arriba (véase la sección 1.3.4) hemos mencionado que los resultados de la investigación sobre la enseñanza de la CCI en el aula (Sercu *et al.*, 2005) revelan que ésta se centra básicamente en el suministro por parte del profesor de datos sobre la vida cotidiana en el país de la lengua meta, ignorándose la cultura de los aprendientes y las habilidades de búsqueda y descubrimiento. Con la propuesta didáctica presente se pretende corregir esas deficiencias, introduciendo la cultura

de los estudiantes como protagonista de la clase de LE. Además, centrándose la clase en el análisis de la cultura de los alumnos, se supera el problema de la falta de acceso a personas de otras culturas.

2) Potenciar la conciencia intercultural.

Con el análisis de la propia cultura los alumnos van a incrementar su autoconciencia cultural, van a ser más conscientes de las diferencias culturales en su propia sociedad, y van a ser más conscientes del papel de la cultura en las relaciones sociales.

3) Potenciar las habilidades de descubrimiento.

Los alumnos no solo van a adquirir conocimientos sobre la cultura, sino que van a adquirir conocimientos sobre técnicas para investigar la cultura.

4) Potenciar actitudes positivas hacia la interculturalidad.

Con el incremento de la autoconciencia cultural y de las diferencias culturales dentro de propia sociedad de los alumnos, se van a potenciar actitudes positivas hacia la interculturalidad, como la curiosidad, la empatía y la tolerancia.

5) Potenciar la competencia comunicativa.

Para preguntar sobre experiencias, opiniones y sentimientos, explicarlos, presentar un informe de conclusiones y discutir, los alumnos necesitan desarrollar su competencia comunicativa. Se van a proporcionar recursos comunicativos para poder discutir sobre aspectos culturales, aumentando con ello la competencia comunicativa de los alumnos.

5. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN DE GRUPOS FOCALES.

En esta sección, después de exponer en qué consiste la técnica de investigación de grupos focales, y qué características la diferencian de las técnicas de la etnografía introducidas en la enseñanza de LE, es decir, la observación sistemática y la entrevista individual, se presenta una adaptación de la técnica a la enseñanza del español como lengua extranjera. A partir de esta adaptación se programa un curso centrado en la enseñanza/aprendizaje de la CCI, y posteriormente, en la sección 6, se analizarán los resultados de su aplicación real en el aula.

5.1. Descripción de la técnica de grupos focales

5.1.1. Definición y características de la técnica

En la sección 2.5.2 describimos cómo los proyectos etnográficos a gran escala incluyen la técnica de observación sistemática y la técnica de la entrevista individual como técnicas útiles para que el estudiante de lengua extranjera adquiriera la CCI. En este apartado se introduce una técnica diferente, que incluye aspectos de la observación sistemática y aspectos de la entrevista, a la vez que posee otras características propias, y se comenta su uso en varias disciplinas y sus principales características.

La técnica de grupos focales (*focus groups*), es una técnica de tipo cualitativo muy utilizada en estudios de sociología, política, psicología social, psicología clínica y, sobre todo, en estudios de marketing. Consiste en la organización de pequeños grupos de discusión sobre un tema determinado que, dirigidos por las preguntas del moderador, proporciona datos que permiten analizar las opiniones, actitudes, valores y conductas de un determinado grupo social; en otras palabras, es una entrevista en grupo de personas que constituyen una muestra de un determinado grupo social. Esta técnica permite, además conocer las opiniones los miembros del grupo, también analizar la interacción entre los miembros del grupo durante la discusión (Morgan, 1997; Krueger y Casey, 2000; Stewart, *et al.*, 2007).

Stewart *et al.* (2007) han explicado el desarrollo de la técnica de grupos focales a lo largo de la historia en diferentes disciplinas, siendo la siguiente exposición

un resumen de la misma. La técnica de grupos focales fue iniciada en los años 20 del pasado siglo por sociólogos (destacando entre ellos Bogardus, 1926) que realizaban investigación cualitativa sobre la conducta grupal, analizando patrones de interacción social y el espacio personal, procesos de toma de decisiones y conformidad y liderazgo, entre otros temas. En la psicología social esta técnica fue rápidamente introducida por investigadores de los efectos de persuasión de los medios de comunicación sobre el público —en esta área las contribuciones de Lazarsfeld (1934, 1937) y de Merton y Kendall (1946) son consideradas fundamentales.

Tanto en la sociología como en la psicología social la técnica de grupos focales ha sido usada como técnica de investigación, por lo cual el moderador de la entrevista dirige la misma con sus preguntas para obtener la información relevante para el problema de investigación planteado. Por otro lado, la psicología clínica también ha utilizado la técnica de grupos focales, aunque con finalidades terapéuticas más que de investigación científica, teniendo por objetivo que los pacientes puedan expresarse libremente y compartir sus sentimientos en un grupo terapéutico —considerándose a Moreno (1931) como el precursor de dicha técnica en la psicología clínica—. En esta disciplina se prima más la libre expresión por parte de los participantes que en las otras disciplinas, por lo cual el moderador dirige menos la entrevista y su rol se centra en estimular la libre participación de los miembros del grupo.

Finalmente, la investigación con grupos focales fue ampliamente introducida en la investigación de marketing a partir de los años de los años 50 del siglo XX —considerándose el estudio sobre motivación realizado por Smith (1954) como su precursor—. Desde entonces los estudios de marketing han utilizado esta técnica para analizar las percepciones de los consumidores sobre marcas, productos y contextos comerciales, y sus reacciones a la publicidad, entre otros temas. En la investigación de marketing el moderador del grupo focal adopta una postura intermedia entre el rol del moderador en los grupos focales de los estudios de sociología y psicología social, y en el grupo focal terapéutico de la psicología clínica, estimulando la libre expresión de los miembros del grupo siempre que contribuya al objetivo planteado en la investigación, y dirigiendo la sesión hacia ese objetivo Stewart *et al.* (2007).

Una de las principales características de la técnica de grupos focales es la denominada focalización (*op cit*). La focalización consiste en que los sujetos que participan en el grupo de discusión, organizado para obtener datos en una

investigación sobre un tema específico, comparten el haber experimentado una situación concreta relacionada con el tema de investigación, la cual es el tema sobre el que se discute y sobre el que el investigador quiere obtener datos. Así, por ejemplo, en sociología y psicología social hay investigaciones que se han focalizado en una clase social o profesional para conocer su estilo de vida, organizando grupos de discusión formados por miembros que comparten el hecho de pertenecer a dicho grupo social. Otras investigaciones, por ejemplo, con el objetivo de descubrir los efectos psicológicos de la viudedad, han organizado grupos de discusión en los que participan personas que comparten el hecho de haber enviudado, y la discusión ha versado sobre sus emociones respecto de ese hecho y el efecto en su vida cotidiana. En el campo del marketing, frecuentemente se organizan grupos con personas que comparten el hecho de consumir un determinado tipo de producto, y los temas de discusión se refieren a sus patrones de consumo, sus estilos de vida, la valoración de un determinado producto, la valoración de un anuncio publicitario, etc. (*op cit*). De esta manera, los grupos focales se distinguen de otras técnicas de investigación social, como las encuestas, en que el grupo de individuos que forma la muestra comparte una experiencia previa sobre la que se discute y sobre la que el investigador pretende conseguir mayor información.

La segunda característica de la técnica es que, al no ser una entrevista individual sino una entrevista en grupo, se pueden observar las interacciones entre los miembros del grupo: "permite observaciones de cómo y por qué los individuos aceptan o rechazan las ideas de los demás" (*op cit*, p. 10). Así, se consigue conocer no solo la opinión de cada miembro del grupo sobre el tema de discusión, sino también cómo piensa sobre las opiniones aportadas por los otros miembros, obteniéndose así una información más rica.

Una tercera característica de la técnica de grupos focales es la denominada profundidad de los datos recogidos (*op cit*). Con la técnica de grupos focales no se pretende únicamente que los participantes expliquen su conducta en referencia al tema sobre el que discute el grupo, sino que además se pretende conocer sus motivaciones y sus emociones en relación a ese tema. A diferencia de otras técnicas de investigación en las que el sujeto responde a las preguntas individualmente, en esta técnica los individuos comparten sus experiencias con otros individuos, con lo cual la explicación de las propias emociones por parte de uno de los participantes se convierte en un incentivo para que los demás compartan también las suyas, pudiendo

ello llevar a los miembros del grupo a revelar datos más profundos (referentes a sus motivaciones y emociones) a medida que avanza la discusión (*op cit*).

Finalmente, se considera que esta técnica tiene un valor humanístico, ya que los participantes en el grupo focal tienen la oportunidad de expresar libremente sus opiniones sobre un tema que les afecta. A diferencia de las encuestas, en una investigación con grupos focales los sujetos no responden eligiendo entre las opciones proporcionadas por el investigador a cada una de las preguntas que constan en una lista fija, sino que responden libremente. La lista de preguntas que realiza el moderador tampoco es fija, sino que durante el curso de la sesión, las preguntas y los temas tratados pueden variar para adaptarse a los temas a los que los participantes otorgan mayor relevancia, siempre que versen sobre el tema general foco de la discusión. Además, al desarrollarse la recogida de datos en forma de discusión en grupo, se promueve entre los participantes la empatía y actitudes positivas respecto de la interacción con otras personas, escuchar y aceptar otras opiniones (*op cit*).

Las dos principales características de la técnica de grupos focales, es decir la discusión focalizada en un tema concreto de discusión que es dirigida por un moderador, y la observación de las interacciones que se producen entre los miembros del grupo durante la discusión, hacen que esta técnica tenga similitudes y diferencias, ventajas y desventajas, en comparación con las dos técnicas que se utilizan habitualmente en el método etnográfico —que se han comentado en el apartado sobre el estudiante de LE como etnógrafo—, las cuales son la observación sistemática y la entrevista individual. Estas diferencias han sido descritas por Morgan (1997), tal como se comenta a continuación (véase también la tabla 12, página 71). Tanto en la técnica de grupos focales como en la observación sistemática se observan las interacciones entre los individuos del grupo que se estudia. Sin embargo, mientras que en la observación sistemática el investigador no interviene en el grupo y las interacciones se producen de forma natural en el contexto en el que se realiza la observación, en los grupos focales las interacciones son estimuladas y reguladas por las preguntas que realiza el moderador. Por ello, la técnica de grupos focales tiene la desventaja de que la situación —la participación de los sujetos en un grupo de discusión para colaborar en una investigación— no es una situación natural para los participantes, y que la variedad de conductas observables es menor que en la observación sistemática no participante. Por otra parte, la técnica de grupos focales tiene las ventajas de que en un espacio limitado de tiempo pueden obtenerse muchos

datos sobre el tema foco de estudio a través de las preguntas que realiza el moderador, las respuestas de los participantes proporcionan datos sobre contextos y situaciones a los que el investigador no puede acceder para observar directamente, y las respuestas proporcionan datos sobre elementos no observables directamente —tal como son las actitudes y las motivaciones de los participantes (Morgan, 1997).

Tabla 12: Comparación de técnicas de recogida de datos. Elaboración propia a partir de Morgan, 1997.

	Observación sistemática	Grupos focales	Entrevista individual
Control de la situación	Ausencia de control	Control medio	Control elevado
Contexto espacial y temporal	El lugar y el momento de la observación	El lugar y el momento de la observación y experiencias anteriores explicadas por los participantes	Experiencias anteriores explicadas por el entrevistado
Tipo de datos recogidos	Conductas observables (interacciones)	Conductas observables (interacciones) y no observables (explicadas por los participantes)	Básicamente conductas no observables (explicadas por el entrevistado)
Amplitud de la observación	Interacciones espontáneas entre los miembros del grupo observado	Interacciones semiprovocadas entre los miembros del grupo focal y entre los mismos y el moderador	Interacción entre el entrevistado y el entrevistador

En cuanto a la técnica de entrevista individual, tanto esta técnica como los grupos focales permiten al entrevistador dirigir la entrevista con sus preguntas y seleccionar los temas que se tratan en la misma. Este control por parte del entrevistador es mayor en la entrevista individual, ya que en los grupos focales se trata de estimular la discusión, aunque siempre focalizada en el problema de investigación. Debido al menor control por parte del moderador y a la pluralidad de participantes en el grupo, la técnica de grupos focales tiene las desventajas de que permite hacer menos preguntas a cada sujeto en particular, que la dirección de la sesión resulta más difícil para el moderador, y que los participantes pueden modificar sus respuestas debido a la influencia de las respuestas otros participantes —ya sea evitando dar respuestas minoritarias o, el caso contrario, polarizándose las respuestas (Morgan, 1997). Por otro lado, los grupos focales tienen las ventajas de que permiten obtener datos de diferentes individuos a la vez y comparar sus respuestas, que permiten analizar las reacciones de los participantes a las respuestas de otros participantes, que las respuestas de los participantes pueden aportar nuevas

ideas para la discusión por parte de otros participantes, y que los individuos pueden verse estimulados a explicar opiniones y experiencias que serían reticentes a revelar en una entrevista individual (Morgan, 1997).

Debido a las características de la técnica de grupos focales, ésta es recomendable para investigar temas sobre los que se tiene poco conocimiento previo, temas sobre los que interesa conocer, además de las conductas de los miembros de un grupo social, sus actitudes y motivaciones, y temas sobre los que no es posible realizar una observación directa del grupo objeto de estudio en su contexto natural (Morgan, 1997; Krueger y Casey, 2000; Stewart, *et al.*, 2007).

5.1.2. Fases en una investigación con grupos focales

Stewart *et al.* (2007) describen ocho fases en una investigación realizada con la técnica de grupos focales, desde el primer momento de la investigación hasta la entrega del informe final.

1) Definición del problema de investigación.

La investigación se inicia especificando el tema y los motivos de la investigación, definiendo el problema a investigar y el tipo de datos que se requieren para dar respuesta a ese problema. Es necesario que el problema de investigación esté bien definido, especificando la pregunta a la que se quiere encontrar respuesta con la investigación y definiendo la población de estudio. Para ello es importante analizar qué es lo que ya se conoce sobre el tema de estudio y qué nueva información es necesaria conseguir.

2) Identificación del marco muestral.

Se identifican grupos de sujetos que sean representativos de la población que se estudia, y se planea cómo pueden reclutarse para formar los grupos de discusión.

3) Selección del moderador.

El moderador debe tener ciertos conocimientos sobre el área temática que se va a discutir en el grupo, y poseer formación sobre la moderación de grupos focales.

4) Elaboración de la guía de entrevista.

Ésta es una de las fases más importantes en la investigación. La guía de entrevista está formada por las preguntas que el moderador va a realizar durante la discusión en grupo, y el orden en qué piensa preguntarlas. Ya que el objetivo es establecer una hoja de ruta para la discusión en grupo, tanto las preguntas como el orden de las mismas no es inamovible y la guía puede ser modificada a lo largo de la ejecución del grupo focal. Las preguntas son en general de respuesta abierta y deben estimular la interacción entre los miembros del grupo.

5) Reclutamiento de los participantes.

Se reclutan los sujetos que van a participar en el grupo de discusión a partir del marco muestral. Es conveniente que, para conseguir mayor validez de los resultados y favorecer la interacción entre los participantes del grupo, se seleccionen participantes procedentes de la misma clase social, edad, y sexo. (Morgan, 1997). En cuanto al número de participantes, la idea general es que lo ideal es que sean grupos de entre seis y doce participantes. Por un lado, si el número es excesivo no hay tiempo para que hablen suficientemente todos los participantes y resulta difícil dirigir la discusión; por otro lado, si el grupo es demasiado pequeño se reduce la información que la discusión puede producir (Morgan, 1997; Stewart *et al.*, 2007).

6) Realización de la discusión en grupo.

El grupo discute durante aproximadamente noventa minutos sobre el tema propuesto por el moderador, y la discusión es guiada por las preguntas del mismo. La discusión es observada (tanto en su contenido como en su forma, incluyendo la comunicación no verbal), por el mismo moderador y/o por observadores, y se toman registros de la misma, ya sean notas, vídeo o audio.

Para que la discusión tenga éxito, su desarrollo debe seguir cuatro principios (Merton, 1990, en Morgan, 1997): amplitud, especificidad, profundidad y contexto personal. La amplitud se refiere a que se deben cubrir todos los temas que sean relevantes para el problema de investigación, aunque no hayan estado previstos en la guía de la entrevista. Por ello, los temas introducidos por los participantes durante la discusión pueden ser una fuente de nuevos temas de discusión. En cuanto a la especificidad, las respuestas de los participantes no deben ser vagas y generales, sino específicas, explicando sus propias experiencias y pensamientos.

Las respuestas deben ser profundas en el sentido de que deben expresar las motivaciones y las emociones de los participantes respecto de los temas tratados. Finalmente, el contexto personal se refiere a que las preguntas deben indagar sobre las experiencias personales que llevan al sujeto a elaborar una determinada respuesta, se debe intentar contestar a la pregunta: "¿por qué este sujeto contesta de esta manera a esta cuestión?" (Morgan, 1997, p. 46).

7) Análisis e interpretación de los datos.

Generalmente el análisis de datos es de tipo cualitativo y existen diferentes niveles de análisis según su grado de sofisticación estadística. El nivel de análisis más básico consiste en la realización de un resumen de la discusión y la elaboración de las conclusiones a partir del mismo, mientras que análisis más profundos, como el análisis de contenidos, requieren una mayor carga de trabajo debido a la necesidad de transcribir la discusión y analizarla con técnicas estadísticas.

Al interpretar los datos se deben tener presentes una serie de elementos que afectan dicha interpretación, y sobre los que se deberá reflexionar durante el análisis. Estos elementos consisten en el orden de los temas tratados, ya que al iniciarse la discusión los participantes pueden introducir respuestas destinadas solo a iniciar la discusión, no siendo por ello temas realmente relevantes para los mismos; la presencia o ausencia en la discusión de un determinado tema puede deberse a diferentes motivos, pudiendo ser debido a que los participantes lo dan por sentado y por lo tanto no consideran necesario hablar del mismo, o contrariamente porque lo consideran un tema tabú; el tiempo dedicado a hablar sobre cada tema puede ser relevante o no, dependiendo de si los participantes dedican mucho tiempo a temas que se apartan del tema central de la discusión o si lo dedican a discutir determinados aspectos del mismo que consideran importantes; la expresión por parte de los participantes de emociones relacionadas con el tema requiere plantearse las causas de tales emociones; los participantes pueden decir cosas que no corresponden a su conducta u opiniones reales (ello puede detectarse con la presencia de respuestas contradictorias); la técnica de grupos focales busca comprender los motivos de las conductas de los participantes, más que realizar generalizaciones en las conductas de los mismos, por lo tanto, más que buscar opiniones mayoritarias, se busca conocer los motivos de las diferentes opiniones. Teniendo en consideración todas estas cuestiones, los

investigadores interpretan las repuestas dadas por los sujetos durante la discusión para conocer sus conductas, opiniones, motivaciones y emociones sobre el tema concreto de discusión.

8) Elaboración del informe.

Debe contener un resumen de la discusión, o la transcripción de la misma, y las conclusiones extraídas a partir de la discusión en referencia al problema de investigación planteado.

5.1.3. Un ejemplo de aplicación de la técnica

A continuación presentamos se ofrece un ejemplo ilustrativo de las fases de una investigación de marketing con grupos focales, tomado de Stewart *et al.* (2007) y resumido:

- 1) El tema de la investigación fue las actitudes de los compradores de coches en un área metropolitana de Estados Unidos. El problema concreto de la investigación fue “¿qué factores han influido la compra del coche?”.
- 2) Los participantes se eligieron a partir de un registro de compradores recientes de automóviles. El grupo de discusión estuvo formado por 12 personas elegidas de ese registro al azar, perteneciendo a diferentes profesiones, clases sociales y edades.
- 3) Se preparó la guía de entrevista presentada en la tabla 13 (página 76).
- 4) Se realizó la discusión en grupo, la cual se grabó. Los principales resultados obtenidos se resumen a continuación: hay individuos con muy buenas experiencias de compra y otros con experiencias muy malas. Las experiencias positivas están relacionadas con vendedores que informan eficientemente sobre el vehículo, pero que no presionan. La actitud del vendedor es el factor que los sujetos consideran que les influyó más en su compra.

Tabla 13: Guía de entrevista sobre factores que influyen en la compra del coche.
Stewart *et al.* 2007, p. 142.

1. Ustedes han comprado un automóvil recientemente. Para empezar vamos a hablar de los motivos por los que eligieron el automóvil que han comprado. [Si no los nombra nadie, preguntar sobre los siguientes:]
 - a. La tienda (incluida su localización)
 - b. El personal de ventas
 - c. Amigos, familiares, etc.
 - d. Experiencias anteriores con la marca, el modelo, o la tienda[...]
2. Vamos a hablar sobre la experiencia de comprar ese vehículo. ¿Cómo fue? ¿Fue agradable o no? [Preguntar los motivos y qué factores hacen que la experiencia sea positiva o negativa.]
3. Si pudieran cambiar la experiencia que tuvieron en la compra de ese vehículo, ¿qué cambiarían? [Preguntar los motivos y cómo esos cambios harían la experiencia diferente.]
4. ¿Piensan que realizaron una buena compra? [Preguntar por qué y qué hace que piense de esa manera.]
5. Algunos de ustedes han comprado un coche americano y algunos de ustedes un coche extranjero. ¿Encuentran alguna diferencia en el proceso de compra de coches americanos o extranjeros? [Preguntar por qué motivos piensan que existen esas diferencias.]
6. ¿Después de la compra han tenido algún contacto con la tienda donde compraron el coche? [¿Qué tipo de contacto? ¿Cómo fue?]
7. ¿Qué esperan ustedes de un vendedor de coches durante y después de la compra? [¿Creen que se han cumplido esas expectativas?]
8. ¿Hay algo más sobre su experiencia que quieran añadir?

5.1.4. Preparación de la guía de entrevista

Tanto al elaborar la guía de entrevista como al ejecutarla durante el desarrollo de la discusión, deben tenerse en cuenta una serie de principios para formular preguntas que estimulen una discusión eficaz (véase la tabla 14, página 77). En primer lugar, debe tenerse en cuenta la forma en que se redactan las preguntas. Éstas deben estar formuladas de forma natural como en una conversación; deben estar formuladas con palabras que usarían los participantes en la discusión al hablar sobre ese tema, evitándose tecnicismos y vocabulario y expresiones a los que no

están habituados; deben ser fáciles de decir oralmente, para que puedan ser comprendidas con facilidad; deben ser claras, no mezclando diferentes preguntas ni induciendo a la confusión; deben ser cortas; generalmente deben implicar respuestas abiertas, evitándose las respuestas del tipo “sí” o “no”; deben ser fáciles de contestar para los entrevistados, no siendo necesario para ellos pensar en exceso; y deben ser respetuosas y no incluir presuposiciones sobre las conductas de los participantes (Stewart *et al.*, 2007). En cuanto a la redacción de las preguntas, para que estimulen la discusión se propone que sean del tipo “¿cómo...?”, “¿en qué situación...?”; por ejemplo, discutiendo sobre un anuncio publicitario: “¿cómo te sentiste al ver el personaje que usa el producto X?”. Algunos autores proponen limitar el uso de la pregunta “¿por qué?”, ya que consideran que es una pregunta directa que incomoda a los entrevistados, que a veces los motivos de una conducta no son racionales y por lo tanto el sujeto no puede dar una respuesta directa, y que en esta pregunta se confunde la causa de una acción (el “por qué”) con su objetivo (el “para qué”) (Krueger y Casey, 2000).

Tabla 14: Características de las preguntas bien elaboradas. Adaptación a partir de Krueger y Casey 2000, p.40, y Stewart *et al.*, 2007.

Son informales, adaptadas a la conversación.
Usan palabras que los participantes usarían al hablar sobre ese tema.
Son fáciles de decir oralmente.
Son claras.
Generalmente son cortas.
Generalmente son abiertas (la respuesta no es del tipo “SÍ” o “NO”).
Son fáciles de responder.
Son respetuosas y no implican prejuicios.

En segundo lugar, otro aspecto importante que el moderador debe decidir es el orden de las preguntas según su función en el desarrollo de la discusión. La forma más habitual de ordenar las preguntas es la forma de “embudo”. Ésta consiste en situar al principio de la discusión las preguntas más generales, que permiten conocer la opinión general de los diferentes miembros respecto al tema tratado, para luego hacer preguntas más concretas sobre aspectos determinados del tema de investigación sobre los que interesa conocer con mayor profundidad (Krueger y Casey, 2000; Stewart *et al.*, 2007). Sin embargo, existen otras posibles secuenciaciones de las preguntas según las necesidades de la entrevista. Para facilitar la participación de

los sujetos al principio de la entrevista se pueden realizar preguntas concretas de respuesta fácil, y en preguntas posteriores dejar hablar más libremente, desarrollándose así una secuencia en forma de embudo invertido (Stewart *et al.*, 2007). Otra secuencia es el “diseño en cinco dimensiones” de Gallup (1947). Ésta secuencia consta de cinco etapas, con preguntas destinadas a cumplir diferentes funciones en cada una de ellas: 1) conocer el grado de conciencia sobre un tema, 2) conocer las actitudes “no influenciadas” del entrevistado sobre ese tema, es decir las opiniones que no afectan directamente al entrevistado, 3) conocer las actitudes específicas, que son actitudes del propio entrevistado sobre el tema, 4) conocer las razones de esas actitudes, y 5) conocer la intensidad de esas actitudes (Stewart *et al.*, 2007).⁹

Finalmente, el moderador debe elegir qué tipo de preguntas realiza en cada momento según su función dentro del desarrollo de la discusión y según la acción que los participantes deben realizar (véase la tabla 15, página 79). La sesión del grupo focal se inicia con preguntas de apertura, para romper el hielo y fijar las reglas de la discusión, y preguntas introductorias, para introducir el tema e iniciar la discusión. Luego siguen las preguntas de transición, con la función de avanzar hacia las preguntas clave (las más importantes en la investigación). Las preguntas de transición pueden ser de diversos tipos: preguntas indicativas (dan instrucciones a los participantes para realizar alguna actividad), tentativas (tantean un determinado tema), directivas (vuelven la discusión hacia el tema principal cuando se ha desviado del mismo), obtusas (dirigen la discusión hacia un nivel más general cuando la sensibilidad del tema crea incomodidad en los sujetos), y silencio (permite la intervención espontánea de los participantes). Las preguntas clave deben estar bien preparadas, y el moderador debe realizar las preguntas complementarias que considere necesarias para conseguir respuestas concretas y explorar a fondo el tema. Para terminar la discusión se realizan preguntas finales para reflexionar sobre lo ya dicho y comprobar que no hay confusiones.

⁹ Stewart *et al.* (2007) nos ofrece el siguiente ejemplo de una investigación sobre las actitudes de la gente sobre el tratamiento de la basura química peligrosa, correspondiendo cada una de las siguientes preguntas a cada una de las cinco etapas: 1) ¿Qué conoce sobre los métodos de tratamiento de la basura química peligrosa? 2) ¿Cuáles cree que son las causas del aumento de la basura química peligrosa? 3) ¿Usted aprueba o desaprueba los métodos de tratamiento de dicha basura? 4) ¿Por qué piensa de esa manera? 5) ¿Cree que su opinión es firme o tiene alguna duda sobre este tema?

Tabla 15: Tipos de preguntas en la técnica de grupos focales. Adaptación a partir de Krueger y Casey, 2000 y Stewart *et al.* 2007, pp. 84-85.

Según su función en la secuencia de la entrevista	
De apertura	Su objetivo es hacer hablar a todos los participantes y romper el hielo. Son preguntas que requieren una respuesta corta.
Introductorias	Introducen el tema de discusión y hacen que los participantes piensen sobre el mismo. Son preguntas generales y abiertas.
Transicionales	Sirven de transición entre las preguntas introductorias y las preguntas clave. Profundizan en las experiencias de los participantes. Pueden ser preguntas indicativas, tentativas, directivas, obtusas, o silencio.
Clave	Preguntan sobre la información que se considera más importante para la investigación. Pretenden una discusión del tema en profundidad.
Finales	Permiten a los participantes reflexionar sobre comentarios previos.
Según la actividad que los entrevistados realizan	
Hacer listas, ordenar elementos, elegir entre opciones	Se hacen listas de preferencias, orden de importancia, se elige entre opciones, sobre un determinado tema y se discute sobre los motivos de la elección.
Fotos	Se atribuyen conductas y características a personajes presentados en fotos, se discute sobre los motivos de la atribución.
Dibujar	Se realiza un dibujo que exprese una determinada conducta o actitud, luego se compara con los otros participantes y se discute sobre los motivos de los dibujos.
Imaginar	Se imagina cómo podrían ser las cosas en un mundo ideal (por ejemplo, la solución a problemas), y se discute sobre las propuestas.
Realizar actividades previas	Como preparación se pide a los participantes que realicen alguna actividad (buscar información, tomar fotos sobre el tema, etc.) antes del desarrollo del grupo focal.
Asociar palabras y completar frases	Se asocian palabras libremente a un tema o una palabra propuesta por el moderador, o se completan frases incompletas propuestas por el moderador
Prueba del producto objeto de estudio	Se visualiza un anuncio publicitario, se prueba un artículo, o cualquiera que sea el producto objeto de estudio, y se discute sobre las sensaciones que produce, sus ventajas y sus inconvenientes.

Las preguntas, además de requerir una respuesta verbal sobre las opiniones y experiencias de los sujetos, pueden requerir que los sujetos realicen diferentes actividades (como realizar un dibujo, elegir entre varias fotos, elaborar listas de palabras, etc.), cuyo resultado, además de proporcionar de forma indirecta datos sobre las opiniones de los sujetos, también sirve como base para la comparación entre las opiniones de los participantes y para estimular la discusión al preguntarse sobre las razones de dicho resultado (véase Tabla 15).¹⁰

¹⁰ Por ejemplo, analizando las actitudes sobre personas de otras razas, se pueden presentar fotos de personas de distantes razas y pedir a los participantes en la discusión que elijan la persona que preferirían que fuera su compañero de trabajo, su médico, con la que se casara un familiar próximo, etc. En cuanto al uso de dibujos, Krueger *et al.* (2000) proponen la siguiente actividad para el análisis de la moral de los

Por otro lado, las preguntas también pueden ser dirigidas (obligan a dar una respuesta directa o elegir entre opciones, y son útiles para explorar temas sensitivos y/o cuando los participantes dan respuestas vagas o superficiales) o preguntas neutrales (la respuesta es abierta); preguntas nominales (no implican sentimientos) o preguntas emocionales (implican sentimientos); y preguntas positivas (por ejemplo: “¿qué te gusta de esta escuela?”) o preguntas negativas (por ejemplo: “¿qué no te gusta de esta escuela?”) —se considera que las preguntas positivas deben preceder a las negativas (Krueger y Casey, 2000; Stewart *et al.*, 2007).

5.2. Adaptación de la técnica de grupos focales al aula de LE

5.2.1. Grupos focales y competencia comunicativa intercultural

En esta sección se propone adaptar la técnica de grupos focales al aula de lengua extranjera con la intención de promover la competencia comunicativa intercultural de los alumnos. En el enfoque etnográfico establecido por Byram y otros autores (*op cit*) el alumno prepara un tema de investigación sobre un grupo de una cultura extranjera, utiliza la observación sistemática y la entrevista como técnicas para obtener conocimientos sobre el mismo y, con el proceso de investigación, adquiere las habilidades para descubrir e interpretar datos culturales. Éstas son técnicas que precisan que el alumno esté en el extranjero, o tenga acceso a grupos extranjeros en su propio país, y que se centran en el conocimiento de la otra cultura, pero no profundizan en el conocimiento de la propia cultura de los alumnos. Sin embargo, en el caso de estudiantes de lengua extranjera en su país de origen y en clases homogéneas, no es posible el acceso a los grupos de la cultura extranjera. Por otro lado, los alumnos constituyen un grupo que, con la aplicación de la técnica de grupos focales, puede convertirse en objeto de estudio con el objetivo de conocer con más profundidad la propia cultura y las propias actitudes. Además, atribuyendo a los mismos alumnos el rol de investigador, se estimula la adquisición de la habilidad intercultural de descubrimiento.

empleados de una empresa: Dibujen un empleado de esta empresa. En el dibujo añadan una flecha que señale la boca de ese empleado y a su lado escriban lo que el empleado dice a su jefe sobre la organización. Dibujen una flecha que señale a la cabeza y escriban a su lado lo que el empleado piensa sobre la organización. Dibujen una flecha que señale a su corazón y escriban a su lado cómo se siente ese empleado en esa organización.

En una actividad de clase de LE consistente en la realización de una investigación con la técnica de grupos focales, un alumno, o un grupo de alumnos, desempeña el rol de investigador, elaborando el problema de investigación, moderando la discusión, registrando los datos, realizando el análisis de datos y presentando el informe de conclusiones a la clase. Según el tema de investigación elegido, se puede conseguir información sobre la visión que los alumnos poseen de otras culturas y qué estereotipos implican, conocer sus propios estilos de vida y cómo los perciben, conocer sus actitudes ante su futuro profesional y familiar, conocer sus relaciones familiares y de amistad, conocer sus reacciones ante producciones de la propia cultura y de otras culturas (por ejemplo, anuncios publicitarios, artículos, películas, etc.), conocer sus actitudes ante diversos temas de actualidad, etc. Todo ello significa que los alumnos van a adquirir conocimientos sobre cómo son ellos mismos, cómo piensan sobre diferentes aspectos de su sociedad, cómo se relacionan con otras personas, qué diferencias y similitudes culturales existen entre personas pertenecientes a su mismo país, etc. Este incremento en los conocimientos de los alumnos sobre su propia cultura y sus propias actitudes implica un conocimiento de las similitudes y diferencias entre los estudiantes, lo cual promueve también una actitud de tolerancia hacia las diferencias y de curiosidad para conocer los otros, tanto los otros pertenecientes al grupo social del alumno como a grupos sociales diferentes y culturas diferentes.

El hecho de que los mismos estudiantes realicen el rol de investigador implica que deben definir el problema de investigación, formular las preguntas adecuadas y analizar las respuestas para dar respuesta a ese problema. Ello conlleva que deben reflexionar sobre los motivos de las respuestas (sobre conductas, opiniones, motivos de la conducta y emociones) de sus compañeros. Esa reflexión sobre cómo preguntar y cómo interpretar potencia la empatía y la habilidad de descubrimiento de los alumnos.

Finalmente, las discusiones en los grupos focales pueden promover la reflexión de los alumnos sobre su propia conducta, actitudes y creencias, ya que al final de la ejecución de cada grupo focal se presenta y discute sobre un informe que va más allá del resumen de las intervenciones de los alumnos, presentando conclusiones sobre las características de su cultura. Con esa reflexión puede promocionarse también la adquisición de una conciencia cultural crítica. Por otro lado, las habilidades de interpretación y relación, y de interacción en tiempo real con miembros de otra

cultura, son más difíciles de tratar con la técnica de grupos focales.

Además de la competencia intercultural, las otras competencias incluidas en la competencia comunicativa intercultural también son promovidas con la aplicación de la técnica de grupos focales porque, ya que las preguntas y las discusiones se realizan en la LE, es necesario proporcionar a los alumnos los recursos comunicativos necesarios según su nivel para que puedan realizar la investigación con la técnica de grupos focales de forma efectiva. Ello significa que se trabajan también las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva.

5.2.2. Grupos focales y actividades de expresión oral

La aplicación en el aula de LE de la técnica de grupos focales presenta similitudes y diferencias con otros tipos de actividades de expresión oral, en concreto con los debates y las conversaciones. En cuanto a los debates, tanto éstos como los grupos focales son discusiones orales dirigidas por un moderador, y la conversación versa sobre un tema fijado de antemano. Por ello, en ambas técnicas se debe proporcionar a los alumnos recursos lingüísticos para preguntar y expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo, para tomar, mantener y ceder el turno de palabra, para preguntar aclaraciones, expresar juicios de valor y emociones, etc. Pero estas técnicas también presentan grandes diferencias. Una diferencia es el objetivo que se atribuye a la comunicación en cada técnica. En el debate el objetivo de la comunicación es la "exposición y defensa de ideas frente o en apoyo de las ideas de otros interlocutores" (Pinilla 2004, p. 893), pero en la discusión de un grupo focal el objetivo de la comunicación es compartir la máxima información posible sobre la conducta, las opiniones y las emociones de los participantes. En el grupo focal, las opiniones expresadas por los otros interlocutores también pueden estimular la argumentación en su favor o en contra, pero el objetivo de la discusión no consiste en llegar a una opinión vencedora frente a las otras opciones. En un grupo focal no hay competición entre ideas y argumentos, sino que se trata de extraer la máxima información posible de los participantes que sea relevante para resolver el problema de investigación planteado. Además, el tipo de temas tratados en un debate y en un grupo focal también difiere. Mientras que en los debates se puede tratar cualquier tipo de tema que implique opiniones encontradas, los temas tratados en los grupos focales son sobre situaciones que los alumnos han vivido. Por ello, mientras que en el debate los alumnos deben documentarse sobre un tema y argumentar racionalmente sobre el

mismo, en una discusión de grupo focal los alumnos deben realizar introspección para poder contar sus experiencias y las opiniones y emociones referentes a las mismas.

En cuanto a las conversaciones en el aula de LE, ya sea en forma de minicharlas o en forma de conversaciones informales, también presentan parecidos y diferencias con las discusiones de grupos focales. Las minicharlas consisten en la exposición de un tema por parte de un alumno, sobre el que los demás alumnos hacen preguntas y comentarios (Alonso, 1994). Las conversaciones informales son conversaciones libres, que pueden saltar de un tema a otro libremente y en las que “el discurso se va construyendo en interacción continua” (Pinilla 2004, p. 891). Tanto en estas técnicas como en las discusiones de los grupos focales los alumnos exponen sus opiniones respecto de un tema, pero en éstas las intervenciones son más libres y la conversación está menos guiada. Por otro lado, en las minicharlas tiene mayor importancia la presentación del tema por parte de un alumno, y en las conversaciones informales los temas que se tratan a lo largo de las mismas aparecen espontáneamente, mientras que en los grupos focales el tema está fijado de antemano y la discusión se desarrolla guiada por las preguntas que realiza el moderador (ya sea un alumno o el profesor).

Como en un grupo focal el objetivo de la discusión es conseguir un conocimiento sobre las propias conductas, actitudes, creencias, valores y normas culturales, y sobre la forma de explorar la cultura, se enseña el lenguaje necesario para desarrollar la discusión de forma satisfactoria, es decir, la lengua se pone al servicio de la discusión. En cambio, en los debates y las conversaciones en el aula, el objetivo no está relacionado con el tema que se trata, sino que el objetivo es aprender la lengua a través de la realización de la discusión, o sea que en ellas la discusión está al servicio de la enseñanza/aprendizaje de la lengua.

5.2.3. Fases de la investigación de grupos focales en el aula de LE

Las fases de la investigación con grupos focales en el aula de LE quedan redefinidas de la siguiente manera (véase también la figura 2, página 85):

1) Definición del problema de investigación.

El tema de la investigación puede ser proporcionado por el profesor, o por el

currículo del curso. Ello da una unidad al curso y orienta a los alumnos. Sin embargo, el problema concreto de investigación debe ser elaborado por los alumnos que realizan el rol de investigadores en cada clase, ya que así se ven obligados a reflexionar sobre los temas y pueden adaptarlos a sus propios intereses.

2) Identificación del marco muestral.

El grupo del que se extrae la muestra viene dado de antemano, ya que es la propia clase. Si la clase pertenece a una institución de educación reglada, se convierte en representativa de una determinada población, por ejemplo: los estudiantes universitarios japoneses del tercer curso de carrera (con 21 o 22 años).

3) Selección del moderador.

El estudiante que desempeña el rol de investigador va a ser el moderador de la discusión y también va a tomar notas sobre las respuestas que considere relevantes. Si el rol de investigador es desempeñado por un grupo de alumnos, éstos deben distribuirse los papeles de moderador y observadores. Antes de realizarse una clase con la técnica de grupos deben dedicarse clases previas a su formación para que aprendan a definir el problema de investigación, a preparar la guía de entrevista, moderar la discusión y analizar los datos.

4) Elaboración de la guía de entrevista.

Debido a la importancia y la dificultad de esta tarea, es conveniente que antes de realizarse una clase con la técnica de grupos focales se dediquen clases a la formación de los alumnos en esta técnica. Se les deben enseñar las características de una buena pregunta, los tipos de preguntas posibles y sus funciones, la secuencia de una entrevista de grupo focal y las estrategias para moderar la discusión.

5) Reclutamiento de los participantes.

En una institución de enseñanza reglada los alumnos del aula presentan una gran homogeneidad en cuanto a edad y estudios. Ello hace que constituyan un buen grupo para analizar sus actitudes y conductas. En cuanto al número de miembros del grupo focal, se puede regular aumentando o disminuyendo el número de alumnos con el rol de investigador-moderador, y/o formando diferentes grupos focales simultáneos.

6) Desarrollo de la sesión de grupo focal.

El moderador dirige la discusión del grupo sobre el problema de investigación y los observadores (si los hay) toman notas sobre la discusión y las interacciones de los miembros. Además se toman registros de vídeo o audio. Durante el desarrollo del grupo focal el moderador puede utilizar todas las técnicas disponibles para estimular las respuestas de los participantes (véase la segunda parte de la Tabla 15), y también algunas de las técnicas que se utilizan en las actividades etnográficas a pequeña escala, como son la asociación de ideas culturales y el análisis de incidentes críticos. El profesor solo debe intervenir para apoyar si la comunicación se interrumpe o para motivar si el grupo se estanca, pero nunca deberá juzgar el contenido de las respuestas proporcionadas por los alumnos.

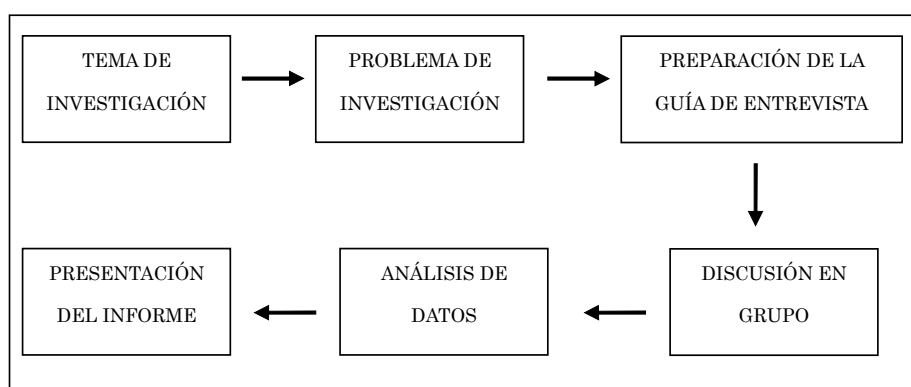
7) Análisis e interpretación de los datos.

Debido a la complejidad y la carga de trabajo que comporta un análisis profundo, el análisis de datos consistirá en la realización de un resumen de la discusión y la extracción de conclusiones a partir de la misma, las cuales deberán estar argumentadas.

8) Elaboración del informe.

El informe contendrá un resumen de la discusión y las conclusiones, y será presentado a la clase en una sesión posterior, pudiendo los demás alumnos realizar preguntas y opinar sobre las conclusiones.

Figura 2: Fases de una investigación con grupos focales en el aula de LE. Elaboración propia.



5.2.4. Técnica de grupos focales y programación del curso

La técnica de grupos focales, debido a la necesidad de preparación de la investigación y la realización del análisis de datos, no puede ser desarrollada como actividad de una sola sesión de clase. Además, ya que los alumnos van a realizar una pequeña investigación social, es necesario dedicar algunas sesiones a la formación metodológica de los alumnos para aplicar la técnica de grupos focales. No se trata de crear investigadores sociales, sino de que los alumnos adquieran un cierto dominio de técnicas de investigación que permiten profundizar en el conocimiento sociocultural, las cuales una vez adquiridas podrán ser aplicadas de manera más informal por el alumno a lo largo de su vida para adquirir nuevos conocimientos socioculturales.

La necesidad de incluir sesiones preparatorias y distribuir la realización de los grupos focales a lo largo de diferentes sesiones, hace necesario que esta técnica no sea aplicada de forma puntual en un momento dado del curso de lengua extranjera, sino que el curso esté programado para realizar investigación con la técnica de grupos focales en el aula a lo largo del mismo. Las primeras sesiones deben dedicarse a la formación de los alumnos para la elaboración del problema de investigación, la formulación de preguntas adecuadas, la elaboración de la guía de entrevista, la adquisición de estrategias durante la entrevista, el análisis de los datos y la elaboración del informe de conclusiones. Además, se deberán incluir elementos que estimulen la observación y el interés intercultural de los alumnos para hacerlos conscientes de la importancia de las "investigaciones" que van a realizar durante el curso y motivarlos. En las siguientes sesiones se desarrollarán grupos focales dedicados cada vez a un tema concreto. Se trata de que todos los alumnos puedan realizar el rol de investigador-moderador a lo largo del curso, desarrollando su propia investigación, y realizando el rol de participantes en el grupo de discusión en el resto de las clases. Además, es necesario proporcionar a los alumnos recursos comunicativos para que puedan desarrollar las discusiones. Por ello, el profesor deberá tomar una serie de decisiones sobre la organización del curso:

- 1) Número de sesiones que va a dedicar a la formación de los alumnos en la técnica de grupos focales, y qué actividades y materiales que va a usar para ello.
- 2) Número de alumnos que realizarán el rol de investigador-moderador en cada sesión, distribución entre moderadores y observadores, y número de grupos de

investigadores que se formarán. Se trata de que todos los alumnos realicen una investigación, individualmente o en pequeños grupos, y por lo tanto el número de grupos y de miembros dependerá del número de alumnos en la clase.

- 3) Qué temas se van a ser objeto de investigación y cómo apoyar a los estudiantes para que formulen problemas de investigación sobre los mismos.
- 4) Forma de supervisión de la guía de entrevista. Ya que la elaboración de una buena guía de entrevista es fundamental para el buen desarrollo de esta técnica, el profesor deberá supervisar y apoyar con anterioridad la formulación de la guía. Deberá decidirse cuándo y dónde el profesor va a encontrarse con los alumnos para ello
- 5) Temporización de las diferentes actividades. Ya que los alumnos van a presentar el informe de conclusiones en la clase, y se van a intercambiar impresiones sobre el mismo, es necesario reservar un tiempo de la clase para el mismo. El profesor deberá decidir cómo distribuye el tiempo de la clase para tareas de preparación, realización de los grupos focales, y presentación de los resultados.
- 6) Qué recursos comunicativos necesitan los alumnos para desarrollar el grupo focal sobre cada tema de investigación, y qué actividades van a realizarse y con qué materiales para adquirir dichos recursos.

En la siguiente sección se describe un programa de curso de ELE para estudiantes universitarios japoneses de nivel inicial/intermedio (B1/B2), que en la actualidad estamos llevando a la práctica de forma experimental. En la sección 6 se comentarán los resultados obtenidos hasta el momento.

5.3. Descripción de un programa de ELE basado en la técnica de grupos focales

5.3.1. Descripción general

Este programa está elaborado para un grupo de ocho estudiantes de tercer curso de una universidad japonesas, que toman la subespecialidad de español como lengua extranjera en su carrera de licenciatura y éste es su sexto semestre lectivo de

estudio del español (véase la descripción de los estudiantes en la sección 3), el cual lo estamos aplicando actualmente de forma experimental. Los objetivos generales del programa son incrementar la autoconciencia cultural de los alumnos (el conocimiento sobre su propia cultura y su heterogeneidad), potenciar el conocimiento sobre las actitudes y experiencias propias de los alumnos a través de la introspección, potenciar la empatía respecto de los compañeros de clase, y actitudes de tolerancia y curiosidad, adquirir las habilidades de descubrimiento cultural a través del aprendizaje de la técnica de grupos focales, reflexionar sobre la propia cultura de los alumnos, y potenciar la adquisición de la competencia comunicativa para conversar sobre experiencias personales, opiniones y sentimientos, y para elaborar y presentar un informe académico.

El programa se divide en dos fases (véase la tabla 16, páginas 89 y 90): una primera fase de formación de los estudiantes en la investigación social y la técnica de grupos focales, y una segunda fase en la que los alumnos realizan sus pequeños proyectos de investigación aplicando la técnica de grupos focales en el aula, a la vez que ellos mismos son el objeto de las investigaciones y también discuten sobre los resultados de las mismas. La fase de formación abarca tres unidades didácticas y cuatro clases y media. La fase de ejecución abarca ocho unidades, coincidentes con ocho clases, una por alumno. Teniendo en cuenta que hay una clase inicial de orientación y una clase final dedicada a la evaluación del curso, en total el programa consta de 14 clases de 90 minutos.

Tabla 16: Programa del curso.

			CLASE	TEMA Y OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL PROFESOR	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	MATERIALES	RECURSOS COMUNICATIVOS
FORMACIÓN	1	UNIDAD 1		<p>Grupo focal sobre actitudes interculturales (GF1).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la técnica. • Comprender la influencia de la cultura en las relaciones interculturales (los malentendidos). • Hablar sobre experiencias y sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Previamente prepara la guía de entrevista. • Dirige el grupo de discusión (GF1). • Responde a las cuestiones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión en grupo (GF1). • Análisis de un incidente crítico sobre un malentendido (GF1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista (para el profesor). • Diálogo sobre un malentendido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de malentendido. • Pretérito indefinido, imperfecto, perfecto, para hablar de experiencias pasadas (recursos ya adquiridos). • Dudas de vocabulario planteadas por los alumnos.
			2	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones sobre la discusión del GF1. • Conocer la influencia de la cultura en las relaciones interculturales (las actitudes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta el informe de conclusiones (GF1). • Responde a las cuestiones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad sobre actitudes. • Expresan su opinión sobre el informe de conclusiones (GF1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista (para los alumnos). • Actividad sobre actitudes. • Informe de conclusiones (para los alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de actitud. • Vocabulario para expresar sentimientos (<i>sentirse...</i>). • Dudas de vocabulario planteadas por los alumnos.
	3	UNIDAD 2		<p>La investigación con grupos focales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender la técnica de grupos focales. • Definir un problema de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades sobre la técnica de grupos focales (definición del problema de investigación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos y actividades sobre la técnica de grupos focales (definición del problema de investigación). 	
				<ul style="list-style-type: none"> • Aprender la técnica. • Formular preguntas para la discusión de un problema de investigación. • Aprender a elaborar la guía de entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige las actividades. • Responde a las cuestiones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades sobre la técnica de grupos focales (redacción de preguntas para una discusión). • Actividad sobre situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplos y actividades sobre la técnica de grupos focales (redacción de preguntas para una discusión). • Actividad sobre situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dudas de vocabulario planteadas por los alumnos. • Situaciones hipotéticas (condicional).

CLASE			TEMA Y OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL PROFESOR	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	MATERIALES	RECURSOS COMUNICATIVOS
F O R M A C I Ó N	4	UNIDAD 3	Grupo focal sobre el deporte (GF2) <ul style="list-style-type: none"> Conocer las actitudes respecto del deporte. Aprender a elaborar la guía de entrevista. Explicar experiencias y sentimientos relacionados con el deporte. 	<ul style="list-style-type: none"> Dirige el grupo de discusión (GF2). Responde a las cuestiones de los alumnos. Supervisa la preparación de los proyectos de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Discusión en grupo (GF2). Consulta al profesor sobre los proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplo y del proceso de elaboración de la guía de entrevista. Guía de entrevista (para el profesor y los alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> Dudas planteadas por los alumnos.
			<ul style="list-style-type: none"> Aprender a preguntar y expresar la opinión. Conclusiones sobre la discusión del GF2. Aprender a redactar un informe. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta el informe de conclusiones (GF2). Explica expresiones útiles. Responde a las cuestiones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresan su opinión sobre el informe de conclusiones (GF2). 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos de expresiones para la opinión. Guía de entrevista (para los alumnos). Informe de conclusiones (para los alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> Expresiones para preguntar y expresar la opinión. Dudas planteadas por los alumnos.
E J E C U C I Ó N	5	UNIDAD 4	Grupo focal dirigido por un alumno (GF3) <ul style="list-style-type: none"> Discusión del GF3. 	<ul style="list-style-type: none"> Supervisa. 	<ul style="list-style-type: none"> Discusión en grupo (GF3). 		<ul style="list-style-type: none"> Dudas planteadas por los alumnos.
	6	UNIDAD 5	Grupo focal dirigido por un alumno (GF4) <ul style="list-style-type: none"> Discusión del GF4. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde a las cuestiones de los alumnos. Supervisa. 	<ul style="list-style-type: none"> El alumno presenta el informe (GF3), los demás alumnos opinan. Actividad sobre los ejemplos de conversación. Discusión en grupo (GF4). Consulta al profesor sobre los proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> Informe de conclusiones (del alumno). Ejemplos de conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> Dudas planteadas por los alumnos. Expresiones para participar en una conversación.
	7~12		Se sigue el mismo patrón que en la clase 6, realizando los grupos focales del G5 al G10.				

5.3.2. Fase de formación

Los objetivos de la fase de formación son, primero, que los alumnos tomen conciencia de la influencia de la cultura en las relaciones entre personas de diferentes países y, segundo, que aprendan a realizar una investigación con el objetivo de conocer mejor su propia cultura utilizando la técnica de grupos focales en clase. En esta fase se desarrollan dos sesiones de grupos focales dirigidas por el profesor (unidad didáctica 1 y unidad didáctica 3), para que sirvan de ejemplo a los alumnos y se habitúen a este método, además de descubrir y reflexionar sobre las actitudes de los alumnos en dos áreas temáticas: las relaciones interculturales y los deportes. También se dedican dos sesiones a realizar actividades para la adquisición de la técnica de grupos focales por parte de los alumnos (unidad didáctica 2). Las tres unidades didácticas pertenecientes a la fase de formación se presentan a continuación.

Unidad 1 (clase 1 y clase 2): Grupo focal sobre las actitudes interculturales de los estudiantes

Dado que esta unidad didáctica se corresponde al inicio del curso, los dos principales objetivos de la misma son introducir la técnica de grupos focales a través de un ejemplo práctico y hacer conscientes a los alumnos de sus propias actitudes interculturales. Para ello la discusión del grupo focal se centra en las experiencias de los alumnos en sus estancias en el extranjero, las situaciones que les sorprendieron, las relaciones de amistad que desarrollaron y los malentendidos que experimentaron. Para poder desarrollar dicha discusión también se proporcionan recursos comunicativos. Así, los objetivos de la unidad son los siguientes:

a) Objetivos interculturales.

- Adquirir habilidades para discutir sobre temas relacionados con las relaciones interculturales.
- Adquirir conciencia de las propias actitudes y de su efecto en las relaciones interculturales.
- Comprender la presencia frecuente de malentendidos en las relaciones interculturales.

b) Objetivos comunicativos.

- Adquirir vocabulario sobre sentimientos (“sentirse...”)
- Adquirir vocabulario relacionado con la interculturalidad (“actitud”, “malentendido”).
- Ganar fluidez para hablar de experiencias pasadas (pretérito indefinido, imperfecto, perfecto).

En la primera clase se desarrolla la discusión del grupo focal dirigida por el profesor (aproximadamente 90 minutos en total). En la segunda clase el profesor presenta a los alumnos el informe de conclusiones sobre esa discusión, los alumnos discuten sobre las conclusiones, y se usa la guía de entrevista y el informe de conclusiones para explicar a los alumnos en qué consiste la técnica de grupos focales (15 minutos). La unidad, o en otras palabras, esta pequeña investigación con la técnica de grupos focales, se desarrolla en las siguientes etapas:

- 1) El profesor define el tema de investigación con anterioridad a la primera clase. El tema trata de las actitudes interculturales de los estudiantes universitarios japoneses. El problema de investigación concreto es definido en forma de pregunta: “¿Los estudiantes de la clase tienen una actitud positiva para relacionarse con la gente de otros países?”, y para su análisis se realizan preguntas referentes a cuatro subtemas: las estancias en el extranjero de los alumnos, las situaciones que les han sorprendido en el extranjero, las relaciones de amistad que han establecido en el extranjero, y los malentendidos que han experimentado en el extranjero.
- 2) Para dirigir la discusión, el profesor prepara con anterioridad la guía de entrevista (tabla 17, página 93), la cual tiene el objetivo de descubrir cómo los estudiantes se relacionaron con los nativos, cómo reaccionaron ante situaciones nuevas y cómo solucionaron los malentendidos cuando estuvieron en el extranjero. Durante la sesión de discusión, para enseñar el concepto de malentendido y para conocer cómo los alumnos reflexionan sobre un malentendido, antes de iniciarse las preguntas del apartado cuatro de la guía, se va a realizar una actividad de análisis de un incidente crítico. El análisis de este incidente crítico tiene el objetivo de que los estudiantes comprendan la diferente concepción del tiempo según la cultura y cómo ello puede dar lugar a confusiones y conflictos (véase el anexo 2, página 134).

Tabla 17: Guía de entrevista para el grupo focal sobre actitudes interculturales de los estudiantes. Elaboración propia.

<p style="text-align: center;">GRUPO DE DISCUSIÓN: ACTITUDES SOBRE LAS RELACIONES CON PERSONAS DE OTROS PAÍSES</p> <p>TEMA DE LA DISCUSIÓN: Cómo nos comportamos cuando nos relacionamos con personas de otras culturas en el extranjero.</p> <p>Introducción: Cuando viajamos o vivimos en el extranjero encontramos una nueva cultura diferente de la nuestra. Por eso a veces hay cosas que nos sorprenden y cosas que no entendemos, y a veces también tenemos algún problema. En esta discusión vamos a averiguar en qué situaciones nos hemos encontrado en el extranjero, cómo nos hemos comportado, y cómo nos hemos sentido.</p> <p>1. Estancias en el extranjero</p> <ol style="list-style-type: none">1.1. ¿En qué países has estado?1.2. ¿Durante cuánto tiempo?1.3. ¿Para qué fuiste?1.4. ¿Cuáles son tus mejores recuerdos? <p>2. Situaciones sorprendentes</p> <ol style="list-style-type: none">2.1. ¿Qué cosas te sorprendieron más en ese país (costumbres, aspecto de la ciudad, comida, etc.)?2.2. ¿Por qué te sorprendió?2.3. ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste? <p>3. Amigos</p> <ol style="list-style-type: none">3.1. ¿Hiciste amigos?3.2. ¿Cómo los conociste? ¿Qué hiciste para conocer gente y hacer amigos?3.3. ¿Cómo eran tus amigos?3.4. ¿Qué actividades realizabas con amigos?3.5. ¿Con qué tipo de amigos salías normalmente (japoneses o españoles)? <p>4. Malentendidos</p> <ol style="list-style-type: none">4.1. Preguntas sobre un diálogo escrito.4.2. ¿Tuviste algún malentendido cuando estabas en el extranjero? ¿Puedes explicarlo?4.3. ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste?4.4. ¿Qué hiciste luego? ¿Cómo solucionaste el malentendido?

3) Los alumnos desarrollan la discusión a partir de las preguntas del profesor, que desempeña el papel de investigador-moderador. La discusión en grupo tiene una duración de sesenta minutos, más unos 20 minutos que se dedican al análisis del incidente crítico sobre un malentendido. El profesor realiza las preguntas, basándose en la guía de entrevista y haciendo nuevas preguntas para conseguir más información sobre las respuestas dadas, toma notas y explica el vocabulario que los alumnos muestran no conocer. También se graba el audio de la discusión para facilitar su análisis y la redacción del informe de conclusiones.

- 4) Entre la primera clase y la segunda, el profesor analiza la discusión a partir de sus notas y la grabación, y redacta el informe con el resumen de la discusión y con las conclusiones.
- 5) En la segunda clase se presentan los resultados de la discusión de la clase previa en forma de informe de conclusiones. Para ello, en primer lugar se introduce el concepto de actitud. Como se ha visto en la sección 2.1.1., las actitudes constan de tres dimensiones, a saber, los conocimientos, las emociones y la conducta. Para introducir este concepto se realiza una actividad en la que los alumnos clasifican en cada dimensión los pensamientos de dos personajes japoneses antes de un viaje a España (anexo 2, página 136). Para la realización de dicha actividad se proporciona a los estudiantes vocabulario sobre emociones (anexo 2, página 138). Después de dicha actividad, se presenta a los estudiantes la guía de entrevista utilizada en la discusión de la clase anterior y el informe de conclusiones (anexo 2, página 139), se leen ambos documentos y se pregunta la opinión de los alumnos sobre las conclusiones.

Unidad 2 (clases 2 y clase 3): Aprendizaje de la técnica de grupos focales

Una vez que los alumnos han experimentado la técnica de grupos focales por primera vez en la unidad anterior, se les proporciona formación sobre cómo se prepara una investigación con esta técnica. Esta información incluye ejemplos y actividades sobre cómo se prepara un problema de investigación, y cómo se preparan las preguntas y la guía de entrevista (anexo 3, página 140).

a) Objetivos interculturales.

- Aprender a plantear un problema de investigación social, para adquirir habilidades de búsqueda y descubrimiento.
- Aprender la técnica de grupos focales, para adquirir habilidades de búsqueda y descubrimiento.

b) Objetivos comunicativos.

- Ser capaz de realizar preguntas sobre experiencias, opiniones y sentimientos.
- Usar el condicional para hablar sobre situaciones hipotéticas.

En la clase 2 se presenta en qué consiste la técnica de grupos focales: un pequeño grupo de discusión dirigido por un moderador; y para qué sirve: para conocer cómo la gente actúa, piensa y se siente sobre un tema determinado (10 minutos). También se explica que los alumnos van a desempeñar dos papeles distintos a lo largo del curso: papel de investigador-moderador, tal como han visto realizar al profesor, y papel de participantes en la discusión (10 minutos). Seguidamente los alumnos aprenden las fases de la preparación del problema de investigación: elección del tema, elección del problema (tiene que estar formulado en forma de pregunta) y definición de sus subtemas (50 minutos). Para ello los alumnos, después de ver un ejemplo basado en el grupo focal sobre las actitudes interculturales de los estudiantes, realizan una actividad consistente en definir problemas de investigación y sus subtemas a partir del tema “los estudiantes japoneses y el deporte” (véase el anexo 3, página 140). Finalmente, se discute entre toda la clase la adecuación de los problemas de investigación y sus subtemas planteados (20 minutos).

En la clase 3, se explica a los alumnos las características que deben tener las buenas preguntas (características que ya hemos comentado en secciones anteriores). Sobre este tema se realiza una actividad consistente en la selección por parte de los alumnos de la pregunta que consideran adecuada, a partir de dos preguntas proporcionadas por el profesor, con el mismo significado pero con redacción diferente, y se discuten los motivos de dicha elección (15 minutos).

Una vez los alumnos conocen las características de las “buenas” preguntas se les explica el cómo formular preguntas para escribir una guía de entrevista. Los pasos para formular preguntas son: escribir preguntas con una “tormenta de ideas” (escribir todas las ideas que vienen a la cabeza sin reparar en su forma ni contenido), eliminar las preguntas repetidas y las que no están relacionadas con los subtemas de investigación planteados, redactar las preguntas de forma que sean “buenas”, pensar preguntas sobre las posibles respuestas del interlocutor, y seleccionar las preguntas que el alumno considera más importantes para su problema de investigación. Seguidamente los alumnos realizan esos pasos para redactar su propia guía de entrevista sobre el tema “los estudiantes japoneses y el deporte”. Finalmente se discute con ellos la adecuación y la corrección de las preguntas formuladas (toda esta fase ocupa 60 minutos).

Debido a que un tipo de pregunta frecuente para conocer las actitudes de las personas es plantear una situación hipotética y preguntar sobre que harían y cómo se sentirían en esa situación, se realiza una actividad de revisión del condicional para hablar sobre situaciones hipotéticas (véase el anexo 5, página 158). En esta actividad, después de revisar la formación del condicional, se plantean a los alumnos varias situaciones hipotéticas y explican qué harían en las mismas (15 minutos).

Unidad 3 (clases cuatro y cinco): Grupo focal sobre los estudiantes japoneses y el deporte

Para finalizar la fase de formación en la técnica de grupos focales se realiza un último grupo focal dirigido por el profesor sobre el tema de las actitudes de los estudiantes hacia el deporte. Con esta unidad se pretende que los alumnos, además de habituarse al método, conozcan mejor cómo los estudiantes japoneses se relacionan con el deporte.

a) Objetivos interculturales.

- Conocer las diferentes actitudes de los alumnos respecto de la práctica del deporte.
- Conocer las diferentes actitudes de los alumnos como espectadores de competiciones deportivas.
- Conocer los propios sentimientos de los alumnos ante la forma de animar de los aficionados japoneses y españoles.
- Aprender la técnica de grupos focales, para adquirir habilidades de búsqueda y descubrimiento.

b) Objetivos comunicativos.

- Ser capaz de hablar sobre las experiencias personales relacionadas con el deporte.
- Ganar fluidez para hablar de experiencias relacionadas con el deporte.
- Ser capaz de preguntar y expresar la opinión.
- Aprender a usar expresiones útiles en un informe académico.

En la clase 4, previamente a la realización de la discusión sobre “los estudiantes y el deporte”, se muestra a los estudiantes cómo se ha realizado una tormenta de ideas y cómo se han seleccionado las preguntas que finalmente forman

parte de la guía de entrevista (véase el anexo 4, página 150), explicando por qué motivos se han elegido unas preguntas y se han eliminado otras (20 minutos). Con ello se pretende repasar los elementos adquiridos en la clase anterior, los cuales serán útiles a los alumnos para la realización de sus propios proyectos de investigación en clases posteriores.

Se realiza el grupo focal sobre “los estudiantes y el deporte”, el cual, a partir del problema de investigación “¿por qué algunos estudiantes practican deporte y otros no?”, analiza las actitudes de los alumnos respecto del deporte (60 minutos). El análisis se divide en tres subtemas: las actividades deportivas que los estudiantes realizan actualmente o que han realizado anteriormente y sus motivos, la participación de los alumnos en clubes de deporte de la universidad, los deportes que los alumnos ven como espectadores y cómo se comportan en esas situaciones (véase la guía de entrevista en la tabla 18, página 98). Uno de los objetivos parciales de este último subtema es averiguar los sentimientos de los alumnos al observar las diferentes formas de animar al equipo por parte de los aficionados japoneses y españoles. Para ello se presentan dos fotos, una de ellas correspondiente a un grupo de aficionados que animan a su equipo de béisbol en Japón y otra a un grupo de aficionados españoles que animan su selección nacional de fútbol (véase el anexo 4, páginas 153 y 154), y se pide a los alumnos que escriban palabras que describen cada una de las fotos.¹¹ El profesor, como moderador de este grupo focal, dirige la discusión, toma notas, graba la discusión para su posterior análisis, y proporciona soporte lingüístico a los alumnos para sus intervenciones respondiendo básicamente a cuestiones sobre vocabulario. Finalmente, los últimos diez minutos de la clase se

¹¹ Con esta actividad no pretendemos realizar una tarea de comparación y descubrimiento de diferentes formas de animar en eventos deportivos según el país, sino solamente conocer las emociones que despiertan en los alumnos dos formas diferentes de animar, hemos seleccionado dos imágenes que presentan un fuerte contraste. La imagen japonesa corresponde a un método de animar tradicional muy extendido en las competiciones deportivas en estadios en Japón, sobre todo en las competiciones de estudiantes. Según esta tradición, un grupo de animadores, vestidos con uniformes de estilo militar, dirigen al público con movimientos y gritos marciales. En la imagen española, un grupo de aficionados animan de forma acalorada con un bombo. Mientras que la foto de Japón no representa todas las formas de animar en ese país, es impensable verla entre aficionados españoles, y la imagen de la foto española difícilmente se verá en Japón. Una actividad destinada a que los alumnos comparen y descubran similitudes y diferencias en la forma de comportarse del público en España y en Japón requeriría más tiempo y más material audiovisual, y por ello debería ser realizada en una clase anterior, la cual resultaría sin duda un gran complemento al grupo de discusión sobre los estudiantes japoneses y el deporte que aquí planteamos.

dedican a supervisar el problema de investigación y la guía de entrevista del estudiante que va a encargarse del grupo de discusión (GF3) en la siguiente clase.

Tabla 18: Guía de entrevista para el grupo focal sobre actitudes de los estudiantes en relación al deporte. Elaboración propia.

LOS ESTUDIANTES Y EL DEPORTE (¿Por qué algunos estudiantes practican deporte y otros no?)
<p>INTRODUCCIÓN Hoy vamos a hablar sobre los motivos por los que los estudiantes algunos universitarios japoneses practican deportes y otros no.</p>
<p>DEPORTES PRACTICADOS POR LOS ESTUDIANTES Y MOTIVOS</p>
<p>1. Para empezar vamos a hablar del tiempo libre. ¿Podéis explicar qué hacéis en vuestro tiempo libre habitualmente? ¿Practicáis algún deporte habitualmente? [Si no lo explican, preguntar por la frecuencia, el lugar y con quién].</p> <p>2. a. <i>Para los estudiantes que practican deportes:</i> <i>Explica cómo empezaste a practicar ese deporte. [Si no lo explican, preguntar por los motivos (influencia de otras personas, salud/dieta, interés por ese deporte), cuándo y con quién empezó a practicarlo]. ¿Qué te gusta de ese deporte? ¿Qué no te gusta?</i></p> <p>2. b. <i>Para los estudiantes que no practican deportes:</i> <i>¿Por qué motivos no practicas ningún deporte? ¿Has pensado alguna vez que deberías hacer algún deporte para estar sano, adelgazar, o por otros motivos (cuáles)?</i></p> <p>3. ¿Anteriormente practicabais algún deporte? En caso afirmativo explicar cuál, dónde y con quién.</p> <p>4. ¿Cuándo y por qué dejaste de practicar ese deporte?</p> <p>5. ¿Cómo te sentiste al dejar de practicarlo? (Motivos para dejarlos)</p>
<p>PARTICIPACIÓN EN CLUBES</p>
<p>6. En la universidad hay clubes de diferentes tipos, muchos son de deportes, pero no todos ¿Pertenece a algún club de la universidad?</p> <p>7. a. <i>Para los estudiantes que pertenecen a algún club:</i> <i>¿A qué club perteneces? ¿Cómo entraste en el club? [Preguntar por los motivos y cómo influyeron amigos y conocidos]. ¿Qué actividades se realizan?</i></p> <p>8. a. <i>Para los estudiantes que no pertenecen a ningún club:</i> <i>¿Por qué no perteneces a ningún club de la universidad? [Preguntar por los motivos y cómo influyeron amigos y conocidos].</i></p> <p>9. ¿Qué os gusta de los clubes? [Explicar ejemplos].</p> <p>10. ¿Qué no os gusta de los clubes? [Explicar ejemplos].</p>
<p>DEPORTES QUE INTERESAN A LOS ESTUDIANTES</p>
<p>11. ¿Qué deportes te gusta ver? ¿Lo ves en televisión o en directo? ¿Con qué frecuencia?</p> <p>12. ¿Con quién lo sueles ver?</p> <p>13. ¿Qué haces antes de ver ese deporte? ¿Qué haces después de ver ese deporte?</p> <p>14. ¿Comes o bebes durante el partido?</p> <p>15. ¿Cómo animas a tu equipo?</p> <p>16. Observa las fotos uno y dos. Escribe una lista de palabras que se te ocurren para describir cada foto. [Mostrar las fotos y dar tiempo para contestar. Explicar ejemplos si es necesario].</p> <p>17. ¿Queréis añadir algún comentario más?</p>

En la clase 5, en primer lugar se proporcionan recursos lingüísticos a los alumnos para preguntar y expresar la opinión, el acuerdo y el desacuerdo, a través de ejemplos elaborados con las opiniones expresadas por los alumnos en la discusión de la clase anterior (véase el anexo 5, página 151). Con estos recursos, que básicamente son un repaso de contenidos estudiados en cursos anteriores, pretendemos favorecer una discusión más fluida (se dedican 10 minutos a esta actividad). En segundo lugar, el profesor presenta el informe de conclusiones sobre la discusión de la clase anterior (20 minutos). Se entrega el mismo a los alumnos, se lee y se pregunta su opinión sobre las conclusiones. Posteriormente a la discusión, se hace prestar atención a los alumnos a las expresiones usadas en el informe y marcadas en negrita (véase el anexo 4, página 155). Estas expresiones son de dos tipos: expresiones para explicar la causa de la conducta (“debido a que”, “porque”, “los principales motivos para”), y expresiones para explicara las opiniones expresadas por otras personas en la discusión (“dicen que”, “consideran que”). Estas son expresiones que serán útiles a los alumnos cuando redacten sus informes en clases posteriores y se les anima a utilizarlos. Con esta actividad termina la fase de formación en la técnica de grupos focales de los alumnos y empieza la fase de ejecución. En la misma quinta clase se realiza el primer grupo focal dirigido por un estudiante (50 minutos). Finalmente, se dedican diez minutos a supervisar el problema de investigación y la guía de entrevista del estudiante que va a encargarse del grupo de discusión (GF4) en la siguiente clase.

5.3.3. Fase de ejecución

A partir de la clase 5 se inicia la fase de ejecución, en la que los alumnos ejercen el rol de investigador-moderador y de participantes en el grupo de discusión. A partir de aquí el papel del profesor pasa a ser de apoyo, proporcionando información sobre vocabulario y otros recursos comunicativos cuando sea necesaria, y supervisando la preparación de los proyectos de investigación de los estudiantes, que son quienes dirigen el desarrollo de la discusión del grupo focal de cada clase.

Los objetivos interculturales de la fase de ejecución son los siguientes: adquirir habilidades de búsqueda y descubrimiento a través de la realización de las investigaciones de los alumnos y las discusiones en los grupos focales, incrementar el conocimiento sobre la cultura japonesa a través de averiguar las conductas, opiniones y sentimientos de los alumnos sobre los temas elegidos para las discusiones, conocer la heterogeneidad existente entre los alumnos, incrementar el autoconocimiento de

los alumnos a través de la introspección para contestar a las preguntas planteadas, y potenciar las actitudes de curiosidad, tolerancia y empatía, además de reflexionar críticamente sobre las propias conductas.

Los objetivos comunicativos de esta fase son el desarrollo de la habilidad de formular preguntas destinadas a conocer las experiencias, opiniones y sentimientos de otras personas y para expresar los propios, expresar acuerdo y desacuerdo, y aprender a redactar informes académicos. Dado que son los alumnos los que preparan los temas, el profesor carece del conocimiento necesario para preparar con anterioridad materiales para trabajar recursos comunicativos. Por ello, en la fase de ejecución, además de proporcionar a los alumnos la ayuda que sea necesaria en cada momento durante las discusiones, el profesor prepara materiales *a posteriori* según las necesidades que haya apreciado durante el transcurso de las clases anteriores. Así, por ejemplo, debido a la tendencia que los alumnos han mostrado a responder solo cuando se les pregunta directamente, y a hacerlo con frases cortas, en la clase 6, antes de iniciar la discusión del grupo focal, se han ofrecido a los alumnos dos ejemplos de discusión. En el primero de ellos (una “no conversación”) se muestra una situación en la que los interlocutores son poco participativos. En la segunda se muestra una situación de una conversación fluida, y están remarcadas en negrita expresiones útiles para participar en la conversación (“¿puedo decir algo?”, “pues...”, “¿qué significa...?”, “déjame pensar un poco”). Los alumnos deben explicar cómo piensan que se sienten varios de los interlocutores. Con esta actividad se pretende que los alumnos sean conscientes de la necesidad de intervenir en la conversación de forma activa, lo cual favorece la comunicación y ayuda al alumno que realiza el papel de investigador-moderador, y se les anima a usar los recursos lingüísticos que se proporcionan en la actividad (véase el anexo 5, páginas 159 y 160). Según las carencias mostradas por los alumnos en cada clase, el profesor prepara las actividades y materiales necesarios para mitigarlas en la siguiente clase.

Cada alumno elige un tema de investigación de los proporcionados en una lista por el profesor. La lista de temas ha sido elaborada en base a los temas ofrecidos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), eligiendo de entre los contenidos del inventario de saberes y comportamientos socioculturales los que están más relacionados con las experiencias de los alumnos, y redactándolos de forma que esa relación quede explícita (véase la lista de temas en la tabla 19, página 101).

Tabla 19: Temas de discusión en los grupos focales.
Adaptación a partir de Instituto Cervantes, 2007.

TEMAS DE DISCUSIÓN
1. Los estudiantes y las relaciones familiares.
2. Los estudiantes y las relaciones sentimentales.
3. Los estudiantes y las relaciones con los amigos.
4. Los estudiantes y las relaciones con otras generaciones (gente de otras edades).
5. Los estudiantes y la forma de relacionarse con personas del otro sexo.
6. Los estudiantes y las relaciones con los vecinos.
7. Los estudiantes y las relaciones con los profesores.
8. Opinión de los estudiantes sobre su futuro profesional.
9. Opinión de los estudiantes sobre su futuro familiar.
10. Opinión de los estudiantes sobre los estudios universitarios.
11. Formas de celebrar fiestas populares de los estudiantes.
12. Formas de celebrar fechas especiales de los estudiantes.
13. Formas de pasar el tiempo libre de los estudiantes.
14. Los estudiantes y su vivienda.
15. Los estudiantes, su ropa y sus compras.
16. Los estudiantes y sus hábitos alimenticios.
17. Los estudiantes y el uso de internet.
18. Opinión de los estudiantes sobre la política.

En esta etapa las clases quedan divididas en cuatro partes. En la primera parte (15 minutos), el alumno que ha ejercido el papel de investigador-moderador en la clase anterior presenta sus conclusiones, y los demás dan su opinión sobre las mismas. En la segunda parte (15 minutos), el profesor proporciona los recursos lingüísticos necesarios para mitigar las carencias de los alumnos detectadas en las clases anteriores. En la tercera parte (unos 50 minutos), el alumno responsable de la discusión de ese día introduce el tema de discusión y dirige la discusión sobre el problema que él mismo ha definido, usando la guía de entrevista que él mismo ha elaborado. Las discusiones se graban con una grabadora digital, que el estudiante se

lleva para poder volver a escuchar la conversación cuando prepare su informe. En la cuarta y última parte (diez minutos), el profesor supervisa el problema de investigación y la guía de entrevista del alumno que está preparando la discusión del grupo focal de la próxima clase, y se introducen las correcciones necesarias para que la comunicación no se vea dificultada. Este patrón se desarrolla en cada clase hasta que todos los alumnos han realizado el papel de investigador-moderador, dirigiendo la discusión sobre el problema de investigación que han definido y presentando sus conclusiones sobre la misma en la clase posterior (véase el programa en la Tabla 16, página 90). Los materiales elaborados por los estudiantes para desarrollar las discusiones (guías de entrevista e informes de conclusiones) constan en el anexo 6 (página 161) y, junto con el contenido de las discusiones, son comentados en la siguiente sección dedicada a la presentación de los resultados.

6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se exponen los resultados obtenidos con la aplicación del método. Hasta el momento se han realizado ocho clases, más la primera clase dedicada a la presentación del curso y el conocimiento de las necesidades de los alumnos. Las cuatro primeras clases y la mitad de la quinta, es decir las tres primeras unidades didácticas, se han dedicado a la formación de los alumnos en la técnica de grupos focales. Desde la mitad de la quinta clase hasta la mitad de la octava se ha iniciado la fase de ejecución, realizándose tres unidades, a lo largo de las cuales tres alumnos han desarrollado su proyecto de investigación con la técnica de grupos focales. Para analizar los resultados hemos usado dos procedimientos diferentes. Uno es la observación por parte del profesor de las investigaciones realizadas por los alumnos, incluyendo la guía de entrevista, el informe de conclusiones y la discusión realizada; el otro es la valoración realizada por los propios alumnos a través de un cuestionario. En primer lugar exponemos la valoración de los alumnos, luego presentamos los resultados de cada fase de formación y de la fase de ejecución por separado, y al final realizamos una evaluación global de los resultados.

6.1. Valoración de los alumnos

Al final de la clase 8 se preguntó a los alumnos sobre su valoración de los objetivos, la metodología y los resultados del programa del curso a través de un cuestionario con preguntas cuantitativas y preguntas cualitativas abiertas (anexo 7, página 168). Las preguntas cuantitativas consistieron en marcar la respuesta en una escala con valores del uno al cuatro, correspondiendo los valores uno y dos a una evaluación negativa y los valores tres y cuatro a una valoración positiva.¹² La escala no considera un valor intermedio para forzar a los alumnos a emitir una valoración positiva o negativa. Además de tener en cuenta el número de alumnos que han elegido cada valor, hemos calculado el valor medio de cada resultado, considerándose como positivo un resultado superior a 2,50 y negativo un resultado inferior. A pesar de que el reducido número de alumnos (ocho) no permite realizar generalizaciones estadísticas, los resultados sí nos sirven de orientación sobre su opinión. Las preguntas cualitativas consistieron en escribir libremente su opinión sobre los objetivos, la metodología y los resultados del curso.

¹² Excepto para la pregunta referente a la duración de las discusiones.

En primer lugar se preguntó sobre la adecuación (adecuado/inadecuado) de los objetivos del programa (tabla 20). Todos los objetivos han sido valorados por los alumnos con una media superior a 2,50, y todos, excepto el objetivo “conocer mejor la cultura y la sociedad de Japón”, han sido valorados con una media superior a tres. Los objetivos más valorados han sido los objetivos comunicativos: “aprender a participar en una discusión en español”, “aprender a dirigir una discusión en español” y “aprender a escribir y presentar un informe en español”. Sin embargo, los objetivos relacionados con la búsqueda y el descubrimiento (“aprender a desarrollar una pequeña investigación social” y “conocer los comportamientos y las opiniones de los estudiantes”) también han sido positivamente valorados.

El objetivo “conocer mejor la cultura y la sociedad de Japón”, a pesar de tener una valoración global por encima del 2,50, ha sido valorado negativamente por tres de los ocho alumnos. Este resultado contrasta con la valoración positiva del objetivo “conocer los comportamientos y las opiniones de los estudiantes” y con la alta valoración de los temas de discusión (en la tabla 21, página 105). Ello revela una contradicción, ya que estos dos elementos se refieren a la cultura y la sociedad de Japón. Aquí creemos que la valoración negativa del objetivo “conocer mejor la cultura y la sociedad de Japón” por parte de algunos alumnos se debe a una interpretación errónea del concepto de *cultura*, que se centraría en aspectos superficiales de la misma ya conocidos por el alumno, y por lo tanto poco motivadores, en lugar de una idea más profunda que incluye las conductas y sus motivos (de los que los comportamientos y las opiniones de los estudiantes forman parte), y por lo tanto incluye aspectos desconocidos por el alumno que merecen ser investigados.

Tabla 20: Valoración de los objetivos del programa por parte de los alumnos.

	1	2	3	4	Media
Conocer mejor la cultura y la sociedad de Japón.	1	2	3	2	2,75
Conocer los comportamientos y las opiniones de los estudiantes.	0	2	2	4	3,25
Aprender a participar en una discusión en español.	0	0	4	4	3,50
Aprender a dirigir una discusión en español.	0	1	3	4	3,37
Aprender a desarrollar una pequeña investigación social.	0	1	3	4	3,37
Aprender a escribir y presentar un informe en español.	0	1	3	4	3,37

Se ofreció a los alumnos una pregunta abierta para escribir cualquier comentario sobre los objetivos del curso. Las respuestas de todos los alumnos se centran en la competencia comunicativa, ya que destacan su intención de “adquirir

fluidez”, “hablar más espontáneamente”, y practicar el español que han aprendido anteriormente. Además, un alumno mencionó que después de haber realizado seis clases de este curso siente que ahora es capaz de expresar su pensamiento con más facilidad, y otro alumno destacó que con este curso espera conseguir una mayor habilidad para conocer las opiniones de los otros a través de preguntas, los cuales son dos de los objetivos que nos hemos propuesto con la aplicación del método de grupos focales.

En segundo lugar se preguntó sobre la valoración de la metodología usada en el curso (tabla 21). Todos los resultados son positivos al estar por encima del 2,50. Sin embargo, el hecho de que haya dos estudiantes que consideran que no comprendieron bien la técnica de grupos focales y que los materiales para aprenderla fueron poco útiles, deben hacernos pensar en la forma de hacer más comprensible la presentación de la técnica. Por otro lado, los alumnos valoran de forma muy positiva las dos discusiones dirigidas por el profesor cómo ejemplo para aprender la técnica. Los alumnos también han valorado positivamente la utilidad de la técnica de grupos focales como método para conocer la cultura y la sociedad japonesa y en general, y sobre todo como forma de aprender español. Además han considerado que los recursos comunicativos que se les han proporcionado son suficientes para participar en las discusiones de clase.

Tabla 21: Valoración de la metodología del programa por parte de los alumnos.

	1	2	3	4	Media
¿Comprendiste esta técnica?	0	2	5	1	2,87
¿Los materiales usados fueron útiles para comprender la técnica?	0	2	4	2	3,00
¿Las discusiones dirigidas por el profesor fueron útiles para comprender la técnica?	0	1	2	5	3,50
¿Los temas de discusión son adecuados?	0	0	3	5	3,62
¿Las discusiones de clase son útiles para conocer mejor la cultura y la sociedad japonesa?	0	1	5	2	3,12
¿Participar en las discusiones es útil para aprender español?	0	0	1	7	3,87
¿Realizar este tipo de investigación es adecuado para aprender sobre la cultura y la sociedad en general?	0	0	4	4	3,50
¿El vocabulario, expresiones y gramática enseñados en la clase son suficientes para participar en la discusión?	0	1	5	2	3,12
¿El tiempo dedicado a la discusión es adecuado?	0	2	5	1	2,87

Al escribir libremente su opinión sobre los contenidos del curso, los alumnos respondieron que estos contenidos les permiten practicar la conversación en español, cosa que valoran, pero que les resultan un poco difíciles.

También se preguntó sobre los resultados que los alumnos perciben que han conseguido hasta el momento con la asistencia a este curso (tabla 22). A pesar de que hasta el momento solo se han realizado cinco discusiones en clase, y solo tres de ellas han sido preparadas y dirigidas por alumnos, los resultados nos dan una idea de su opinión. La valoración que los alumnos realizan sobre los conocimientos que han adquirido sobre la cultura y la sociedad japonesa no es satisfactoria, ya que tiene una puntuación de 2,50, con tres alumnos que hacen una evaluación negativa. Esta valoración contrasta, sin embargo, con la elevada valoración que los alumnos hacen sobre haber conocido experiencias y opiniones diferentes a las propias. Ésta forma parte de la cultura y sociedad japonesa pero, una vez más, vemos como los alumnos no lo incluyen en su propia idea de *cultura* y *sociedad*. Otros resultados que consiguen una valoración positiva son conocer mejor los propios comportamientos y opiniones, haber aprendido nuevos recursos comunicativos y haber practicado el español que habían adquirido anteriormente. Por otro lado, la mitad de los alumnos considera que no ha mejorado su capacidad de participar en una discusión en español. Sin embargo, los tres alumnos que ya han preparado y dirigido una discusión sí consideran que ha mejorado su capacidad de participar en una discusión. Éstos también creen que ha mejorado su capacidad de hacer preguntas en español para conocer la opinión y las experiencias de otras personas, y de escribir y presentar un informe (tabla 23).

Tabla 22: Valoración de los resultados del programa por parte de los alumnos.

	1	2	3	4	Media
He aprendido aspectos de la cultura y la sociedad japonesa que no conocía.	1	2	5	0	2,50
He conocido experiencias y opiniones diferentes de las mías.	0	1	1	6	3,62
Ahora conozco mejor mis comportamientos y mis opiniones.	0	1	7	0	2,87
He aprendido nuevo vocabulario, expresiones y gramática.	0	0	5	3	3,37
He practicado el español que había aprendido anteriormente.	0	2	2	4	3,25
Ahora puedo participar con más facilidad en una discusión en español.	0	4	3	1	2,62

Tabla 23: Valoración de los resultados del programa por parte de los alumnos que han realizado el papel de investigador-moderador.

	1	2	3	4	Media
Ahora sé mejor cómo preguntar en español para conocer la opinión y las experiencias de otras personas.	0	0	2	1	3,33
Ahora sé cómo escribir y presentar un informe.	0	1	0	2	3,33

A pesar de que se pidió a los alumnos que escribieran libremente comentarios sobre cada uno de los resultados, las respuestas fueron escasas. Los comentarios fueron que “es importante practicar preguntas y respuestas de forma espontánea, porque la respuesta del compañero es imprevisible”, “hablar sobre mis pensamientos es importante”, “hacer preguntas es difícil”, “el principal problema es la falta de vocabulario”, “he aprendido a pensar, hablar y escribir en español”, “he conocido opiniones diferentes”, y lo contrario: “las opiniones de los otros estudiantes eran parecidas a las mías”.

6.2. Resultados de la fase de formación

Esta fase incluye las tres primeras unidades didácticas, que se corresponden con dos grupos focales dirigidos por el profesor y con actividades para aprender la técnica.

6.2.1. Grupo focal 1: Actitudes sobre las relaciones con personas de otros países

El objetivo de esta unidad fue introducir a los alumnos a la técnica de grupos focales y promover su conciencia sobre la influencia de la cultura en las relaciones interculturales. Por ello el problema de investigación fijado por el profesor fue conocer cuáles son las actitudes de los alumnos cuando se relacionan con personas de otros países. Las preguntas que guiaron la discusión (mostradas en la tabla 17, página 93) versaron sobre cuatro temas: las estancias de los alumnos en el extranjero, las situaciones que sorprendieron a los alumnos, las relaciones de amistad desarrolladas durante su estancia y los malentendidos experimentados. El primero de los cuatro temas sirvió para iniciar la discusión, generar una serie de conocimientos compartidos y promover la participación de todos los alumnos. Relacionado con este tema se preguntó sobre el mejor recuerdo de la estancia en el extranjero, lo cual trajo el problema de que los alumnos interpretaban el significado de esta palabra únicamente como souvenir. Para explicar el significado de recuerdo como experiencias positivas que se recuerdan fue necesario ralentizar la discusión.

El segundo tema, las situaciones sorprendentes, tenía el objetivo de conocer cómo reaccionaron los alumnos ante una situación en el extranjero a la que no están habituados en su propia cultura. Los alumnos destacaron tres situaciones: una

situación compartida por todos los alumnos es encontrarse con un volumen de las comidas que encuentran excesivo, tanto en los restaurantes como en casa de sus familias anfitrionas. Algunos de ellos se los comunicaron a la familia anfitriona, pero la mayoría prefirieron no decir nada y hacer un esfuerzo. Incluso una estudiante dijo que daba la comida al perro a escondidas. Estas respuestas, que resultaron amenas para la clase, demuestran, y así lo hicimos constar en las conclusiones de esta discusión, que los alumnos no siempre son capaces de reaccionar para solucionar una situación que les crea incomodidad. Otras situaciones que los alumnos destacaron como sorprendentes son que los españoles y mexicanos hablan con facilidad con desconocidos, tal como fue la experiencia de una alumna al asistir a un partido de fútbol, situación que en Japón se produce raramente. Otra estudiante destacó la abundancia de personas que llevan tatuajes. Al ser preguntados qué pensaron o cómo se sintieron en esas dos últimas situaciones, los alumnos respondieron que hablar con desconocidos les resultó divertido, y que encontraron los tatuajes atractivos.

En cuanto a las amistades, todos los estudiantes respondieron que hicieron amistad con su familia anfitriona, y algunos todavía siguen en contacto con ella, pero muy pocos fueron capaces de conseguir amigos fuera de la familia y en su tiempo libre todos salían con compañeros japoneses de su escuela.

Finalmente, se preguntó sobre los malentendidos que los alumnos experimentaron en el extranjero. Tal como se había previsto, los alumnos desconocían el significado de la palabra *malentendido*, y por ello se realizó el análisis de un incidente crítico sobre un malentendido (basado en hechos reales) sobre la diferente interpretación de las palabras "pronto" y "tarde" por parte de un español y de una japonesa (véase el anexo 2, página 134). Los alumnos identificaron rápidamente que el malentendido analizado era fruto de la diferente interpretación del tiempo en Japón y en España, y buscaron explicaciones racionales. Por ejemplo, algunos alumnos explicaron que en España se considera que la noche empieza al oscurecer, mientras que en Japón empieza hacia las seis, independientemente de que todavía no oscurezca; otro alumno consideró que las tiendas cierran los domingos en España debido a la religión cristiana. Los malentendidos que los alumnos explicaron que tuvieron en España se refieren a la confusión sobre horarios comerciales y horarios de las comidas.

A partir de las respuestas de los alumnos se concluyó que los alumnos de esa clase tienen una actitud positiva para relacionarse con los extranjeros, como demuestran sus reflexiones para intentar comprender los malentendidos y su valoración positiva de las nuevas experiencias, aunque les parezcan sorprendentes. Sin embargo, su capacidad de establecer nuevas relaciones y de solucionar situaciones problemáticas no siempre es satisfactoria.

En la siguiente clase, primero se introdujo el significado de la palabra *actitud* con una actividad en la que los alumnos debían explicar cómo se comportaban, qué pensaban sobre su futuro en España, y qué sentimientos tenían sobre su futuro viaje, dos personajes que estaban preparando su viaje a España (anexo 2, página 136). Con ello se pretendía que los alumnos comprendieran los tres componentes de las actitudes (conducta, conocimientos y emociones), y cómo las actitudes influyen sobre las relaciones interculturales. La actividad fue realizada sin dificultades por los alumnos. Luego se distribuyó la lista de preguntas utilizada en la sesión anterior y el informe de conclusiones (véase el informe en el anexo 2, página 139), el cual se leyó. Los alumnos mostraron estar de acuerdo con las conclusiones, por lo cual, después de leerlas, no fue posible realizar una discusión sobre las mismas.

6.2.2. Unidad sobre la técnica de grupos focales

El objetivo de esta unidad didáctica fue que los alumnos aprendieran a preparar una pequeña investigación social y a utilizar la técnica de grupos focales. Para ello se proporcionó información y ejemplos sobre los pasos de la investigación, la preparación de la guía de entrevista para dirigir la discusión del grupo focal y los pasos para realizar el mismo (véase el anexo 3, página 140).

Los alumnos comprendieron cómo es el proceso y cómo deben ser las preguntas para su guía de entrevista, pero mostraron dificultades en la elaboración del problema de investigación. Los errores mostrados por los alumnos consistieron en la falta de concreción del problema de investigación, la falta de relación entre el problema de investigación planteado y los subtemas descritos, y el solapamiento entre algunos de los subtemas.

Como han revelado las respuestas de los alumnos al cuestionario comentado más arriba, la explicación de la técnica de grupos focales y los materiales usados para

ello deberían mejorarse. Para ello consideramos que sería necesario dedicar más tiempo a la realización de actividades para comprender las diferentes fases de la investigación, la preparación de la guía de entrevista, la interpretación de los datos y la redacción del informe de conclusiones. También consideramos que el suministro de un resumen de la explicación de la técnica en japonés significaría una buena ayuda para los alumnos.

2.2.3. Grupo focal 2: Los estudiantes y el deporte

Esta unidad consta de la realización de una discusión de grupo focal dirigida por el profesor sobre las actitudes de los alumnos respecto del deporte, y la presentación del informe de conclusiones en la siguiente clase. El objetivo de la discusión era, a través de la pregunta “¿por qué unos estudiantes practican deporte y otros no?”, conocer las actitudes de los estudiantes hacia el deporte. La guía de entrevista se desarrolló a partir de tres temas (véase la guía de entrevista en la tabla 18, página 98): deportes practicados por los alumnos, participación en clubes de la universidad, y deportes que les interesan como espectadores.

Con las preguntas del primer tema se intentaron conocer las actividades deportivas de los alumnos y los motivos para hacer o no deporte. Todos los estudiantes practicaron deporte hasta la escuela del bachillerato, ya que era una actividad de su escuela. Durante el bachillerato algunos estudiantes dejaron de practicar deporte debido a estar ocupados con los estudios para preparar los exámenes de entrada a la universidad. Actualmente solo la mitad de los estudiantes hace deporte habitualmente. Los estudiantes que no hacen deporte dicen que no lo hacen debido a que no tienen tiempo -ya que están ocupados con sus estudios, trabajo a tiempo parcial y otras actividades-, debido a que no les interesa ningún deporte, o porque se cansan. Los estudiantes que actualmente practican algún deporte lo empezaron de forma voluntaria porque les gustaba y porque amigos suyos también lo hacían.

El segundo tema se refería a la participación en clubes deportivos de la universidad. Ya que en Japón la mayoría de los estudiantes universitarios son miembros de algún club de su universidad, conocen gran parte de sus amigos en el mismo y dedican una parte importante de su tiempo a sus actividades, se esperaba poder profundizar sobre este tema y conocer la organización de los clubes

universitarios y las relaciones entre los miembros de los mismos. Sin embargo, hemos descubierto que solo dos estudiantes de esta clase pertenecen a un club de la universidad. Estos entraron al club porque querían realizar las actividades del mismo, no porque fueran invitados por amigos suyos, y lo que valoran más actualmente de su club son los amigos.

El tercer tema fueron los deportes que los alumnos ven como espectadores. En general a los estudiantes les gusta ver deportes. Cuando ven deportes por la televisión, normalmente están solos en casa, y si vienen amigos beben refrescos y comen, pero no beben alcohol. Cuando van al estadio van con amigos, animan, comen y beben refrescos. Después del partido habitualmente hacen compras, van de copas o vuelven a casa. Finalmente, se indagó sobre la forma de animar a los equipos en Japón, a partir de presentar dos fotos, una de Japón y otra de España, y se pidió a los alumnos que les atribuyeran términos para describirlas (véanse las fotos en el anexo 4, páginas 153 y 154). Los alumnos consideraron que la forma de animar al equipo en Japón y en España es diferente: En Japón la forma de animar tiene *unidad, juventud, fuerza, ordenado, seriedad y virilidad*; en España la forma de animar es *animada, entusiasta, ruidosa, libre, alegre, la gente grita y disfruta*. A la pregunta de si en un estadio en Japón vieran personas animando de la misma manera que en la foto de España qué pensarían, contestaron que pensarían que son peligrosos. El hecho de que los estudiantes que responden a esa pregunta remarquen que eso lo pensarían en Japón, muestra que son capaces de distinguir entre los diferentes significados de las conductas en España y en Japón.

En la siguiente clase se entregó el informe de conclusiones a los alumnos y se leyó. Las principales conclusiones presentadas en el informe de conclusiones sobre “el deporte y los estudiantes” son que la mitad de los estudiantes hacen deporte habitualmente, que la mayoría de ellos no tienen interés en los clubs deportivos de la universidad, y que la forma de ver deportes y animar al equipo es diferente en Japón y en España, no estando extendida la costumbre de ver deporte en un bar, ni de mezclar alcohol con deporte, y que la forma de animar en Japón, según la percepción de los alumnos, es tranquila y ordenada, mientras que en España es animada, ruidosa y alegre (para más información, ver el informe de conclusiones en el anexo 4). Los alumnos mostraron su acuerdo con las conclusiones. Al leer las conclusiones se hizo prestar atención a los alumnos a las expresiones útiles para redactar sus conclusiones (anexo 4, página 155).

6.3. Resultados de la fase de ejecución

Seguidamente presentamos un resumen de tres discusiones con grupos focales dirigidas por alumnos, que se han realizado hasta la clase 8. En el anexo 6 (página 161) pueden verse las guías de entrevista elaboradas por cada estudiante para dirigir la discusión y los informes de conclusiones presentados por los mismos.

6.3.1. Grupo focal 3: Opinión de los estudiantes sobre sus estudios

El tema elegido por el estudiante fue la opinión de los estudiantes sobre los estudios universitarios, y el problema concreto de investigación fue conocer la opinión de los alumnos sobre la pregunta: “¿los estudios universitarios sirve para los estudiantes en el futuro?” En la introducción a la discusión, el alumno explicó que el tema de es la relación entre le sueño de los estudiantes y sus estudios, ya que son estudiantes de tercer curso.¹³ La discusión estuvo ordenada en cuatro temas: los motivos para estudiar en la universidad, los estudios que se están realizando, el sueño sobre su futuro, y la relación entre ese sueño y los estudios universitarios.

Los alumnos eligieron estudiar en esta universidad porque en ella podían realizar los estudios que deseaban y porque les gusta Kioto. En cuanto al momento en que decidieron entrar en la universidad, este es diferente para los diferentes estudiantes ya que hay diferentes tipos de acceso a la universidad (recomendación por parte de su instituto de bachillerato, examen de ingreso, etc.)

En cuanto a los estudios que los alumnos realizan actualmente, las preguntas trataron sobre su especialidad, los motivos para elegirla y los motivos para estudiar español. Los alumnos estudian diferentes licenciaturas de ciencias sociales y humanidades. Los motivos por los que las estudian son que les interesaban esas especialidades en el momento del ingreso en la universidad o que los necesitan para su futuro profesional. También eligieron estudiar español porque querían viajar a países hispanos, porque les gustaba la pronunciación, porque su padre estuvo trabajando en España, y porque habían oído que es fácil aprobar los exámenes.

¹³ En Japón los estudiantes inician sus actividades de búsqueda de trabajo durante el tercer curso de licenciatura, con la intención de tener la contratación acordada antes de terminar sus estudios.

Sobre el sueño que los alumnos tienen, las preguntas fueron “¿qué quieres hacer en el futuro?” y “¿por qué?”. Las respuestas mostraron que la mayoría de los estudiantes ya tienen decidido lo que quieren hacer en el futuro, aunque no todos. Sus intenciones son trabajar en de intérprete en el juzgado, trabajar en una compañía de comercio internacional donde pueda usar español e inglés, trabajar en una agencia de viajes, estudiar para ser maquillador, y trabajar en servicios sociales. Una estudiante ya ha encontrado trabajo para el próximo año en una compañía de seguros, pero está pensando en trabajar solo durante un tiempo y luego realizar prácticas de traductora en una embajada japonesa en el extranjero. El estudiante que quiere estudiar para ser maquillador explicó que antes de entrar en la universidad quería estudiar en una escuela de maquillaje, pero su familia se opuso y lo hicieron entrar en la universidad. Por esto, cuando termine la universidad quiere estudiar realizar su sueño de estudiar para ser maquillador

Finalmente, el estudiante preguntó a los demás sobre qué aspectos de la universidad cambiarían para mejorarla. Las respuestas fueron que bajarían los precios, aumentarían los equipamientos y acercarían la universidad a la estación.

En la siguiente clase el estudiante presentó su informe con un resumen y las conclusiones de la discusión. La primera conclusión fue que en general los alumnos creen que los estudios universitarios les han sido útiles, ya muchos de ellos han respondido que quieren hacer un trabajo relacionado con sus estudios. Sin embargo, todavía hay estudiantes que no saben qué quieren hacer cuando terminen la universidad. La segunda conclusión fue que los estudiantes querrían que la universidad estuviera más cerca de la estación y que la universidad debería bajar el precio de la matrícula.

El estudiante planteó de forma clara el problema de investigación y los temas que necesitaba analizar para responder al problema. Las preguntas estuvieron bien formuladas y las acompañó de ejemplos sobre su propia opinión para facilitar la comprensión de los otros alumnos. Además de las preguntas de la guía de entrevista, realizó nuevas preguntas cuando fue necesario para conseguir más información sobre las respuestas dadas. La información que consiguió de sus compañeros es relevante para dar respuesta al problema de investigación planteado, y reveló datos interesantes, como son la pluralidad de formas de ingreso en la universidad, la pluralidad de intereses profesionales de los estudiantes, la existencia de un grupo de

estudiantes con unos objetivos profesionales claros y de otro grupo que, a pesar de estar a punto de finalizar su tercer curso de licenciatura y en el momento en que inician la búsqueda de trabajo para el momento en que se gradúen, todavía no saben qué quieren hacer en el futuro. Otro dato interesante fue la influencia de los padres en la elección de los estudios universitarios de los alumnos. Sin embargo, el estudiante-moderador no supo profundizar para obtener más datos sobre este tema. En cuanto a las conclusiones presentadas en el informe, es interesante la valoración positiva que los estudiantes hacen de sus estudios en relación con sus aspiraciones profesionales. Por otro lado, podría haber llegado también a conclusiones sobre la influencia de los padres en la elección de los estudios universitarios de los alumnos, y sobre el proceso por el que los estudiantes han llegado a formular su sueño de futuro, si hubiera sido capaz de formular nuevas preguntas para profundizar sobre las respuestas de sus compañeros.

6.3.2. Grupo focal 4: ¿Qué problemas tienen los estudiantes en su vida cotidiana?

El tema elegido por la estudiante fue la vida cotidiana de los estudiantes, y planteó el problema de investigación: "¿qué problemas tienen los estudiantes en su vida cotidiana?" La conversación se desarrolló a lo largo de tres temas: qué hacen los estudiantes en un día normal, qué problemas tienen en su vida cotidiana en relación a la vivienda, y qué problemas tienen en su vida cotidiana en relación al trabajo y los estudios.

Sobre el primer tema preguntó a los estudiantes sobre sus actividades habituales, tanto el tiempo que dedican a sus estudios como a trabajar y a sus aficiones.¹⁴ La mayoría de los estudiantes, además de asistir a las clases de la universidad, tienen un trabajo a tiempo parcial. De lunes a viernes, en el tiempo libre las actividades más realizadas son leer, estudiar, hacer deporte, dormir y asistir a un curso para sacarse el título de conducir. Los fines de semana las actividades más realizadas son trabajar, ir de compras y realizar tareas domésticas.

¹⁴ Es habitual que los estudiantes universitarios japoneses tengan un empleo a tiempo parcial, el cual ayuda a cubrir los gastos que comportan sus estudios (especialmente en el caso de los estudiantes que durante su periodo universitario viven fuera de la casa paterna), o sirve para los gastos de ocio o viajes en las vacaciones, según la situación económica familiar.

En cuanto a los problemas en la vida cotidiana de los estudiantes, primero preguntó sobre la vivienda: "¿te gusta tu casa?", "¿qué te gusta de tu casa?", "¿qué no te gusta de tu casa?", "¿por qué?", "¿vives solo(a) o con tu familia?", "¿qué te gusta más, vivir solo(a) o con tu familia?", "¿por qué?". Seis de los ocho alumnos respondieron que viven solos. A los estudiantes que viven solos les gusta la libertad que tienen. La mayoría de los estudiantes respondieron que viviendo solos pueden salir y volver cuando quieran, incluso una estudiante respondió que cuando está en casa de su familia sus padres "la vigilan". Los estudiantes que respondieron que prefieren vivir en casa de sus padres lo justificaron porque es cómodo, ya que su madre realiza las tareas domésticas, porque pueden hablar con su familia, o porque pueden jugar con su perro. Un estudiante respondió que le gusta vivir con su familia porque le gusta estar con su madre. Todos los estudiantes que viven solos se quejan del reducido tamaño de su vivienda, y una estudiante además se queja del frío en invierno ya que no quiere gastar dinero en electricidad. Tanto si viven solos como con su familia, los estudiantes consideran importante tener cerca de su casa una estación de tren, tiendas y la casa de sus amigos.

Sobre la universidad las preguntas fueron: "¿qué cosas te gustan de la universidad?", "¿qué cosas no te gustan de la universidad?"; y sobre el trabajo a tiempo parcial preguntó: "¿por qué trabajas?", "¿qué te gusta de tu trabajo y qué no te gusta?". Sobre la universidad, los estudiantes valoran que han podido conocer a estudiantes de diferentes regiones de Japón y han podido hacer muchos amigos. Sin embargo, valoran negativamente la masificación y los elevados precios de la matrícula y los servicios. En cuanto al trabajo, los motivos por los que los estudiantes tienen un trabajo a tiempo parcial son para ganar dinero para poder viajar en las vacaciones y para ir de compras. Lo que más les gusta de su trabajo, en general, es la relación con los compañeros, y lo que menos les gusta es cuando tienen tiempo sin nada que hacer y la relación con su jefe.

En la siguiente clase la estudiante presentó el informe de conclusiones, con un resumen de la discusión y una única conclusión: Los estudiantes, tanto si viven solos como con su familia, prefieren que su vivienda esté cerca de una estación de tren o una parada de autobús, porque tienen que coger el tren para ir a la universidad, y porque es práctico cuando quieren ir a Osaka para salir con los amigos, ir de compras o volver a la casa de su familia.

El problema de investigación de esta estudiante está bien definido y los temas y las preguntas para investigarlo también. Además de las preguntas de la guía de entrevista, realizó nuevas preguntas cuando fue necesario para conseguir más información sobre las respuestas dadas. La información conseguida describe el patrón de vida cotidiana de los estudiantes universitarios japoneses, el cual alterna el tiempo dedicado a la universidad y al trabajo a tiempo parcial para conseguir dinero para el ocio. Este patrón y el hecho de vivir solos contrastan con el patrón habitual de vida cotidiana de los estudiantes universitarios españoles. Los datos de la discusión también revelaron la existencia de dos tipos de alumnos: los alumnos que priorizan la libertad de vivir solos y los que priorizan la compañía y los “servicios” que reciben si viven con sus padres. Sin embargo, la estudiante se desvía de su tema al redactar la conclusión, ya que ésta versa sobre los servicios que los estudiantes valoran al elegir la localización de su vivienda, en lugar de sobre los problemas de su vida cotidiana.

6.3.3. Grupo focal 5: Los estudiantes y el uso de internet.

La estudiante eligió el tema de los estudiantes y el uso de internet, y definió el problema de investigación como: “¿(los estudiantes consideran que) es bueno o es malo el uso de internet para los estudiantes?” La discusión trató sobre tres temas: las posibilidades de acceso a internet y la frecuencia de uso, las formas y motivos para acceder a internet, y la opinión sobre el uso de internet.

En cuanto al acceso a internet, todos los estudiantes poseen ordenador con acceso a internet. Normalmente los padres regalaron el ordenador al estudiante cuando entró en la universidad. Solo un estudiante respondió que su ordenador es compartido con la familia. Todos los estudiantes usan internet a diario, excepto un estudiante que lo usa solo cada tres días.

Sobre los motivos para usar internet, los estudiantes lo usan básicamente para buscar información sobre temas de su interés particular, como imágenes en *YouTube* y programas de la Televisión Española, y para buscar información práctica: horario de trenes, el tiempo, prendas de deporte, artículos en las subastas de *Yahoo*, información sobre las hojas coloradas,¹⁵ etc. En cuanto a la forma de acceder a

¹⁵ En otoño, muchos árboles en Japón cambian el color de sus hojas de verde a amarillo, marrón y rojo, y hay una gran afición a ir a los parajes más hermosos a admirar la vista (ya sean parques, templos o bosques). Diferentes sitios de internet

internet, es habitual el uso del ordenador en casa y en la universidad, sobre todo para consultar el correo electrónico. Pero, también está extendido entre los alumnos el uso de internet a través del teléfono móvil para matar el rato en el tren.

La opinión de los alumnos sobre internet es que tiene aspectos positivos y aspectos negativos. Los aspectos positivos son que se puede acceder a mucha información rápidamente, y que es fácil comunicarse con sus amigos a través del correo electrónico y de *Skype*. También consideran que es útil porque puede conseguirse fácilmente información práctica (por ejemplo, horarios de tren). Por otro lado, los estudiantes consideran que los aspectos negativos de internet son que se acuestan muy tarde porque pasan mucho tiempo usando internet, que a veces pasan mucho tiempo navegando para buscar una información que no encuentran, que a veces la información ofrecida en internet no es fiable y que hay gente que usa internet para injuriar a otras personas, y además hay riesgo de contagio de virus informáticos.

Las conclusiones fueron que todos los estudiantes usan internet a diario, que los estudiantes consideran que internet tiene un lado positivo y un lado negativo, y que creen que no son dependientes de internet ("podemos vivir sin internet"), pero que se necesita para trabajar.

Los temas y las preguntas planteadas por la estudiante-moderadora son adecuados para responder al problema de investigación planteado. Con las respuestas a las preguntas ha podido describir el comportamiento y las opiniones de los alumnos en relación al uso de internet. Es importante destacar el extendido uso del ordenador e internet entre los estudiantes, aunque, según sus respuestas, lo usan básicamente para su ocio y la relación con sus amigos, siendo casi inexistentes las referencias a los estudios. También destaca el acceso a internet a través del teléfono móvil, sobre todo durante los frecuentes desplazamientos en tren habituales en Japón. Las conclusiones finales presentadas por la estudiante recogen estos aspectos y la conciencia de los alumnos sobre las ventajas y los peligros de internet. Por otro lado, hemos echado de menos en la discusión preguntas sobre temas importantes como la participación o no en redes sociales y blogs, y sobre las compras por internet, que habrían permitido conocer mejor las actitudes respecto a internet de los alumnos.

ofrecen información diaria sobre el estado del cambio de color en cada región y localidad, y sobre los mejores lugares para admirar el paisaje. En la primavera se produce la misma situación con el florecimiento de los cerezos, y hay la costumbre de realizar picnics en los lugares donde hay cerezos en flor.

6.4. Evaluación global

Finalmente, evaluamos la propuesta didáctica que hemos realizado, de acuerdo con los cinco objetivos que nos habíamos planteado.

1) Aumentar el conocimiento de la propia cultura de los estudiantes.

Aunque la respuesta de los estudiantes a la pregunta sobre el incremento que han conseguido del conocimiento sobre su propia cultura no fue satisfactoria, creemos que ello se debe a que consideran que *cultura* se refiere a la *cultura con mayúscula*, y no incluyen en el mismo concepto las relaciones sociales de la vida cotidiana. Sin embargo, han valorado de forma positiva el incremento de los conocimientos sobre las experiencias y las opiniones de sus compañeros, y los temas tratados en las discusiones, elementos que sí forman parte de la *cultura con minúscula*. Además, con las discusiones realizadas en clase, se han hecho evidentes, y los estudiantes han podido observar, sus propias conductas y opiniones, las cuales revelan una forma de actuar y pensar general de los alumnos (una cultura dominante), pero también diferencias entre los mismos (heterogeneidad cultural).

2) Potenciar la conciencia intercultural.

Con el análisis de la propia cultura los alumnos han incrementado su autoconciencia cultural. Ahora son más conscientes de las diferencias culturales en su propia sociedad, tal como revelan las respuestas a la pregunta sobre los conocimientos adquiridos sobre las experiencias y opiniones de los otros estudiantes y sobre las propias.

3) Potenciar las habilidades de descubrimiento.

Los alumnos han preparado con éxito las guías de entrevista para encontrar la respuesta a los problemas de investigación planteados y han dirigido las discusiones, consiguiendo descubrir datos sobre los comportamientos y las opiniones de los estudiantes, a la vez que han ejercitado su capacidad de introspección. A pesar de ello, una mayor atención a la fase de formación parece necesaria para conseguir que los alumnos sean capaces de investigar con mayor eficacia con sus preguntas y formular conclusiones sobre la cultura más profundas.

4) Potenciar actitudes positivas hacia la interculturalidad.

Con el incremento de la autoconciencia cultural y de las diferencias culturales dentro de propia sociedad de los alumnos, y con la interacción con sus compañeros en clase, creemos que se han potenciado las actitudes positivas de los alumnos hacia la interculturalidad, aunque no se dispone de una evaluación de las mismas.

5) Potenciar la competencia comunicativa.

Los alumnos han evaluado de forma positiva los recursos comunicativos adquiridos. Esta evaluación positiva destaca sobre todo entre los alumnos que han realizado ya su proyecto de investigación. Esperamos que al final del curso, cuando todos los alumnos hayan realizado su papel de investigador-moderador, se produzca un incremento de las respuestas positivas sobre la mejora de la habilidad de participar en una discusión en español.

7. CONCLUSIONES

El objetivo de esta memoria ha sido establecer un método útil para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural en el aula de LE, y más concretamente en el aula de ELE para estudiantes universitarios japoneses de nivel inicial/intermedio. Este método se ha diseñado pensando en hacer frente al problema de la falta de acceso a otras culturas que se produce cuando los alumnos estudian en su propio país de origen en clases culturalmente homogéneas. El método se ha diseñado también pensando en cubrir las necesidades que los estudiantes presentan, es decir, la necesidad de adquirir habilidades para ser autónomos en su aprendizaje intercultural, la necesidad de incrementar la conciencia intercultural y los conocimientos culturales de los alumnos (tanto de la propia cultura como de la cultura española), la necesidad de promover una actitud positiva hacia la interculturalidad (promoviendo actitudes de curiosidad, empatía, respeto y tolerancia), y la necesidad de adquirir una competencia comunicativa para realizar discusiones con otras personas (principalmente en español, pero las mismas habilidades pueden ser útiles también en otros idiomas).

Para diseñar el método nos hemos basado en el concepto de competencia comunicativa intercultural establecido por Byram (1997) y en los contenidos del componente cultural descritos por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007). A partir de las aportaciones de Byram hemos definido los objetivos del método y hemos adoptado una concepción de cultura que enfatiza la heterogeneidad de la cultura de un país. Además de los valores, las normas y las creencias, hemos destacado que también las conductas mentales (la percepción y la categorización), las conductas externas, y las actitudes pueden considerarse aspectos de la cultura, y por lo tanto a través de su análisis es posible el conocimiento de la cultura. Por ello, el grupo de estudiantes de un aula de ELE puede convertirse en objeto de investigación para conocer su propia cultura, y las diferencias intraculturales, a través del análisis de sus experiencias, opiniones y emociones, y con ello los alumnos pueden adquirir las habilidades expuestas más arriba.

Para desarrollar dicho método, y esta es la principal originalidad de la memoria, hemos adaptado al aula de ELE la técnica de investigación social de los grupos focales. Con este método, los alumnos son a la vez investigadores de su cultura (o culturas) y objeto de investigación. La aplicación de este método implica

que los alumnos tienen que preparar un problema de investigación sobre las experiencias, opiniones y emociones de sus compañeros sobre diversos temas de su propia vida, a partir de los cuales pueden conocer mejor la propia cultura y las diferencias intraculturales. Con ello, además de incrementar los conocimientos sobre su cultura y situarse en una posición mejor para compararla con otras culturas, los alumnos aumentan sus habilidades de descubrir aspectos culturales, su capacidad de introspección, su conciencia intercultural, sus actitudes de curiosidad, empatía y tolerancia, y su competencia comunicativa.

A partir de la técnica que hemos descrito, hemos diseñado un curso de ELE para un grupo de ocho alumnos japoneses de nivel B1/B2, el cual estamos aplicando en la actualidad. Los resultados obtenidos hasta el momento demuestran que la técnica de grupos focales es efectiva ya que los alumnos han sido capaces de elaborar un problema de investigación, diseñar una guía de entrevista para investigar el problema planteado, y llevarla a la práctica dirigiendo una discusión en grupo, de la que han extraído conclusiones sobre las experiencias y opiniones de los estudiantes japoneses, las cuales muestran cómo viven y piensan y las diferencias que hay entre ellos.

El método propuesto presenta también aspectos de tipo práctico que hay que perfeccionar para apoyar mejor la adquisición por parte de los alumnos de la técnica de grupos focales y la interpretación de los datos recogidos en las discusiones. Dedicando más tiempo a la fase de formación metodológica y programando más de un grupo focal por alumno (o pareja de alumnos) se podría conseguir que los alumnos hicieran análisis más profundos a partir de los datos obtenidos.

Otros aspecto que consideramos que sería positivo para mejorar el método propuesto es alternar clases en las que lo aplicamos con clases centradas en la observación y el análisis de la cultura española (y/u otras culturas), de forma que sirvan como elemento de comparación e inspiración a al hora de plantear el problema de investigación de los alumnos e interpretar los resultados. Ello no significa abandonar la idea de analizar la propia cultura de los estudiantes y las diferencias intraculturales como fuente para la enseñanza/aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales, sino complementarlo con la comparación con elementos culturales más diferenciados de los propios de los estudiantes japoneses, y por este hecho también más valorados como objetivos del aprendizaje por parte de

los alumnos. Todos estos elementos merecen ser objeto de experimentación en el aula de ELE en un curso basado en el método que hemos propuesto en esta memoria.

Un paso más para enriquecer el método que hemos propuesto sería extenderlo simultáneamente a clases de ELE realizadas en distintos países y desarrollar un proyecto de investigación común basado en discusiones de grupos focales sobre los problemas de investigación comunes definidos en coordinación. El intercambio posterior de los resultados de cada clase permitiría comparar las experiencias, opiniones y sentimientos de grupos de estudiantes de diferentes nacionalidades sobre temas comunes que afectan su vida, con lo cual los alumnos adquirirían numerosos conocimientos a los que actualmente no tienen acceso.

En definitiva, de lo que se trata es de que tanto los estudiantes como los profesores comprendan el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto de la competencia intercultural como del resto de competencias que componen la CCI, como un proceso de búsqueda y descubrimiento, en el que el alumno incrementa progresivamente su autonomía como aprendiz, y en el que hace uso de todos los conocimientos que posee sean de la disciplina que sean.

Finalmente, considerando la enseñanza de la CCI en un contexto más amplio, la aplicación de la técnica de grupos focales que hemos realizado en esta memoria supone un paso más en la introducción de técnicas de investigación procedentes de las ciencias sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras, aumentando su carácter multidisciplinar. Ello implica, por un lado, la necesidad de que los profesores de LE tengan conocimientos sobre dichas técnicas y teorías, por lo cual la formación de los profesores debe ser considerada como un proceso que forma parte de su profesión, su carrera, y su empleo. Por otro lado, la coordinación entre los programas y los profesores de las diferentes materias estudiadas por los alumnos de LE produciría beneficios mutuos en cada una de ellas: los alumnos podrían adquirir conocimientos metodológicos en una asignatura de técnicas de investigación social, conocimientos teóricos en una asignatura de teoría social, y llevar a la práctica los mismos como en las clases de LE para adquirir la CCI. Todo ello requiere que los centros de enseñanza, sobre todo las universidades, favorezcan la actividad docente e investigadora de los profesores y la coordinación entre las diferentes asignaturas y profesores. Sin embargo, las universidades japonesas parecen haber tomado el camino contrario en una carrera a la búsqueda del beneficio económico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, E., 1994. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- Alred, G., Byram, M., Fleming, M. eds., 2003. *Intercultural Experience and Education*. Clavendon: Multilingual Matters.
- Bachman, L. F., 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S., 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baron, R. A. y Byrne, B., 1974. *Social Psychology*. Sexta edición, 1991. Boston: Allyn and Bacon.
- Barro, A., Jordan, S., Roberts, C., 1998. "Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer". En: Byram, M. y Fleming, M. eds. 1998, pp.76-97.
- Bennet, M., 1998. *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bogardus, E., 1926 "The Group Interview". *Journal of Applied Sociology*, 10, pp. 372-382.
- Brown, G. y Levinson, S., 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buttjes, D. y Byram, M. eds. 1991. *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Esarte-Sarries, V., 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clavendon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. eds. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. eds., 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. eds., 2003. *Intercultural Experience and Education*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

- Canale, M., 1983. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". Título original: "From communicative competence to communicative language pedagogy". Traducción al español por Lahuerta, J. En: Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B., eds. 1995, pp. 63-81.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. y Turrell, S. 1995. "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*. 6, pp. 5-35.
- Cenoz, J., 2004. "El concepto de competencia comunicativa". En: Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds. 2004, pp. 449-465.
- Chastein, K. 1969. "The audio-lingual habit versus the cognitive code-learning theory: some theoretical considerations". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 7, n. 2, pp. 11-123.
- Chomsky, B., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M.I.T. Press.
- Christensen, J.G., 1994. "Sprog og kultur i europæisk integration". En Liep, J. y Olwig, K.F. eds. *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Clancy, P., 1986. "The acquisition of communicative style in Japanese". En: Schieffelin, B. y Ochs, E. eds. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 213-250.
- Consejo de Europa, 1979. *Nivel Umbral*. Título original: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Traducción al español por Slagter, P. J. 1979. Estrasburgo: Consejo de Europa (Revista de Didáctica ELE, n. 5, 2007).
- Consejo de Europa, 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Título original: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Traducción al español por Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Corbett, J., 2003. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Damen, L., 1987. *Cultures Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading: Addison Wesley.
- Deardorff, D. K., 2006. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, n. 3, pp. 241-266.

- Dodd, C., 2001. "Working in Tandem: an Anglo-French Project". En: Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. eds. 2001, pp. 162-175.
- Escandell, M.V., 2004. "Aportaciones de la pragmática". En Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds. 2004, pp. 179-197.
- Estévez-Coto, M. y Fernández de Valderrama, Y., 2006. *El Componente Cultural en la Enseñanza de E/LE*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Fitzgerald, H., 2003. *How Different Are We?* Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Gallup, G., 1947. "The quintamimensional plan of question design". *Public Opinion Quarterly*, 11, p. 385.
- Giddens, A., 2001. *Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Gudykunst, W.B. 1994. *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication* (2a edición). Londres: Sage.
- Gumperz, J. J., 1972. "Preface". En: Gumperz, J. J. y Hymes, D. eds. 1972.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. eds. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D.H. 1971. "Acerca de la competencia comunicativa" Título original: "On communicative competence". Traducción al español por Horrillo, P. En: Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B., eds. 1995, pp. 27-46.
- Iglesias-Casal, I., 2003. "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". *Carabela*, 54, pp. 5-28.
- Instituto Cervantes, 2007. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español B1/B2*. Madrid: Insituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Kane, L., 1991. "The Acquisition of Cultural Competence: An Ethnographic Framework for Cultural Studies Curricula". En: Buttjes, D. y Byram, M. eds. 1991.
- Kotthoff, H. y Spencer-Oatey, H. eds., 2007. *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Krueger, R.A. y Casey, M.A., 2000. *Focus Grupus. A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Lazarsfeld, P. F., 1934. "The Psychological Aspects of Market Research". *Harvard Business Review*, 13, pp. 54-71.
- Lazarsfeld, P. F., 1937. "The Use of Detailed Interviews in Market Research". *Journal of Marketing*, 2, pp. 3-8.

- Llobera, M., Hymes, D.H., Hornerberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L. y Spolsky, B., eds. 1995 *Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- López García, A. 2004. "Aportaciones de las ciencias cognitivas". En: Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds. 2004, pp. 69-84.
- Merton, R. K. Y Kendall, P. L., 1946. "The Focussed Interview". *American Journal of Sociology*, 51, pp. 541-557.
- Miquel, L., 2004. "La subcompetencia sociocultural". En: Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds. 2004, pp. 511-531.
- Moreno, J. L., 1931. *The First Book on Group Psychotherapy*. New York: Beacon House.
- Morgan, D.L., 1997. *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Oliveras, A., 2000. *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Oullet, F., 1984. « Éducation, compréhension et communication interculturelles: essai de clarification des concepts ». *Éducation Permanente*, n. 75.
- Pinilla, R., 2004. "La expresión oral". En: Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds., 2004, pp. 879-897.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., Street, B., 2001. *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rost-Roth, M., 2007. "Intercultural training". En: Kottoff, H. y Spencer-Oatey, H. eds. 2007, pp. 491-517.
- Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds., 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (LE) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- Sánchez Pérez, A. 1997. *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. 2004. "Metodología: conceptos y fundamentos". En: Sánchez-Lobato, J. y Santos-Gargallo, I. eds., 2004, pp. 665-688.
- Searle, J., 1969 *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez, M., Ryan, P. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- Smith, G. H., 1954. *Motivation Research in Advertising and Marketing*. New York: Advertising Research Foundation.
- Slagter, P., 1979. *Un nivel umbral*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Stewart, D.W., Shamdasani, P.N. y Rook, D.W., 2007. *Focus Groups. Theory and Practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Topuzova, K., 2001. "British and Bulgarian Christmas Cards: A Research Project for Students". En: Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. eds. 2001, pp. 246-259.
- van Ek, J.A., 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman.
- van Ek, J.A., 1984. *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Weber, S., 2003. "A Framework for Teaching and Learning 'Intercultural Competence'". En: Alred, G., Byram, M., Fleming, M. eds., 2003.
- Wittaker, P., 2001. "New Tools for Old Tricks: Information and Communication Technology in Teaching British Cultural Studies". En: Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. eds. 2001, pp. 176-188.

ANEXO 1: Cuestionario sobre las necesidades de los alumnos

6. ¿En qué países has estado? ¿Cuánto tiempo? ¿En qué año? ¿Por qué motivos?

(この国に行ったことがありますか? いつ? どれぐらい? 目的は何でしたか?)

País (国)	Duración y año (期間と年)	Motivos (目的)

7. ¿Tienes amigos españoles o hispanoamericanos?

SÍ → pregunta 8

(スペイン人またはラテンアメリカ人の友達がありますか?)

NO → pregunta 9

8. ¿Cómo te mantienes en contacto con ellos? (どういふうにそれらの友達と連絡を取っていますか?)

9. ¿Tienes planeado viajar al extranjero?

SÍ → pregunta 10

(海外旅行の予定がありますか?)

NO → pregunta 11

10. ¿Adónde? ¿Cuánto tiempo? ¿Cuándo? ¿Por qué motivos?

(どの国へ行く予定がありますか? どれぐらい? いつ? 目的は何ですか?)

País	Duración y fecha	Motivos

ANEXO 2: Materiales del grupo focal sobre actitudes interculturales (G1)

- Lista de preguntas para el grupo focal sobre actitudes interculturales.
- Actividad sobre el malentendido.
- Actividad sobre actitudes interculturales.
- Informe del grupo focal sobre actitudes interculturales.

GRUPO DE DISCUSIÓN:
ACTITUDES SOBRE LAS RELACIONES CON PERSONAS DE OTROS PAÍSES

TEMA DE LA DISCUSIÓN: Cómo nos comportamos cuando nos relacionamos con personas de otras culturas en el extranjero.

Introducción: Cuando viajamos o vivimos en el extranjero encontramos una nueva cultura diferente de la nuestra. Por esto a veces hay cosas que nos sorprenden y cosas que no entendemos, y a veces también tenemos algún problema. En esta discusión vamos a averiguar en qué situaciones nos hemos encontrado en el extranjero, cómo nos hemos comportado, y cómo nos hemos sentido.

1. Estancias en el extranjero

- 1.1. ¿En qué países has estado?
- 1.2. ¿Durante cuánto tiempo?
- 1.3. ¿Para qué fuiste?
- 1.4. ¿Cuáles son tus mejores recuerdos?

2. Situaciones sorprendentes

- 2.1. ¿Qué cosas te sorprendieron más en ese país (costumbres, aspecto de la ciudad, comida, etc)?
- 2.2. ¿Por qué te sorprendió?
- 2.3. ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste?

3. Amigos

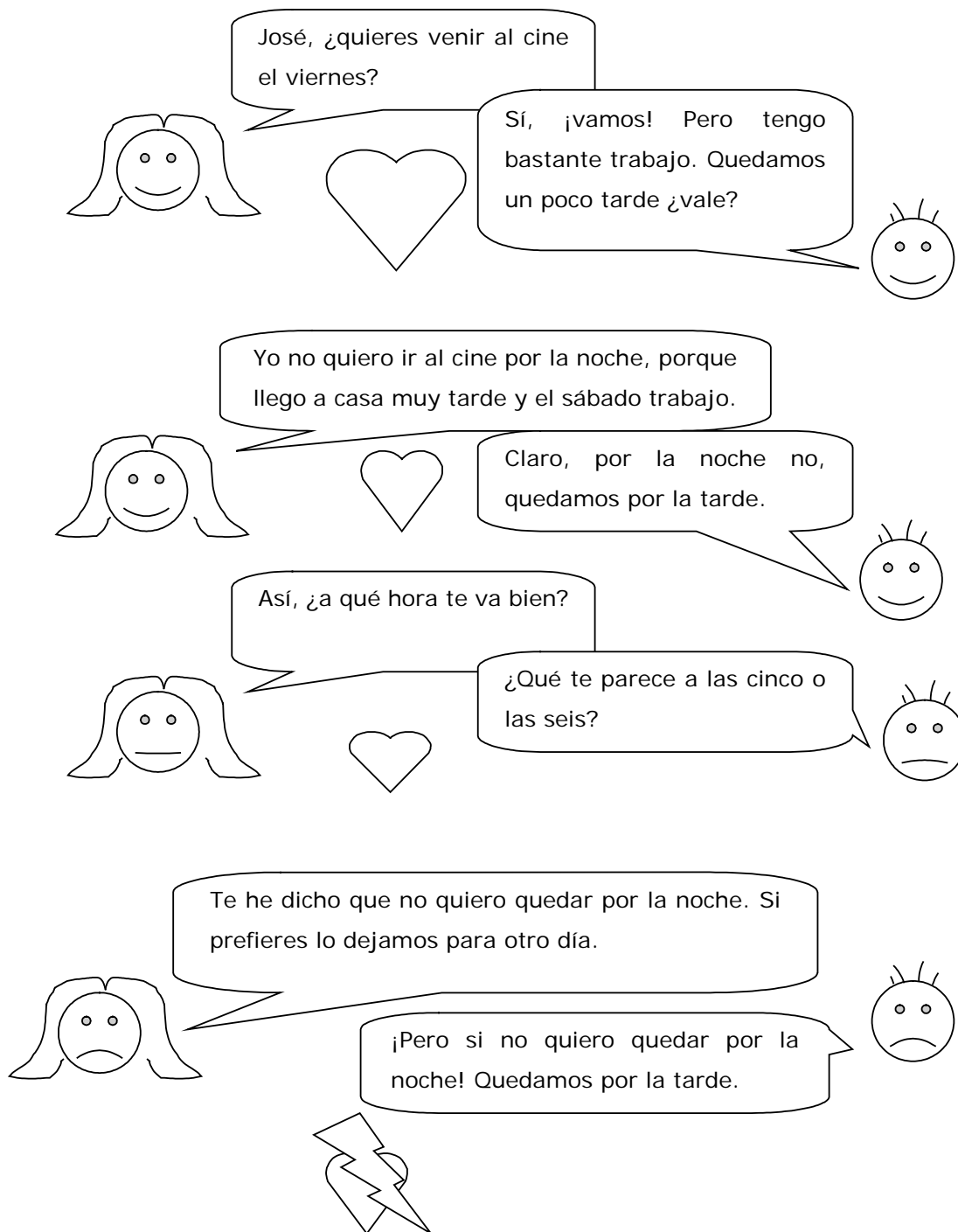
- 3.1. ¿Hiciste amigos?
- 3.2. ¿Cómo los conociste? ¿Qué hiciste para conocer gente y hacer amigos?
- 3.3. ¿Cómo eran tus amigos?
- 3.4. ¿Qué actividades realizabas con amigos?
- 3.5. ¿Con qué tipo de amigos salías normalmente (japoneses o españoles)?

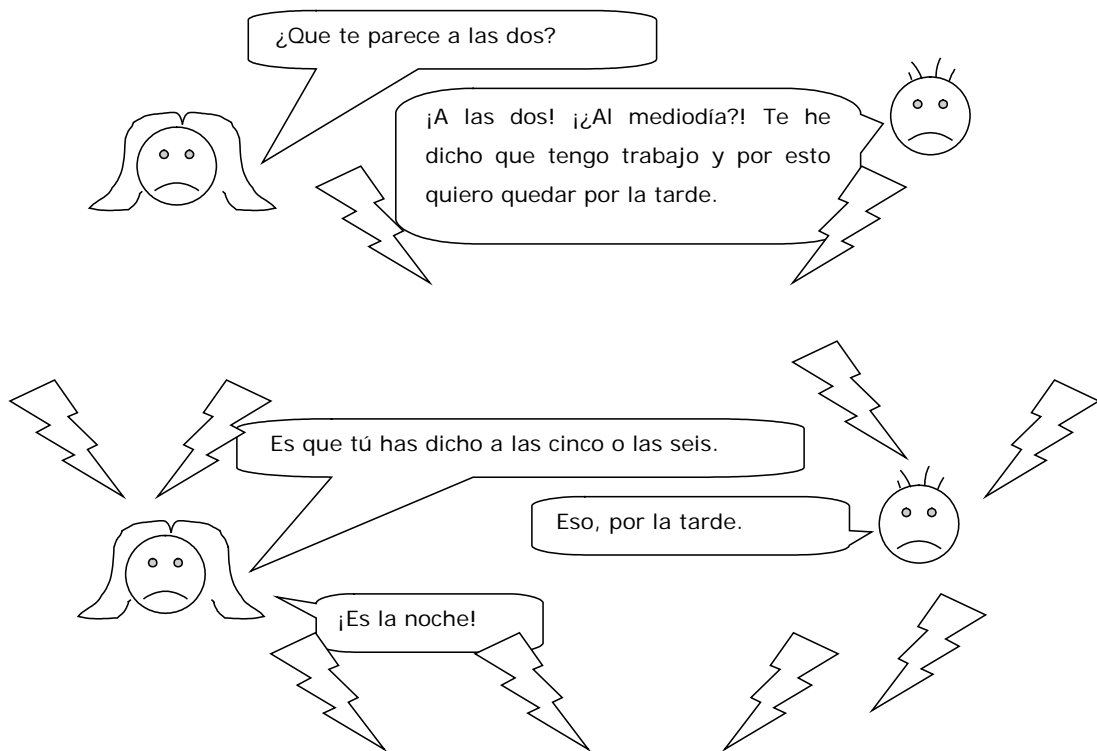
4. Malentendidos

- 4.1. Preguntas sobre un diálogo escrito.
- 4.2. ¿Tuviste algún malentendido cuando estabas en el extranjero? ¿Puedes explicarlo?
- 4.3. ¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste?
- 4.4. ¿Qué hiciste luego? ¿Cómo solucionaste el malentendido?

UN MALENTENDIDO

José es profesor de español, vive en Kioto y tiene una novia japonesa. Ella se llama Sachiko y habla español muy bien, pero a veces José y Sachiko no se entienden. En el siguiente diálogo José y Sachiko discuten cómo quedar para ir al cine (es un diálogo real).



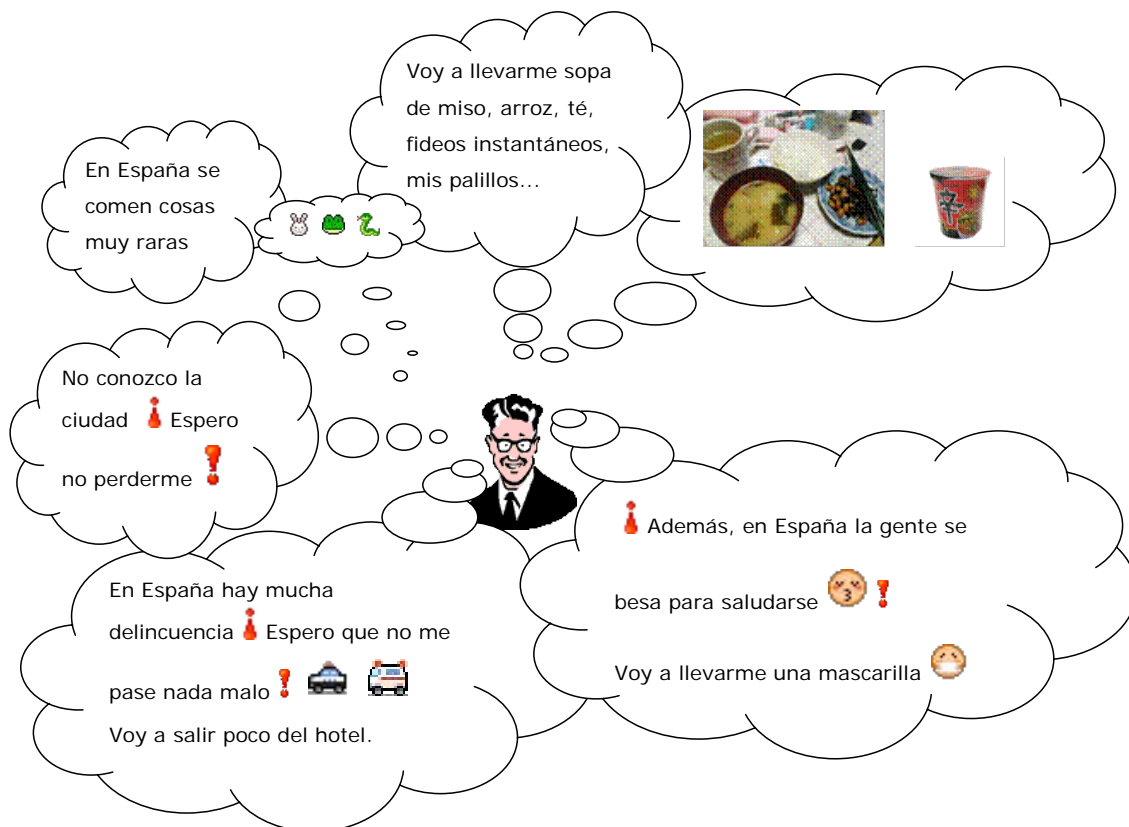


1. ¿Qué problema tienen José y Sachiko?
2. ¿Por qué no se entienden? ¿Qué piensa Sachiko? ¿Qué piensa José?
3. ¿Por qué motivos crees que se produce este malentendido?
4. Imagina que tú eres amigo de los dos. ¿Qué les dirías para ayudarles a solucionar su problema?

ACTITUDES

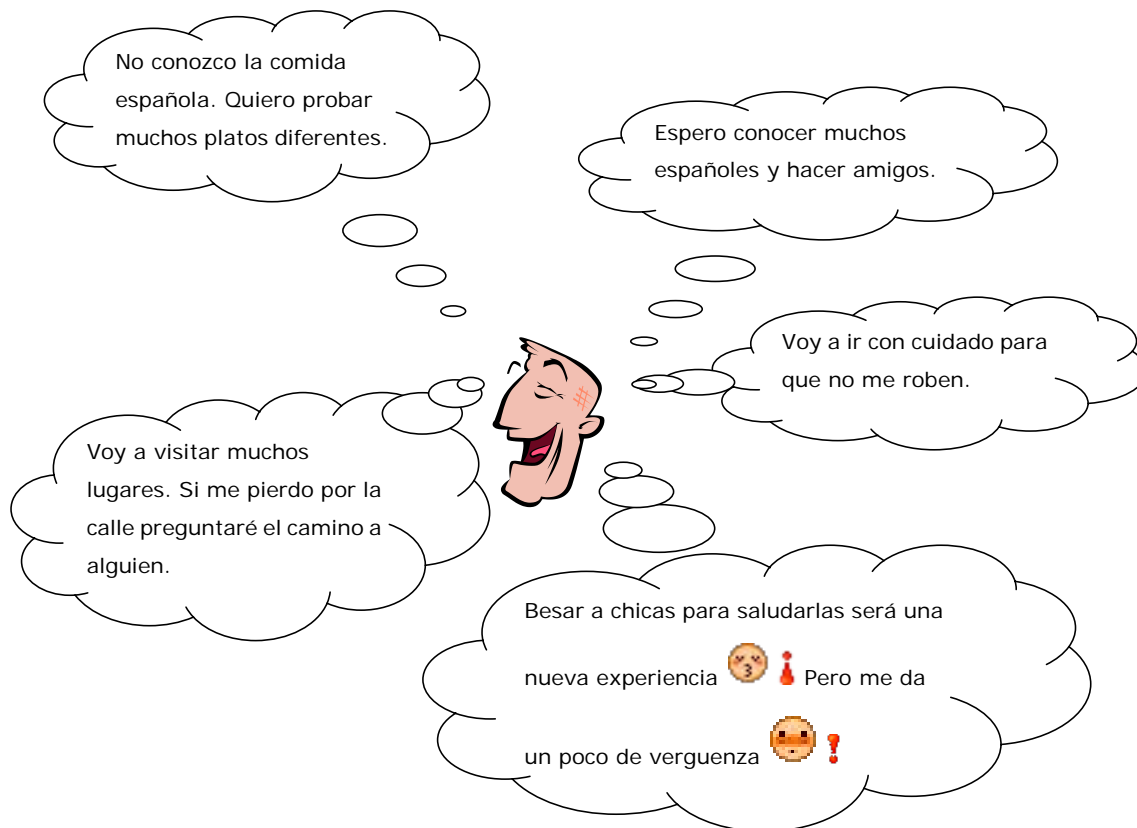
¿Sabes qué es una actitud?

Takeshi está preparando su viaje a España. Lee qué piensa Takeshi.



LA ACTITUD DE TAKESHI SOBRE ESPAÑA
¿Qué cosas va a hacer Takeshi? Va a llevarse una mascarilla...
¿Qué piensa Takeshi sobre España?
¿Cómo se siente Takeshi?

Ichiro también está preparando su viaje a España. Lee qué piensa.



LA ACTITUD DE ICHIRO SOBRE ESPAÑA
¿Qué cosas va a hacer Ichiro?
¿Qué piensa Takeshi sobre España?
¿Cómo se siente Takeshi?

¿La actitud de Takeshi es positiva o negativa? ¿Y la actitud de Ichiro?

VOCABULARIO SOBRE SENTIMIENTOS

- ¿Cómo te sientes?

- Me siento...

- ¿Cómo se siente?

- Se siente...

- ¿Cómo te sentiste?

- Me sentí...

- ¿Cómo se sintió?

- Se sintió...

asustado

preocupado

inseguro

triste

contento

excitado

intrigado

emocionado

avergonzado

confuso

enfadado

ofendido

amenazado

insultado

apreciado

alegre

feliz

perdido

motivado

desmotivado

deprimido

solo

cómodo

incómodo

**GRUPO DE DISCUSIÓN:
ACTITUDES SOBRE LAS RELACIONES CON PERSONAS DE OTROS PAÍSES**

RESUMEN

En el grupo hay siete estudiantes. Cuatro estudiantes han estado un mes en España para estudiar español, dos estudiantes han estado un mes en España y un mes en México para estudiar español, y una estudiante no ha estado nunca en España o Hispanoamérica, pero ha viajado por varios países por turismo y estudios.

Las experiencias que los estudiantes consideran como mejores recuerdos son la relación con sus familias anfitrionas, ver un partido de fútbol en el estadio, visitas turísticas a diferentes ciudades y participar en el carnaval.

En general, los estudiantes se sorprendieron por la cantidad de comida que se come en España, y en otros países, también por ver gente con tatuajes y porque desconocidos les hablaban. Todo esto es diferente en Japón.

Casi todos los estudiantes dicen que se hicieron amigos de su familia anfitriona, y algunos siguen en contacto con ella. Muy pocos estudiantes dicen que se hicieron amigos de otras personas. Pero, todos los estudiantes en su tiempo libre normalmente salían con sus compañeros japoneses.

Los malentendidos que los estudiantes dicen que tuvieron en España están relacionados sobre todo con los horarios de las comidas y de las tiendas.

CONCLUSIONES

- 1) Los estudiantes tienen una actitud positiva en sus relaciones con otras personas en el extranjero. Los estudiantes no tienen una opinión negativa sobre las cosas que les sorprendieron (por ejemplo, los tatuajes, la cantidad de comida, etc.); y cuando hay un malentendido los estudiantes piensan sobre los motivos. Por ejemplo, consideran que los días festivos de las tiendas están relacionados con el cristianismo. Otro ejemplo, un estudiante considera que en España la noche empieza cuando oscurece, mientras que en Japón empieza antes de oscurecer.
- 2) Pero, los estudiantes no siempre saben como relacionarse con los españoles para resolver un problema. Por ejemplo, una estudiante da al perro la comida que no puede comerse, en lugar de hablar con su familia anfitriona. Además, pocos estudiantes han hecho amigos fuera de su familia anfitriona. Por esto necesitan tener más confianza para relacionarse con los españoles.

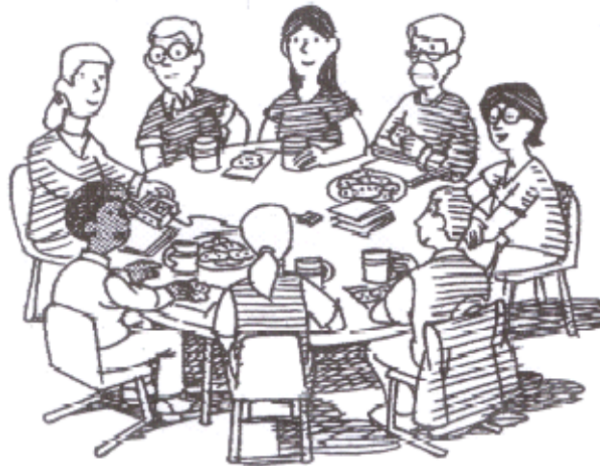
ANEXO 3: Materiales para el aprendizaje de la técnica de grupos focales

LA TÉCNICA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN PARA INVESTIGAR NUESTRA CULTURA

1. ¿QUÉ ES UN GRUPO DE DISCUSIÓN?

OBJETIVO: Sirve para conocer cómo la gente piensa y cómo se siente sobre un tema.

SITUACIÓN: Situación relajada y libertad para hablar.



PARTICIPANTES: Un grupo pequeño de personas que tienen algo en común (por ejemplo, son estudiantes universitarios japoneses).

ORGANIZACIÓN: Un moderador dirige la discusión.

Richard *et al.*, 2000, p. 74.

Un grupo de discusión es un grupo pequeño de personas que tienen algo en común y que discuten sobre un tema para que el investigador pueda descubrir qué hace la gente, qué piensa y cómo se siente, y por qué motivos, sobre ese tema concreto. Para descubrirlo, el moderador hace preguntas y los miembros del grupo discuten sobre el tema.

2. ¿QUÉ VAN A HACER LOS ESTUDIANTES?

a) Estudiante-moderador

El estudiante-moderador va a...

- ① preparar su tema de investigación,
- ② preparar las preguntas para la discusión en grupo,
- ③ dirigir la discusión en grupo,
- ④ preparar un informe de conclusiones sobre la discusión y
- ⑤ presentar el informe en clase.

b) Los otros estudiantes

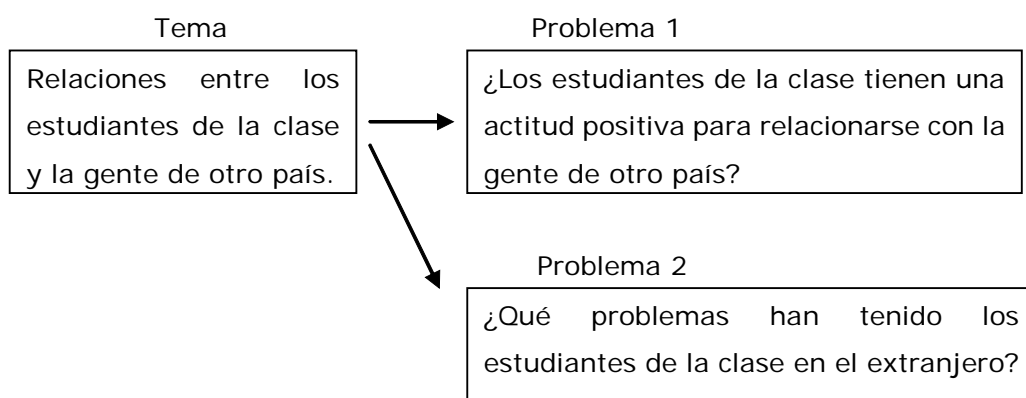
Los demás estudiantes van a...

- ① participar activamente en la discusión en grupo y
- ② escuchar el informe del moderador y dar su opinión.

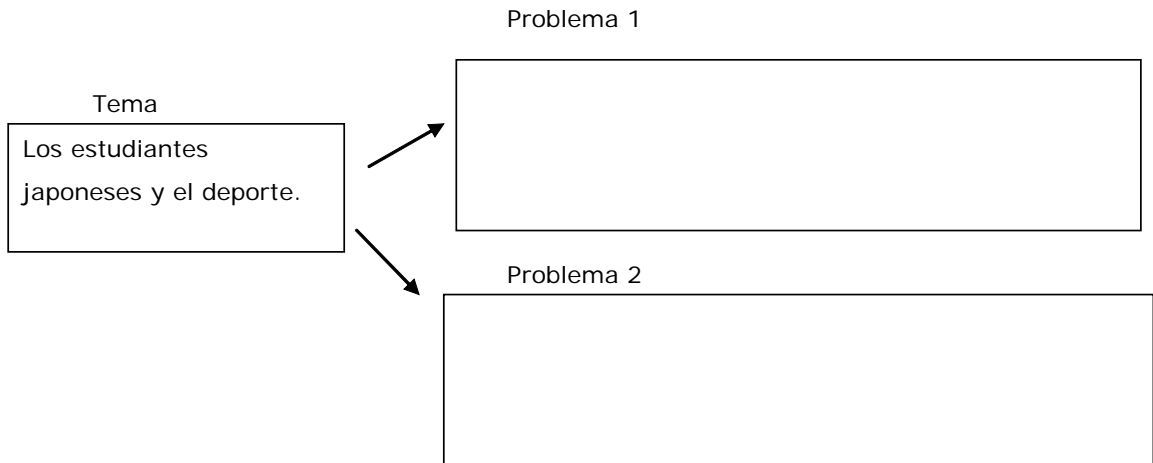
3. PREPARACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Paso 1: Elegir el problema de investigación. El problema de investigación tiene forma de pregunta.

Ejemplo

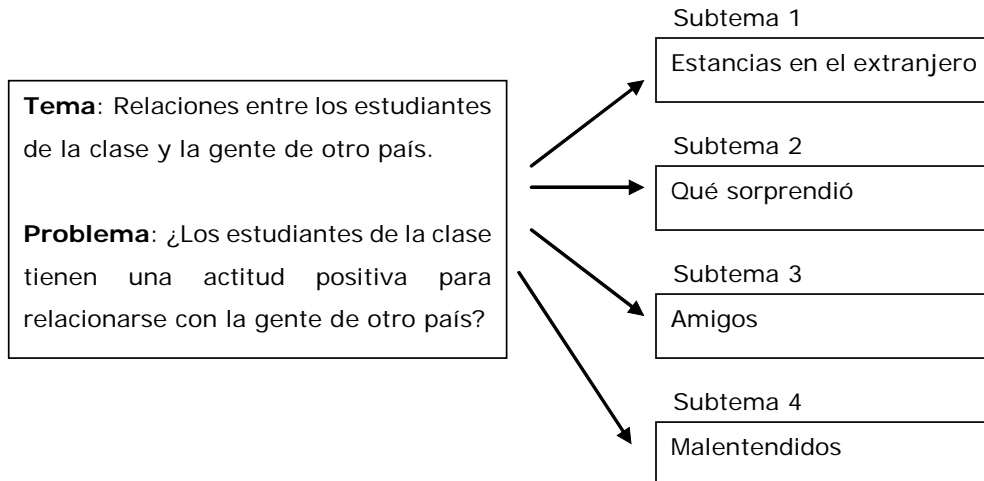


Actividad: Piensa dos problemas de investigación para el tema.



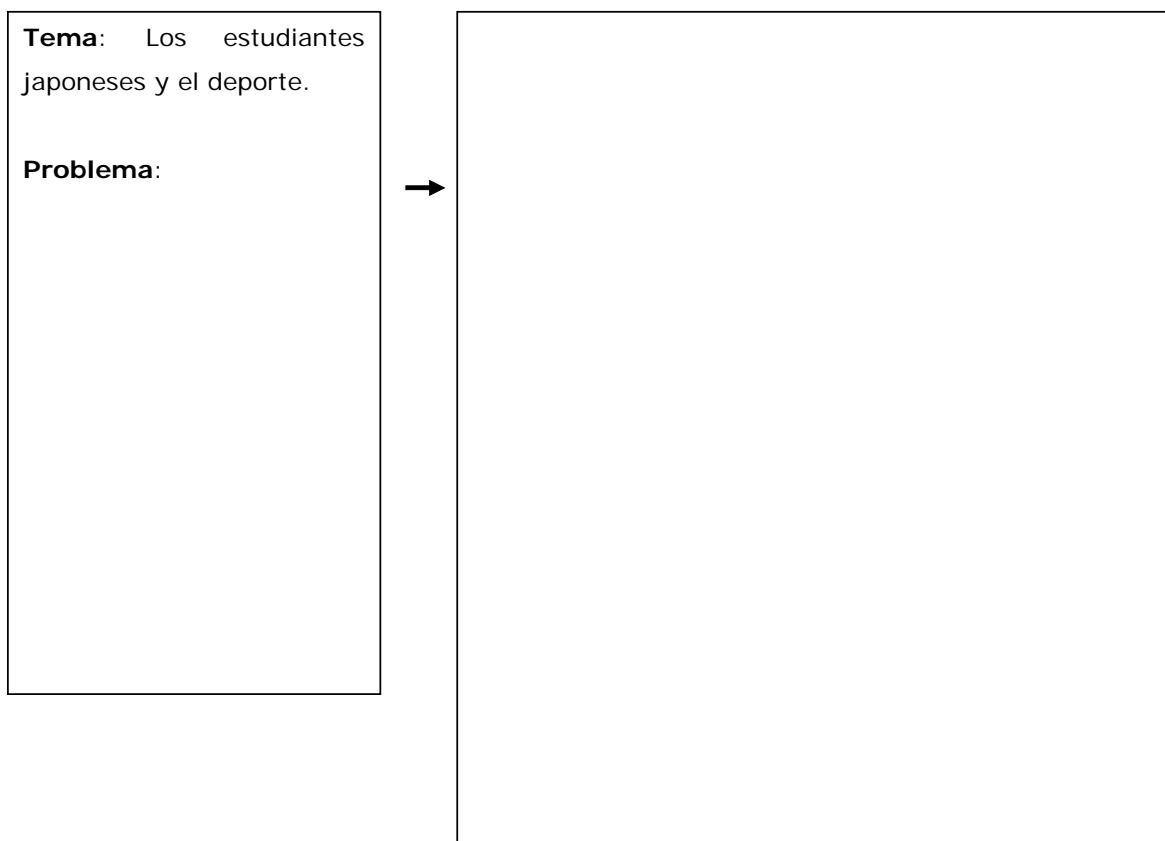
Paso 2: Dividir el tema en subtemas relacionados con el problema de investigación.

Ejemplo



Actividad: Divide el tema de investigación en varios subtemas necesarios para poder responder al problema de investigación.

SUBTEMAS



4. PREPARACIÓN DE LAS PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN

Paso 1: Tormenta de ideas.

Actividad: Escribe en una hoja todas las preguntas que se te ocurran para cada uno de los subtemas de investigación.

Paso 2: Seleccionar las buenas preguntas.

¿Cómo son las buenas preguntas?

Son informales, adaptadas a la conversación.
Usan palabras que los participantes usarían al hablar sobre ese tema.
Son fáciles de decir oralmente.
Son claras.
Generalmente son cortas.
Generalmente son abiertas (la respuesta no es del tipo "SÍ" o "NO").
Son fáciles de responder.
Son respetuosas y no implican prejuicios.

Actividad: Las dos preguntas siguientes tienen el mismo significado. ¿Cuál de las dos preguntas te parece mejor para usar en una discusión de grupo? ¿Por qué?

Pregunta 1: *¿Qué hiciste para conocer gente y hacer amigos en el extranjero?*

Pregunta 2: *¿Qué estrategias planeaste para entrar en contacto e intimar con hablantes nativos durante tu estancia en el extranjero?*

Actividad: Elige las preguntas que vas a usar en la discusión para cada uno de los subtemas.

Para seleccionar las preguntas necesitas:

1. Eliminar las preguntas repetidas.
2. Eliminar las preguntas que no están relacionadas con los subtemas.
3. Redactar las preguntas de forma que sean buenas preguntas.
4. Imaginar las posibles respuestas de los otros estudiantes y las preguntas que puedes hacer sobre esas respuestas.
5. Eliminar las preguntas que no hay tiempo para preguntar (las preguntas menos importantes).

Ejemplo

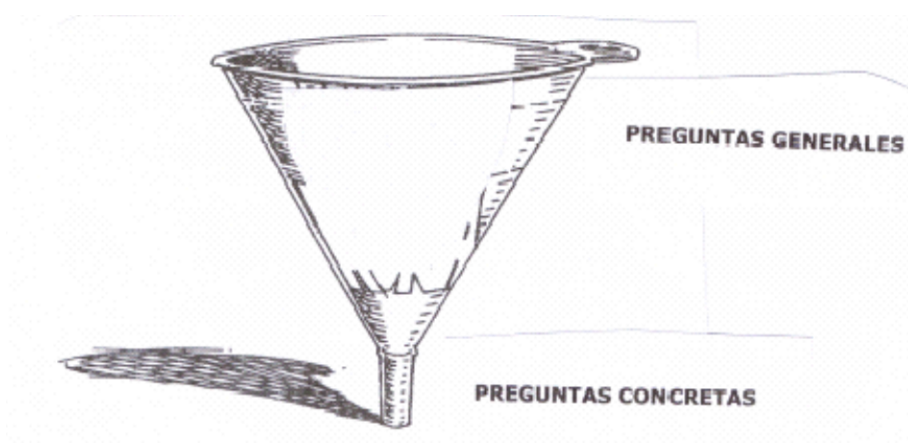
Moderador: *¿Qué te sorprendió en Malta?* (Pregunta 1)

Estudiante: *Me sorprendieron los tatuajes de la gente.* (Respuesta 1)

Moderador: *¿Qué pensaste sobre los tatuajes?* (Pregunta 2: Pregunta sobre la respuesta 1)

Estudiante: *¡Qué chulo!* (Respuesta 2)

Paso 3: Escribir la lista de preguntas.



Richard *et al.*, 2000, p. 62.

Las preguntas se ordenan de más generales a más concretas. Durante la discusión, para cada subtema, primero se hacen preguntas más generales y después preguntas más concretas.

Ejemplo

¿Qué te sorprendió? → ¿Qué pensaste?
(Pregunta más general) (Pregunta más concreta)

Actividad: Escribe tu lista de preguntas.

5. LA DISCUSIÓN EN GRUPO

Paso 1: Introducir el tema

Explicar sobre qué tema va a tratar la discusión.

Ejemplo

Cuando viajamos o vivimos en el extranjero encontramos una nueva cultura diferente de la nuestra. Por esto a veces hay cosas que nos sorprenden y cosas que no entendemos, y a veces también tenemos algún problema. En esta discusión vamos a averiguar en qué situaciones nos hemos encontrado en el extranjero, cómo nos hemos comportado, y cómo nos hemos sentido.

Paso 2: Hacer una pregunta para iniciar la discusión.

Ejemplo

¿En qué países habéis estado?

Paso 3: Sobre cada tema preguntar sobre a) qué hacen los estudiantes, b) qué piensan y como se sienten.

Ejemplo

- a) *¿Tuviste algún malentendido cuando estabas en el extranjero?*
b) *¿Cómo te sentiste? ¿Qué pensaste?*

Los estudiantes pueden realizar una actividad:

- Explicar su opinión sobre una foto o sobre un vídeo.
- Elegir entre diferentes cosas.
- Resolver un problema.
- Etc.

Ejemplo

Lee el siguiente diálogo entre José y Sachiko, y contesta a las preguntas.

El moderador toma notas de las respuestas más importantes y se graba la discusión.

Paso 4: Preguntar lo que no ha quedado claro.

6. PREPARACIÓN DEL INFORME DE CONCLUSIONES

Paso 1: Leer las notas y escuchar la grabación. Escribir un resumen de las respuestas más importantes.

Paso 2: Escribir las conclusiones. Las conclusiones tienen que ser la respuesta al problema de investigación.

7. PRESENTACIÓN DEL INFORME DE CONCLUSIONES

Paso 1: Entregar una fotocopia del informe a los estudiantes.

Paso 2: Leer el informe.

Paso 3: Preguntar la opinión de los estudiantes sobre las conclusiones.

ANEXO 4: Materiales del grupo focal sobre los estudiantes y el deporte (G2)

- Ejemplo de tormenta de ideas para la elaboración de la guía de entrevista.
- Guía de entrevista sobre los estudiantes y el deporte.
- Fotos de aficionados animando (para la pregunta 16 de la guía de entrevista).
- Informe del grupo focal sobre los estudiantes y el deporte.

3. Deportes que practican la familia y los amigos de los estudiantes.

¿En vuestra familia alguien practica deporte? ¿O lo practicaba?

¿Tus amigos qué deportes practican? ¿Qué piensas sobre ello? ¿Te han invitado alguna vez a practicar con ellos? サークル? ¿Cómo entraste en el club? ¿Clubs fuera de la universidad?

¿Qué piensas sobre los clubs? ¿Qué te gusta de los clubs? ¿Por qué?

¿Qué no te gusta de los clubs? ¿Por qué? ¿Cómo es la relación entre los miembros de tu club?

¿Cómo crees que es la relación entre los miembros de los clubs?

¿Qué obligaciones tienen los miembros de los clubs? ¿Qué piensas sobre ellas? ¿Tus amigos son miembros de algún club? ¿Conoces qué clubs hay en la universidad? ¿Sabes qué deportes se pueden practicar en la universidad? ¿Has asistido a alguna competición de equipos de la universidad?

¿Qué te gusta de los deportes que has practicado? ¿Qué no te gusta?

4. Otras ocupaciones de los estudiantes.

¿Trabajas? ¿De cuánto tiempo libre dispones? ¿Qué haces en tu tiempo libre?

¿Tienes lugares donde practicar deporte cerca de tu casa? ¿Y en la universidad?

5. Deportes que interesan a los estudiantes.

¿Qué deportes te gusta ver? ¿Cómo te sientes cuando ves ese deporte? ¿Qué te gusta de ese deporte? ¿Lo ves en televisión o en directo? ¿Cuántas veces lo has visto este año? ¿Qué no te gusta? ¿Con quién lo sueles ver? ¿Comes o bebes algo cuando lo ves? ¿Qué haces antes y después?

¿Eres fan de algún equipo? ¿De qué deporte y equipo? ¿De dónde es? ¿De dónde eres? ¿Cómo te sientes cuando gana? ¿Qué haces? ¿Y cuando pierde? ¿Qué equipos no te gustan? ¿Por qué? ¿Qué sientes cuando ganan? ¿O pierden? ¿Tus amigos son fans de esos equipos?



Preguntas eliminadas

GRUPO DE DISCUSIÓN (G2):

LOS ESTUDIANTES Y EL DEPORTE (¿Por qué algunos estudiantes practican deporte y otros no?)

INTRODUCCIÓN

Hoy vamos a hablar sobre los motivos por los que los estudiantes algunos universitarios japoneses practican deportes y otros no.

DEPORTES PRACTICADOS POR LOS ESTUDIANTES Y MOTIVOS

1. Para empezar vamos a hablar del tiempo libre. ¿Podéis explicar qué hacéis en vuestro tiempo libre habitualmente? ¿Practicáis algún deporte habitualmente? [Si no lo explican, preguntar por la frecuencia, el lugar y con quién].
2. a. *Para los estudiantes que practican deportes:*
Explica cómo empezaste a practicar ese deporte. [Si no lo explican, preguntar por los motivos (influencia de otras personas, salud/dieta, interés por ese deporte), cuándo y con quién empezó a practicarlo]. ¿Qué te gusta de ese deporte? ¿Qué no te gusta?
2. b. *Para los estudiantes que no practican deportes:*
¿Por qué motivos no practicas ningún deporte? ¿Has pensado alguna vez que deberías hacer algún deporte para estar sano, adelgazar, o por otros motivos (cuáles)?
3. ¿Anteriormente practicabais algún deporte? En caso afirmativo explicar cuál, dónde y con quién.
4. ¿Cuándo y por qué dejaste de practicar ese deporte?
5. ¿Cómo te sentiste al dejar de practicarlo? (Motivos para dejarlos)

PARTICIPACIÓN EN CLUBES

6. En la universidad hay clubes de diferentes tipos, muchos son de deportes, pero no todos
¿Pertenece a algún club de la universidad?
7. a. *Para los estudiantes que pertenecen a algún club:*
¿A qué club perteneces? ¿Cómo entraste en el club? [Preguntar por los motivos y cómo influyeron amigos y conocidos]. ¿Qué actividades se realizan?
8. a. *Para los estudiantes que no pertenecen a ningún club:*
¿Por qué no perteneces a ningún club de la universidad? [Preguntar por los motivos y cómo influyeron amigos y conocidos].
9. ¿Qué os gusta de los clubes? [Explicar ejemplos].
10. ¿Qué no os gusta de los clubes? [Explicar ejemplos].

DEPORTES QUE INTERESAN A LOS ESTUDIANTES

11. ¿Qué deportes te gusta ver? ¿Lo ves en televisión o en directo? ¿Con qué frecuencia?
12. ¿Con quién lo sueles ver?
13. ¿Qué haces antes de ver ese deporte? ¿Qué haces después de ver ese deporte?
14. ¿Comes o bebes durante el partido?
15. ¿Cómo animas a tu equipo?
16. Observa las fotos uno y dos. Escribe una lista de palabras que se te ocurren para describir cada foto. [Mostrar las fotos y dar tiempo para contestar. Explicar ejemplos si es necesario].
17. ¿Queréis añadir algún comentario más?

GRUPO DE AFICIONADOS ANIMANDO UN EQUIPO DE BÉISBOL EN JAPÓN (FOTO 1)



GRUPO DE AFICIONADOS ANIMANDO EL EQUIPO DE FÚTBOL DE ESPAÑA (FOTO 2)



GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE EL DEPORTE Y LOS ESTUDIANTES

¿Por qué algunos estudiantes practican deporte y otros no?

RESUMEN

Todos los estudiantes hacían deporte antes de entrar en la universidad, pero ahora solo la mitad de los estudiantes hace deporte habitualmente. Solo dos estudiantes pertenecen a un club de la universidad.

Los estudiantes que no hacen deporte **dicen que** no lo hacen **debido a que** no tienen tiempo, **debido a que** no les interesa ningún deporte, o **porque** se cansan. Los estudiantes que hacen deporte empezaron a hacerlo porque les gustaba y porque amigos suyos también lo hacían.

En general a los estudiantes les gusta ver deportes. Cuando ven deportes por la televisión, normalmente están solos en casa, y si vienen amigos beben refrescos y comen, pero no beben alcohol. Cuando van al estadio van con amigos, animan, comen y beben refrescos. Después del partido habitualmente hacen compras, van de copas o vuelven a casa. **Consideran** que la forma de animar al equipo en Japón y en España es diferente: En Japón la forma de animar tiene *unidad, juventud, fuerza, seriedad y virilidad*; en España la forma de animar es *animada, entusiasta, ruidosa, libre, alegre, la gente grita y disfruta*.


CONCLUSIONES

- 1) La mitad de los estudiantes de la clase hacen deporte habitualmente. **Los principales motivos para** hacer deporte son que ese deporte les gusta y que amigos suyos también lo hacen.
- 2) La mayoría de los estudiantes de la clase no tienen interés en los clubs de la universidad. Lo más importante del club son los amigos.
- 3) La forma de ver deporte por la televisión y en el estadio es diferente en Japón y en España. Los estudiantes de la clase normalmente no ven deporte en los bares, sino en casa solos. Cuando van al estadio, animan a su equipo de forma tranquila y ordenada.

ANEXO 5: Recursos comunicativos

- Expresión de la opinión.
- Situaciones hipotéticas.
- Expresiones para participar en una conversación.

EXPRESIÓN DE LA OPINIÓN



Creo que...
Pienso que...
Opino que...
Me parece que...

+

muchos estudiantes universitarios no hacen deporte porque no quieren cansarse.

¿(Vosotros) Estáis de acuerdo?

¿(Vosotros) Qué creéis?
¿(Vosotros) Qué pensáis?
¿(Vosotros) Qué opináis?
¿(A vosotros) Qué os parece?

¿(Tú) Estás de acuerdo?


¿(Tú) Qué crees?
¿(Tú) Qué piensas?
¿(Tú) Qué opinas?
¿(A ti) Qué te parece?

No estoy de acuerdo, porque...

Creo que...
Pienso que...
Opino que...
Me parece que...

+

como estudiamos mucho y trabajamos mucho no tenemos tiempo para hacer deporte.




Estoy de acuerdo, porque...

Creo que...
Pienso que...
Opino que...
Me parece que...

+

como ya tenemos 20 años nos cansamos fácilmente...



¿QUÉ HARÍAS...?



Imagina que tienes un millón de yenes. ¿Qué **harías**?

Cambiaría de casa, **comería** en restaurantes caros todos los días, **iría** de viaje por todo el mundo y te **haría** un regalo.



CONDICIONAL (VERBOS REGULARES)			
Cambiar	+	ía	cambiaría
Comer		ías	cambiarías
Ir		ía	cambiaría
		íamos	cambiaríamos
		íais	cambiaríais
		ían	cambiarían

CONDICIONAL (VERBOS IRREGULARES)					
Decir	→	Dir	+	ía	haría
Hacer		Har		ías	harías
Poder		Podr		ía	haría
Salir		Saldr		íamos	haríamos
Venir		Vendr		íais	haríais
				ían	harían



1. Imagina que hoy no hay clase. ¿Qué harías?
2. Imagina que el profesor te pide diez mil yenes. ¿Qué le dirías?
3. Imagina que mañana es el fin del mundo ¿Qué harías?
4. Imagina que ayer fue el cumpleaños de tu novio/a y que lo olvidaste. ¿Qué harías?

UN EJEMPLO DE "NO CONVERSACIÓN"



UN EJEMPLO DE BUENA CONVERSACIÓN

?

?

Perdona, ¿qué significa "habitualmente"?

Déjame pensar un poco.

Significa "normalmente"

¿Qué hacéis en vuestro tiempo libre habitualmente?

Ah, normalmente leo un libro en casa. Me gustan las novelas románticas.

No tengo tiempo libre porque siempre salgo del trabajo muy tarde y estoy cansado. Los domingos solo duermo...

Debes trabajar menos.

A mi me gusta salir a correr los sábados por la mañana en el parque. Normalmente lo hago con dos amigas. Por la tarde a veces voy al cine o al karaoke.

Pues a mi no me gusta hacer deporte ni el karaoke. Yo normalmente voy de copas con mis amigos el viernes por la noche y vuelvo a las doce... luego normalmente veo la televisión...

¿Y tú, Andrés?

¿Puedo decir algo? A mi también me gusta salir a correr, pero lo hago por la noche. También voy al cine muchos fines de semana con mi novia.

Yo tampoco tengo tiempo libre porque los fines de semana trabajo para pagar la universidad...

ANEXO 6: Grupos focales realizados por los alumnos

- Grupo focal 3 (alumno 1): Opinión de los estudiantes sobre los estudios universitarios (G3).
 - Guía de entrevista.
 - Informe de conclusiones.
- Grupo focal 4 (alumno 2): ¿Qué problemas tienen los estudiantes en su vida cotidiana? (G4).
 - Guía de entrevista.
 - Informe de conclusiones.
- Grupo focal 5 (alumno 3): Los estudiantes y el uso de internet (G5).
 - Guía de entrevista.
 - Informe de conclusiones.

(Los alumnos introdujeron las correcciones que hizo el profesor cuando sus producciones no resultaban comprensibles).

GRUPO DE DISCUSIÓN :
OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

TEMA DE LA DISCUSIÓN : ¿Los estudios universitarios sirven para los estudiantes en el futuro?

Introducción : Ahora cada estudiante tiene sus clases en la Universidad Ritsumeikan : por ejemplo derecho, literatura, relaciones internacionales, Sangyosyakai, etc. Y como casi todos estudiantes son de tercer curso, probablemente ya deciden el trabajo que quieren hacer. Por eso en este tema hablamos de las relaciones entre sus estudios universitarios y su sueño.

1. Entrada en la universidad

- 1.1 ¿Cuándo te decidiste a entrar la Universidad Ritsumeikan?
- 1.2 ¿Por qué?
- 1.3 ¿Qué te dijeron tus padres?

2. Estudios universitarios

- 2.1 ¿Qué estudias ahora?
- 2.2 ¿Por qué lo elegiste?
- 2.3 ¿Para que lo aprendes?
- 2.4 ¿Por qué empezaste a estudiar español?

3. Sueño

- 3.1 ¿Qué quieres hacerte en el futuro?
- 3.2 ¿Por qué?
- 3.3 ¿Es difícil? ¿Tienes que aprobar el examen?

4. Relación entre los estudios universitarios y el sueño

- 4.1 ¿Hay relaciones entre tus estudios universitarios y tu sueño?
Sí ⇒ Explíquelo, por favor.
No ⇒ ¿Cuándo lo encontraste? ¿Primer o segundo curso?
- 4.2 ¿La Universidad Ritsumeikan sirve para ti? Sí ⇒ Explíquelo, por favor.
- 4.3 ¿Lo que ingresaste en la Universidad Ritsumeikan fue bueno para ti? y ¿Por qué?
Si es mal → ¿Como lo cambiarías?

GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

¿Los estudios universitarios sirven para los estudiantes en el futuro?

RESUMEN

Como la Universidad Ritsumeikan tiene los distintos exámenes de ingreso (recomendación, exámenes normales, etc), el tiempo cuando cada estudiante decidieron a entrarla es diferente. Lo que os gusta Kioto y tenéis interés por la especialidad de Ritsumeikan es la razón de entrada.

Ahora los estudiantes de esta clase estudian derecho civil de Japón, sistema de latinoamérica, cooperación para los países en vías de desarrollo, psicología, los países mediterráneos, trabajo para los niños, etc. Todos dicen que los estudian debido a que les necesitan los estudios universitarios en el futuro, o porque les interesaban sus especialidades.

Hay muchas razones que los estudiantes empezaron a aprender español : por ejemplo, quieren ir a España para visitar el estadio del fútbol y comer la paella, si hablan español y inglés, pueden viajar a muchos países, la pronunciación de español es muy guapa, su padre estaba trabajando en España, conseguir los créditos de español es muy fácil.

Cada estudiante tiene su sueño. Eso es trabajar en la empresa de seguro o la compañía que se usa distintos idiomas, hacerse intérprete, investigar el maquillaje del hombre, etc. Y unos pocos estudiantes todavía no deciden el trabajo que quieren hacer en el futuro.

CONCLUSIONES

1) En general los estudios universitarios ^{ya} sirven para nosotros, porque muchos estudiantes dicen que quieren hacer un trabajo que tiene las relaciones entre su estudio y sueño. Pero todos sueños no las tiene.

2) Es mejor que los edificios de la universidad haya más cerca de la estación. Y la Universidad Ritsumeikan debe bajar los gastos de estudios y pagar más dinero para los maestros.

¿Qué problemas tienen los estudiantes en su vida cotidiana?

introducción : Estudiantes de Japón viven en la variedad situación. En esta discusión vamos a averiguar como los viven y que tipo de problema tienen.

1, ¿Qué haces en un día?

Universidad

Trabajo

salir con amigos

Circulo

2, ¿Hay algunas problemas en tu vida cotidiana?

Vivienda ruido, alquiler

¿Te gusta tu casa? ¿Qué cosa te gusta más de tu casa?

¿Qué no te gusta de tu casa y por que?

Familia

¿Vives sola o con tu familia?

¿Que te gusta más vive sola o con tu familia y porque?

Univerdsidad gastos, estudios, amigos

¿Qué cosa te gusta más de Universidad?

¿Qué cosa no te gusta más?

Trabajo trabajo, salario, relacion de colegas

¿Por que trabajas?

¿Qué te gusta de tu trabajo y qué no te gusta?

Salud

etc.,

3, ¿Cómo tomas medidas para solucionar estos?

Grupo de discusión
Los estudiantes y su vida cotidiana

Resumen

Como los estudiantes de Ritsumeikan Universidad son de variedad lugares, la situación de vida cotidiana es también diferentes. En esta discusión investigo como es la vida cotidiana y que tipo de problemas los estudiantes tienen.

Hay ocho estudiantes y uno profesor. Los estudiantes normalmente van a Universidad y trabaja, duerme, hace deporte, va a auto escuela, estudia lenguas, lee libros en tiempo libre de días entre semana. En sábado y domingo, pasan el tiempo trabajando, saliendo de compras o haciendo tareas.

Dos estudiantes viven con sus padres y otros estudiantes viven sólo (uno con fantasma). Los estudiantes viven sólo les gustan sus vivienda libertad, nuevo, propietario simpático. Por otro parte, la razón porque les gustan la vida con familia son cómodo, cocinada madre, puede hablar con familia o perro. Hubo la razón que su madre cuida a el chico.

Los estudiantes viven sólo tiene más problemas que los estudiantes viven con familia. Las problemas son frío en invierno, soledad, insecto (porque su vivienda está cerca de el río) y pequeño. Normalmente alquiler es caro.

Conclusiones

1) Los estudiantes vive sólo y con familia prefieren que su vivienda está cerca de estación o parada de autobús. Porque tienen que subir a tren para ir a Universidad. quiere ir a Osaka para salir de compras con sus amigos o volver a su casa de familia.

GRUPO DE DISCUSIÓN LOS ESTUDIANTES Y EL USO DE INTERNET

¿Es bueno o malo el uso de internet para los Estudiantes?

1. ¿Cuántas veces usas internet en un día?

Yo uso de internet una vez al día como mínimo.

Pienso que se usa una vez al día como mínimo en general.

2. ¿Qué buscas en internet?

Yo busco "You Tube" y "Yahoo ^usubasta" y "Blog" y para hacer los deberes etc.

3. ¿Como usas internet, con teléfono móvil o ordenador?

Casi siempre uso internet con ordenador, porque la imagen es grande.

Además sencillo internet surfing. ~~Mucho información vieron todo seguido.~~

Puede ver mucha información

4. ¿Tienes tu ordenador? ¿Cuándo compras?

Sí, tengo mi ordenador.

~~Ingreso~~ en la universidad, compra para padres.

Cuando ingreso *Mis padres me lo compraron*

Cuál que es
5. ¿Pienzas ~~cosas~~ el lado bueno de el uso de internet?

Pienso pue mucho información vieron todo seguido.

Estar siempre en contacto con amigos de extranjeros.

Cuál que es
6. ¿Pienzas ~~cosas~~ el lado malo de el uso de internet?

Maledicencia y acto ilegal.

Pienso que perder el tiempo.

7. ¿Puedes vivir sin el uso de internet?

No puedo.

Tengo que usar internet para mí, porque el uso de internet es muy comodo.

Porque ~~pensar~~ ^{es} muy comodo ~~es~~, inmediatamente ~~se~~ ^{me} enteró de todo por internet, y conozco mucho información en el mundo.

Además tengo mucho cuidad en el modo de empleo del uso de internet.

GRUPO DE DISCUSIÓN LOS ESTUDIANTES Y EL USO DE INTERNET

¿Es bueno o malo el uso de internet para los estudiantes?

RESUMEN

Todos los estudiantes tienen su ordenador. Estudiante de vida solitaria compró de entrar en la universidad ~~...~~. Por otra parte, vive con sus padres el uso de internet ~~...~~. También más a menos usan una vez en un día. ^{y comparte}

Todos los estudiantes el uso de internet de buscar sus intereses. Por ejemplo, "YouTube", "Yahoo subasta" y "los artículos de los deportes", "Viaje de hojas coloradas", "La tiempo de mañana", "TVE"(Televisión de Español) etc.

Como uso de internet, con teléfono móvil y ordenador de los estudiantes. Teléfono móvil usan en el tren cuando matar el tiempo. ^{ven} ~~no~~ mixi, pronóstico del tiempo. Ordenador usa en su casa o en la universidad para enviar los correos electrónicos y ver otra gente diario.

Los estudiantes piensan que ~~es~~ el lado bueno de el uso de internet, ^{es que} pueden ver mucha información rápidamente, comunicación fácilmente (por ejemplo: Skype, los correos electrónicos etc.) También, buscas fotografía de todo en el mundo, y horario de tren.

Los estudiantes piensan que ~~es~~ el lado malo de el uso de internet, ^{es que} están levantado. Además no puedo buscar dentro de mucha información, por eso perderse tiempo.

Es mejor que busquemos los libros en la biblioteca.

Virus informáticos.

Todos los estudiantes creen que la gente vive sin ordenador, pero ahora no pueden trabajar sin usar de internet.

CONCLUSIONES

- 1) Todos los estudiantes usan de internet todos los días.
- 2) Tienen el lado bueno y el lado malo de el uso de internet.
- 3) Creen que la gente ~~vive~~ sin ordenador, pero ahora no puede ^{puede vivir} trabajar sin usar de internet.

ANEXO 7: Cuestionario sobre la valoración de los alumnos

**OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CLASE DE ESPAÑOL
(COMUNICACIÓN VI, noviembre de 2009)**

Esta encuesta es para conocer tu opinión sobre esta clase de español y así poderla mejorar. Contesta a las siguientes preguntas, por favor. **Puedes contestar en español, inglés o japonés.**

このアンケートは、この授業についての学生の意見を把握し、授業改善をするためです。スペイン語か英語か日本語で教えてください。

1. Esta clase tiene varios objetivos, valora cada uno ellos. Marca con ○ tu valoración.

この授業の目標をそれぞれ評価してください。○を書いて下さい。

1.1. Conocer mejor la cultura y la sociedad de Japón. 日本の文化と社会をより深く理解すること。

Inadecuado

1	2	3	4
---	---	---	---

 Adecuado
不適切 適切

1.2. Conocer los comportamientos y las opiniones de los estudiantes. 学生の生活や意見をより深く理解すること。

Inadecuado

1	2	3	4
---	---	---	---

 Adecuado
不適切 適切

1.3. Aprender a participar en una discusión en español. スペイン語での議論の仕方を学ぶこと。

Inadecuado

1	2	3	4
---	---	---	---

 Adecuado
不適切 適切

1.4. Aprender a dirigir una discusión en español. スペイン語での議論の司会すること。

Inadecuado

1	2	3	4
---	---	---	---

 Adecuado
不適切 適切

1.5. Aprender a desarrollar una pequeña investigación social. 簡単な社会研究を行うこと。

Inadecuado

1	2	3	4
---	---	---	---

 Adecuado
不適切 適切

1.6. Aprender a escribir y presentar un informe en español. 研究結果のレポートをスペイン語で書き、紹介すること。

Inadecuado

1	2	3	4
---	---	---	---

 Adecuado
不適切 適切

1.7. Escribe libremente cualquier comentario sobre los objetivos de esta clase. この授業の目標について自由に感想を書いて下さい。

2. Valora los contenidos de la clase. Marca con ○ tu valoración.

授業の内容を評価してください。○ を書いて下さい。

- 2.1. En las primeras clases aprendimos una técnica para realizar discusiones
¿Comprendiste esta técnica? 始めに議論の技術について学びました。その議論の技術が理解できましたか。

No la comprendí 1 2 3 4 La comprendí
理解できなかった

- 2.2. ¿Los materiales usados fueron útiles para comprender la técnica? 配られたプリントが役に立ちましたか。

Poco útiles 1 2 3 4 Muy útiles
あまり とても

- 2.3. ¿Las discusiones dirigidas por el profesor fueron útiles para comprender la técnica? 先生が担当した議論が議論の技術を理解するために役に立ちましたか。

Poco útiles 1 2 3 4 Muy útiles
あまり とても

- 2.4. ¿Los temas de discusión son adecuados? 議論のテーマは適切ですか。

Inadecuados 1 2 3 4 Adecuados
不適切 適切

- 2.5. ¿Las discusiones de clase son útiles para conocer mejor la cultura y la sociedad japonesa? この授業で行う議論が日本の社会や文化をより深く理解するために役に立つと思いますか。

Poco útiles 1 2 3 4 Muy útiles
あまり とても

- 2.6. ¿Participar en las discusiones es útil para aprender español? この授業で行う議論がスペイン語を学ぶために役に立つと思いますか。

Poco útiles 1 2 3 4 Muy útiles
あまり とても

- 2.7. ¿Realizar este tipo de investigación es adecuado para aprender sobre la cultura y la sociedad en general? この授業で学生が行う「研究プロジェクト」は社会や文化について調べるために役に立つと思いますか。

Poco útiles 1 2 3 4 Muy útiles
あまり とても

- 2.8. ¿El vocabulario, expresiones y gramática enseñados en la clase son suficientes para participar en la discusión? この授業で勉強したスペイン語の単語、表現や文法が授業で行う議論に参加できるように足りると思いますか。

Insuficientes 1 2 3 4 Suficientes
足りない 足りる

- 2.9. ¿El tiempo dedicado a la discusión es adecuado? それぞれの議論の時間が適切ですか。

Corto 1 2 3 4 Excesivo
短すぎる 長すぎる

3.7. ¿Qué dificultades has encontrado en las discusiones? 授業で行う議論における改善する必要なことについて自由に書いて下さい。

--

SOLO PARA LOS ESTUDIANTES QUE HAN DIRIGIDO UNA DISCUSIÓN

以下は、議論の担当をした学生だけ答えてください。

4.1. Ahora sé mejor cómo preguntar en español para conocer la opinión y las experiencias de otras personas. 前よりも、ほかの人の意見などについてスペイン語で聞くことができるようになったと思います。

Poco	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	Mucho
1	2	3	4			
あまり		とても				

4.2. Ahora sé cómo escribir y presentar un informe. スペイン語でレポートを書けるようになったと思います。

Poco	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr></table>	1	2	3	4	Mucho
1	2	3	4			
あまり		とても				

4.3. Escribe libremente sobre lo que has aprendido realizando tu investigación. あなたの「研究プロジェクト」を行って学んだことについて書いて下さい。

--

4.4. Explica qué problemas has tenido al realizar tu investigación (al preparar las preguntas, realizar la discusión, preparar el informe, etc.) あなたの「研究プロジェクト」を行ったときどのような問題があったのかについて書いて下さい。

--