

# La interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes

Aportaciones desde la Investigación Educativa Basada en Diseño

Denise Paola Holguín Vaca

---

TESIS DOCTORAL UPF / AÑO 2021

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Carmen López Ferrero

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



*Para mis dos angelitos, Mariana y Leo*

## Agradecimientos

La realización de esta tesis ha sido en sí misma producto de una coconstrucción dialógica, reflexiva y situada, tal como comprendemos la interculturalidad. Ha sido posible gracias a la colaboración de distintas personas e instituciones, hacia las cuales no puedo más que expresar mi infinita gratitud.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi directora de tesis, Carmen López Ferrero, por su constante apoyo y dedicación a lo largo de estos años. Agradezco cada una de sus sabias recomendaciones, su lectura crítica y su disposición siempre empática con la que me ha guiado en cada una de las etapas. Gracias por haberme acogido en el proyecto de investigación ECODAL, que ha sido, sin lugar a duda, un importante espacio de formación.

Gracias a la Fundació Servei Solidari por abrirme las puertas de su institución y sus aulas y depositar su confianza en este proyecto. Extiendo el agradecimiento a Laura Navarro por toda su gestión desde el programa de formación básica, por su colaboración constante y su visión comprometida de la educación intercultural como motor de transformación social.

Un especial agradecimiento a todos y cada uno de los estudiantes y profesores que participaron en esta investigación. Gracias por compartir sus reflexiones, por su abrir sus corazones, por su compromiso y su sinceridad. Ellos han sido el motor y la razón de ser de esta investigación y de mi labor docente durante este tiempo. Gracias por permitirme reproducir aquí sus voces, que son el eje central de esta tesis.

Gracias al Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España por concederme una beca sin la cual esta investigación no habría sido posible. Agradezco también al Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra, al grupo de investigación Gr@el y al proyecto de investigación ECODAL por acogerme, apoyarme y brindarme todos los recursos necesarios para mi formación y para la realización de esta tesis.

Gracias a los profesores Encarna Atienza, Carme Bach, Maria Dolors Cañada y Daniel Cassany por haberme permitido compartir la investigación en encuentros como doc\_Gr@el y por su tiempo y escucha en sus despachos. Gracias por sus comentarios constructivos, sus sugerencias y su mirada crítica. Gracias también a los doctores Mireia Trenchs, Ruth Vilà y Ernesto Martín

Peris por su lectura y comentarios al plan de investigación, sin los cuales esta investigación no hubiera podido despegar. Muchas gracias a Lore van Praag, por escucharme siempre con tanto interés, por sus comentarios y sugerencias sobre el análisis de los datos y por todo el tiempo que me dedicó durante la estancia de investigación.

Muchísimas gracias a Ana Castaño por todo su apoyo y colaboración constante en cada una de las etapas de esta tesis. Gracias por su tiempo para observar con detenimiento los datos y proponer una lectura creativa. Gracias además por transmitirme siempre tanta tranquilidad y confianza incluso en momentos de gran confusión y tensión. Su investigación y labor profesional son de gran inspiración para mí.

Infinitas gracias a Christophe, por todo su amor y comprensión. Gracias por creer tanto en mí y ser el mejor compañero en cada una de las aventuras en las que nos embarcamos en esta vida. Este ha sido un viaje con muchas etapas, subidas y bajadas, agradezco todo su apoyo a lo largo de estos años. Gracias también a Mariana y a Leo, por toda la paciencia que han tenido y por reconfortarme siempre con su cariño y su inocente sonrisa. Gracias por enseñarme tanto en tan pocos años de vida.

Gracias a mis padres, Bibiana y José, por educarme con tanto cariño y confianza, por animarme a encontrar siempre mi propia voz y a asumir con entereza y valentía todos los retos de la vida. A mis hermanos, Lucas y Laura, por todo el apoyo y la compañía. Gracias por toda la fuerza y la seguridad que siempre me han dado.

A todas las personas que me han apoyado (y me han soportado) a lo largo de estos años, muchísimas gracias.

## Resumen

La educación intercultural es una respuesta a las actuales realidades sociales y políticas que claman por la formación de ciudadanos críticos que contribuyan al desarrollo social sostenible. Sin embargo, en el ámbito de formación lingüística para adultos migrantes, esta dimensión se ve frecuentemente invisibilizada a favor de propuestas curriculares que priorizan el desarrollo de competencias lingüísticas. Esta tesis explora el desarrollo de la interculturalidad en un programa de formación lingüística para adultos migrantes en Barcelona.

La revisión de bibliografía pone de manifiesto la existencia de una brecha metodológica entre los postulados teóricos de la educación lingüística intercultural y la manera en que estos se materializan en las experiencias de aula. En consecuencia, esta tesis persigue un doble objetivo: por un lado, diseña, implementa y evalúa una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad en el aula de español y, por el otro, analiza los discursos de los estudiantes con el ánimo de describir e interpretar la manera como se coconstruye la interculturalidad en el marco de dicha intervención. Para ello, propone una metodología de investigación e intervención pedagógica basada en los postulados de la Investigación Educativa Basada en Diseño (IEBD), a partir de los cuales se propone una investigación iterativa y participativa.

Los resultados evocan una concepción multidimensional de la interculturalidad compuesta por tres dimensiones principales (cognitiva, socioafectiva y praxis) y dos dimensiones transversales (crítica y metacognitiva) a través de las cuales se matizan y enriquecen los modelos previos. A la luz de los resultados obtenidos, esta tesis aporta unas posibles aportaciones pedagógicas que pretenden contribuir a orientar a los docentes e investigadores hacia una comprensión de lo que implica el fomento y desarrollo de la interculturalidad en el aula de español.

Palabras clave: interculturalidad, español L2, migración, Investigación Educativa Basada en Diseño, cosmopolitismo.

## Resum

L'educació intercultural és una resposta a les actuals realitats socials i polítiques que clamen per la formació de ciutadans crítics que contribueixin al desenvolupament social sostenible. No obstant això, en l'àmbit de formació lingüística per a adults migrants, aquesta dimensió es veu freqüentment invisibilitzada a favor de propostes curriculars que prioritzen el desenvolupament de competències lingüístiques. Aquesta tesi explora el desenvolupament de la interculturalitat en un programa de formació lingüística per a adults migrants a Barcelona.

La revisió de bibliografia posa de manifest l'existència d'una bretxa metodològica entre els postulats teòrics de l'educació lingüística intercultural i la manera en què aquests es materialitzen en les experiències d'aula. En conseqüència, aquesta tesi persegueix un doble objectiu: d'una banda, dissenya, implementa i avalua una intervenció didàctica per al foment de la interculturalitat a l'aula d'espanyol i, de l'altra, analitza els discursos dels estudiants amb l'ànim de descriure i interpretar la manera com es coconstrueix la interculturalitat en el marc de la intervenció. Per a això, proposa una metodologia d'investigació i intervenció pedagògica basada en els postulats de la Investigació Educativa Basada en Disseny (IEBD), a partir dels quals es proposa una investigació iterativa i participativa.

Els resultats evoquen una concepció multidimensional de la interculturalitat composta per tres dimensions principals (cognitiva, socioafectiva i praxi) i dues dimensions transversals (crítica i metacognitiva) a través de les quals es matisen i enriqueixen els models previs. A la llum dels resultats obtinguts, aquesta tesi aporta unes possibles aportacions pedagògiques que pretenen contribuir a orientar els docents i investigadors cap a una comprensió del que implica el foment i desenvolupament de la interculturalitat a l'aula d'espanyol.

**Paraules clau:** interculturalitat, espanyol L2, migració, Recerca Educativa Basada en Disseny, cosmopolitisme.

## **Abstract**

Intercultural education is a way to respond to current social and political realities that call for the education of critical citizens who embrace diversity and contribute to the world's social sustainable development. However, in the field of language education for adult migrants, this dimension is frequently made invisible in favor of curricular proposals that prioritize the development of language skills. This thesis explores the development of interculturality in a language program for migrant adults in Barcelona.

The literature review reveals the existence of a methodological gap between the theoretical assumptions of intercultural language education and the way it is materialized in classroom experiences. Consequently, this thesis pursues a double objective: on the one hand, it designs, implements, and evaluates a didactic intervention to promote interculturality in the Spanish classroom and, on the other, it analyzes the discourses of the students with the aim of describing and interpreting the way interculturality is co-constructed along such intervention. To do this, it follows a research and pedagogical methodology based on the premises of the Design-Based Educational Research (DBER), resulting in an iterative and participatory research.

The results evoke a multidimensional conception of interculturality composed of three main dimensions (cognitive, socio-affective and praxis) and two transversal dimensions (critical and metacognitive) through which the previous models are nuanced and enriched. Considering the results obtained, this thesis provides some pedagogical recommendations that aim to help guide teachers and researchers towards an understanding of what the promotion and development of interculturality in the Spanish classroom implies.

**Keywords:** interculturality, Spanish L2, migration, Design-Based Educational Research, cosmopolitanism.

# Índice

Agradecimientos.....	iii
Resumen .....	v
Resum .....	vi
Abstract .....	vii
Lista de figuras.....	xii
Lista de tablas .....	xiii
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA INTERCULTURAL .....</b>	<b>10</b>
2.1. Perspectiva cultural .....	13
2.1.1 Primeras aproximaciones a la enseñanza de la lengua y la cultura .....	13
2.1.2 De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural.....	16
2.1.3 Otros modelos de competencia intercultural .....	20
2.1.4 El concepto de <i>hablante intercultural</i> : espacios intermedios e identidad .....	25
2.1.5 La morfología de la competencia intercultural.....	34
2.2. Perspectiva crítica .....	43
2.2.1 Pedagogía crítica para la enseñanza de lenguas .....	45
2.2.2. El giro crítico de la educación lingüística intercultural .....	50
2.3. Perspectiva de ciudadanía.....	53
2.3.1. Educación para la ciudadanía .....	53
2.3.2. Educación lingüística para la ciudadanía intercultural .....	58
2.4. Perspectiva cosmopolita .....	66
2.4.1 El concepto de cosmopolitismo.....	68
2.4.2 Hacia un cosmopolitismo crítico .....	71
2.4.3 Del hablante/ciudadano intercultural al cosmopolita.....	74
2.4.4 ¿Fronteras o no fronteras? Esa es la cuestión (cosmopolita) .....	76
2.4.5 La educación desde la perspectiva cosmopolita .....	81
2.4.6 La educación lingüística intercultural desde la perspectiva cosmopolita .....	84
2.5 Síntesis.....	91
<b>PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>98</b>
<b>3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>98</b>
<b>4. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>100</b>
4.1 Paradigma metodológico .....	100
4.2 La investigación educativa basada en diseño .....	102
<b>5. METODOLOGÍA .....</b>	<b>109</b>
5.1 Contexto de investigación: la institución y los cursos .....	109
5.2 Participantes .....	114
5.1.1 Los estudiantes .....	115
5.2.2 La docente investigadora .....	118
5.2.3 Los docentes voluntarios.....	120



5.2.4	Las evaluadoras .....	122
5.3	La intervención .....	123
5.3.1	Fases y ciclos iterativos.....	124
5.3.2	Calendario de intervención.....	126
5.3.3	Sesiones docentes .....	128
5.3.4	Evaluación interna .....	129
5.3.5	Evaluación externa.....	131
5.4	Herramientas de recolección de datos .....	132
5.4.1	Grabaciones de aula .....	132
5.4.2	Grabaciones de las sesiones docentes .....	134
5.4.3	Diarios docentes .....	134
5.4.4	Producciones de aula.....	135
5.4.5	Diarios de aprendizaje.....	135
5.4.6	Sesiones de evaluación interna.....	137
5.5	Consideraciones éticas.....	137
<b>6.</b>	<b>METODOLOGÍA DE ANÁLISIS.....</b>	<b>139</b>
6.1	Resumen de los datos recogidos .....	139
6.2	Selección de datos para el análisis.....	143
6.3	Transcripción.....	146
6.4	Análisis de contenido.....	148
6.5	Marco de interpretación .....	150
6.6	Triangulación.....	165
<b>PARTE III:</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>167</b>
<b>7.</b>	<b>CICLO ITERATIVO 1 .....</b>	<b>169</b>
7.1	Sinopsis de la intervención.....	169
7.2	Sinopsis del módulo 2.....	174
7.3	Análisis de los datos de aula durante el módulo 2 .....	179
7.3.1	Cultivando actitudes y valores: indagación, curiosidad, empatía y respeto.....	183
7.3.2	Explorando la identidad propia y estableciendo vínculos con los <i>otros: yo, él, nosotros</i> .....	186
7.3.3	Adoptando visiones ampliadas para desafiar perspectivas reducidas o estereotipadas .....	190
7.3.4	Reflexionando sobre el encuentro intercultural como motor de transformación .....	195
7.3.5	Desarrollando conciencia sobre la transformación y generación de esquemas propios .....	198
7.3.6	De la reflexión a la acción: tomando iniciativas para la transformación colectiva .....	203
7.3.7	Síntesis .....	207
7.4	Evaluación del ciclo iterativo 1.....	210
7.4.1	Valoración interna de la intervención: perspectiva de los estudiantes .....	210
7.4.2	Reflexión retrospectiva y evaluación externa sobre la intervención .....	216
<b>8.</b>	<b>CICLO ITERATIVO 2.....</b>	<b>226</b>
8.1	Sinopsis del ciclo iterativo 2.....	226
8.2	Sinopsis del módulo 4 .....	235
8.3	Coconstrucción de la interculturalidad en el aula: módulo 4.....	238
8.3.1	Cultivando una actitud reflexiva a través de las preguntas de la clase: indagación y curiosidad .....	240
8.3.2	Cultivando una actitud crítica: cuestionamiento, múltiples perspectivas, relaciones de poder y contradiscursos .....	244

8.3.3	Coconstruyendo una visión de la realidad sociocultural diversa y plural: explorando posicionamientos propios y transformaciones .....	251
8.3.4	Desarrollando consciencia sobre la construcción y la transformación identitaria.....	260
8.3.5	De lo local a lo global: estableciendo vínculos y relaciones más allá de las fronteras nacionales ..	269
8.3.6	Desvelando relaciones de poder en un mundo interconectado.....	276
8.3.7	Síntesis .....	280
8.4	Evaluación del ciclo iterativo 2 .....	282
8.4.1	Valoración interna de la intervención: perspectiva de los estudiantes .....	282
8.4.2	Reflexión retrospectiva sobre la intervención .....	291
<b>9.</b>	<b>LA REFLEXIÓN DOCENTE.....</b>	<b>297</b>
9.1	Enseñanza y aprendizaje de una lengua .....	297
9.2	Introducción de temáticas y dinámicas participativas .....	299
9.3	El docente: mediador y participante .....	300
9.4	El docente: aprendiente .....	301
9.5	Relaciones horizontales.....	301
9.6	Motivación.....	302
	<b>PARTE IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>306</b>
<b>10.</b>	<b>LA COCONSTRUCCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INTERCULTURALIDAD .....</b>	<b>307</b>
10.1	Dimensión cognitiva.....	308
10.1.1	Conocimientos y saberes.....	308
10.1.2	Interrelaciones .....	310
10.2.3	Análisis crítico.....	313
10.2	Dimensión socioafectiva.....	316
10.2.1	Actitudes y valores .....	318
10.2.2	Construcción identitaria .....	323
10.3	Dimensión de praxis.....	330
10.3.1	Mediación.....	332
10.3.2	Concienciación y transformación .....	335
10.3.3	Contradiscursos y contranarrativas.....	344
10.4	De la visión taxonómica a la visión sistémica.....	346
10.5	La actitud crítica y la metacognición: dimensiones transversales .....	351
<b>11.</b>	<b>IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: PRINCIPIOS PARA LA DOCENCIA.....</b>	<b>355</b>
11.1	Adopción de una visión no competencial de la interculturalidad .....	357
11.2	La cultura como coconstrucción .....	358
11.3	Fomentar una actitud reflexiva sobre los encuentros.....	359
11.4	Cultivar una actitud crítica .....	361
11.5	sobrepasar la relación dual lengua-nación.....	363
11.6	Aprendizaje experiencial y por indagación .....	365
11.7	El aula como espacio de diálogo.....	367
11.8	Transcender los muros del aula .....	371
11.9	Descolonización del currículo .....	372
11.10	La educación lingüística: más allá de lo asistencial.....	376

<b>12. CONCLUSIONES .....</b>	<b>378</b>
12.1 Consecución de los objetivos de investigación .....	378
12.1.1 Diseño, implementación y evaluación de una intervención.....	379
12.1.2 El análisis del desarrollo de la interculturalidad en aula.....	382
12.1.3 Otros impactos de la intervención .....	385
12.2 Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	387
12.3 Comentarios finales.....	389
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>391</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>407</b>
ANEXO 1: Consentimiento informado .....	407
ANEXO 2: Módulo 1 (Trabajo y reivindicaciones laborales) .....	408
ANEXO 3: Módulo 2 (Estatuas humanas: un encuentro intercultural).....	417
ANEXO 4: Módulo 3 (Identidad).....	427
ANEXO 5: Módulo 4 (Fiestas nacionales – 12 de octubre) .....	434
ANEXO 6: Módulo 5 (Manifestaciones alrededor del mundo) .....	443
ANEXO 7: Módulo 6 (Migración).....	452
ANEXO 8: Módulo 7 (Estereotipos, prejuicios y discriminación) .....	461

## Lista de figuras

Figura 1: Perspectivas conceptuales de la educación lingüística intercultural .....	11
Figura 2: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 2009, pág. 323).....	18
Figura 3: Modelo piramidal de la competencia intercultural de Deardorff (2009) .....	24
Figura 4: El ciclo crítico de la educación en culturas extranjeras (Guilherme, 2002). .....	51
Figura 5: Contenidos de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015, pág. 29). .....	57
Figura 6: Propuesta de Byram para la educación para la ciudadanía en el aula de lenguas. (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017, pág. xxiii) .....	61
Figura 7: Competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018, pág. 11) .....	64
Figura 8: "Removing the line" (Holliday, 2011, pág. 164). .....	79
Figura 9: Paradigmas globalista y cosmopolita de la educación lingüística intercultural: una relación pendular. ....	92
Figura 10: Refinamiento de problemas, soluciones, métodos y principios de diseño (Reeves, 2006, pág. 59). .....	104
Figura 11: Generic design research model (Wademan, 2005 en Plomp, 2013, pág. 21). .....	104
Figura 12: Programas de la Fundació Servei Solidari (Servei Solidari, 2016). .....	110
Figura 13: Fases de la intervención. ....	124
Figura 14: Esquema para la dinámica del grupo focal. ....	130
Figura 15: Ejemplos de reflexiones en el diario de aprendizaje. ....	137
Figura 16: Marco de codificación (macrocategorías, categorías y subcategorías). .....	152
Figura 17: El encuentro con el artista en el aula .....	175
Figura 18: Lluvia de ideas sobre el trabajo de las estatuas humanas .....	176
Figura 19: Realización de la campaña de sensibilización .....	177
Figura 20: Socialización de la campaña de sensibilización .....	179
Figura 21: Marco de codificación para el análisis de datos y sus abreviaturas .....	181
Figura 22: Ejemplo de actividad de expresión oral sobre el festival Tast a la Rambla. ....	223
Figura 23: Ejemplo de "las preguntas de la clase" del módulo 5. ....	230
Figura 24: Ejemplo de las reflexiones consignadas en el diario de aprendizaje.....	231
Figura 25: Ejemplo de "las preguntas de la clase" del módulo 6 .....	231
Figura 26: Ejemplos de reflexiones previas a la realización de las biografías de migración .....	232
Figura 27: Ejemplos de imágenes del video reivindicativo para el Día Internacional del Migrante. ....	234
Figura 28: Recreación del "muro de los prejuicios" en la vía pública .....	235
Figura 29: Ejemplos de los pósteres "lo que ya sabemos" del módulo 4 .....	235
Figura 30: Ejemplos de "las preguntas de la clase" del módulo 4 .....	236
Figura 31: Carteles de invitación a los eventos del 12 de octubre en Barcelona .....	236
Figura 32: Material visual compartido por los estudiantes sobre los eventos del 12 de octubre en Barcelona .....	237
Figura 33: Ejemplo de reflexión y retroalimentación en el diario de aprendizaje.....	296
Figura 34: Categorías emergentes de la dimensión cognitiva.....	308
Figura 35: Categorías emergentes de la dimensión socioafectiva .....	317
Figura 36: Categorías emergentes de la dimensión de praxis .....	332
Figura 37: La coconstrucción multidimensional de la interculturalidad: una visión sistémica .....	350
Figura 38 : Objetivos generales del alumno como hablante intercultural: referentes culturales (Instituto Cervantes, 2008, pág. 83) .....	352

## Lista de tablas

Tabla 1: Saberes de la competencia intercultural: propuesta de Michael Byram (1997).....	19
Tabla 2: Modelo de Diálogo Intercultural. (Houghton, 2012). .....	29
Tabla 3: The Four Places Model” (Crozet, 2015, pág. 146).....	31
Tabla 4: Ejemplo de descriptores de la competencia 13. Empatía según el marco de competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).....	65
Tabla 5: Estudiantes participantes .....	116
Tabla 6: Docentes participantes .....	120
Tabla 7: Calendario de intervención.....	127
Tabla 8: Resumen de los datos recogidos a partir de las grabaciones de aula.....	140
Tabla 9: Resumen de los datos recogidos a partir de las producciones de aula.....	141
Tabla 10: Resumen de los datos recogidos a partir de los diarios de aprendizaje.....	141
Tabla 11: Resumen de los datos recogidos a partir de las sesiones de evaluación interna (grupos focales).....	142
Tabla 12: Resumen de los datos recogidos a partir de las grabaciones de las sesiones docentes. ...	142
Tabla 13: Resumen de los datos (grabaciones de aula) que constituyen el corpus de análisis. ....	145
Tabla 14: Marco de interpretación para el análisis de los datos.....	164
Tabla 15: Esquema de la intervención durante el ciclo iterativo 1.....	170
Tabla 16: Síntesis del resultado de análisis del módulo 2.....	209
Tabla 17 : Aspectos centrales para el diseño e implementación de un curso de comunicación intercultural.....	217
Tabla 18: Áreas de mejora identificadas a partir de la reflexión retrospectiva del ciclo iterativo 1 ....	225
Tabla 19: Esquema de la intervención durante el ciclo iterativo 2.....	227
Tabla 20: Análisis de los pósteres "las preguntas de la clase" del módulo 4 .....	244
Tabla 21: Síntesis del resultado de análisis del módulo 4.....	281

# 1. INTRODUCCIÓN

*La educación no es la preparación para la vida, es la vida en sí misma.*

John Dewey

La redacción de esta tesis doctoral ha coincidido con uno de los más grandes desafíos en la historia de la humanidad: hacer frente a una situación de pandemia sin precedentes y a la crisis sanitaria, social, económica y ambiental que esta ha ocasionado. Hemos podido darnos cuenta no solo de la fragilidad del ser humano, de las condiciones tan diversas en las que vivimos en un mundo interconectado e hiperconectado, sino también del estado de interdependencia en el que se encuentra la humanidad. La situación de pandemia ha exacerbado las desigualdades sociales y económicas poniendo de manifiesto la inequidad de las condiciones de salud, educación, género o movimiento migratorio, entre muchas otras. Esta situación ha dejado en evidencia que, aunque tengamos que distanciarnos físicamente los unos de nosotros, hay una necesidad imperiosa de repensarnos como humanidad y trabajar de la mano para el bienestar de nuestra especie y de nuestro planeta.

Sin embargo, las iniciativas actuales para la reducción de las desigualdades y la protección de los seres humanos y su entorno no son nuevas ni se desprenden solamente de este estado actual, que solo ha agudizado las problemáticas históricas de la humanidad. La erradicación de la pobreza, la inclusión social, el tránsito hacia economías sostenibles y la protección del medio ambiente son, entre muchos otros, objetivos prioritarios en las agendas gubernamentales y supranacionales en el mundo entero. Desde el año 2015, todos los estados miembros de las Naciones Unidas han sido convocados a trabajar conjuntamente alrededor de los 17 objetivos que conforman la Agenda para el Desarrollo Sostenible en tres niveles: mundial, local y de acción ciudadana. Dentro de estos objetivos se encuentra el de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2016), objetivo 4, que es el que nos convoca en la realización de esta tesis. Específicamente, al llamado de velar por “la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2020), según se especifica en la meta 4.7 de esta agenda.

La promoción de la ciudadanía mundial en el contexto educativo implica el fomento de una conciencia y una reflexión crítica sobre la diversidad cultural y lingüística. La realidad multilingüe y multicultural del mundo interconectado en el que vivimos entraña a su vez un constante encuentro con otras formas de pensar, de actuar, de concebir el mundo y las relaciones. Este continuo encuentro intercultural supone nuevos retos para la construcción de identidades, la reconstitución conjunta de sociedades cohesionadas basadas en el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo en las que los individuos puedan participar con igual dignidad. En este sentido, organizaciones mundiales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) instan a los estados a promover el diálogo intercultural, con el objetivo de privilegiar “un conjunto de prácticas adecuadas que favorecen el pluralismo cultural a los niveles local, nacional y regional” (UNESCO, 2007). En el caso particular del contexto europeo, el Consejo de Europa ha publicado el *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: “Vivir juntos con igual dignidad”* (Consejo de Europa, 2008) como un marco de referencia para la promoción y gestión de la diversidad y el diálogo intercultural. Según se afirma en el documento, el diálogo solo es posible si las distintas instancias como las comunidades autónomas, los ayuntamientos y la sociedad civil unen esfuerzos para: “reforzar la ciudadanía democrática y la participación; enseñar y aprender las competencias interculturales; crear espacios para el diálogo intercultural y ampliar los existentes; conceder una dimensión internacional al diálogo intercultural” (pág. 4).

Teniendo en cuenta que “education plays a crucial role in encouraging integration and tolerance among people from different backgrounds” (Consejo de Europa, 2011, pág. 7), la educación adquiere un compromiso social fundamental y su papel en la creación de espacios de participación y diálogo intercultural es crucial para la formación de ciudadanos en una sociedad democrática. Por ello, la red de *Ciudades Interculturales*<sup>1</sup>, una iniciativa lanzada conjuntamente por el Consejo de Europa y la Comisión Europea el año 2008, cuyo propósito es examinar el impacto de la diversidad cultural y la migración en las ciudades europeas y ayudarles a “identify strategies and policies that would strategically address diversity” (Brunson, 2013, pág. 4) destaca la educación como la primera de sus estrategias de acción. Precisa, además, la necesidad de ofrecer programas de formación y acogida lingüística para

---

<sup>1</sup> <http://www.coe.int/en/web/interculturalcities>

la población migrante y el desarrollo de la conciencia intercultural (*intercultural awareness training*) en la población en general para promover la cohesión y la participación ciudadana.

En la ciudad de Barcelona, miembro de la red de *Ciudades Interculturales*, la inmigración ha visto un crecimiento considerable en los últimos años: pasó de 267.790 residentes extranjeros en el año 2016 a 360.970 en el año 2020, lo que representa un 21.7% de la totalidad de la población en la ciudad<sup>2</sup>. Esto ha revertido en el establecimiento y refuerzo de políticas y estrategias de acogida y gestión de la diversidad cultural en la ciudad. Un ejemplo de ello es el *Programa BCN Interculturalidad* impulsado por el ayuntamiento de Barcelona, cuyos objetivos y líneas de acción giran en torno al fomento del diálogo y relaciones interculturales en la ciudadanía, su sensibilización para luchar contra los obstáculos que dificulten el diálogo, la difusión y promoción de la diversidad cultural y la generación de oportunidades para llevar a cabo acciones y proyectos interculturales compartidos. Fruto de este programa son las acciones concretas que se han consolidado y se llevan a cabo de manera permanente como la *Estrategia BCN Antirrumores*<sup>3</sup>; la *Formación Intercultural* para colectivos profesionales, funcionarios y población en general; el *Espai Avinyó – Llengua i Cultura*, para el fomento de la reflexión intercultural a través de una propuesta de actividades permanente; y los *Proyectos Interculturales*, una línea de acción para el apoyo económico y técnico a las diferentes iniciativas de las distintas entidades y asociaciones para promover el diálogo intercultural.

La formación lingüística para la población migrante en estas *Ciudades Interculturales* es fundamental en el proceso de integración para fomentar el mutuo entendimiento, promover la inclusión y la participación e impulsar el diálogo intercultural toda vez que una de sus metas principales es la inversión “in language training so as all migrants are able to converse in the majority language(s)” (Consejo de Europa, 2016, pág. 2). En la ciudad de Barcelona, la Red de Acogida y Acompañamiento a Personas Inmigradas del ayuntamiento de la ciudad ha conformado el grupo de trabajo *Coordinadora de la Llengua*<sup>4</sup> la cual agrupa una serie de asociaciones, entidades e instituciones que cooperan para la formación lingüística de la población inmigrante en la ciudad de Barcelona”. Junto con el *Consorci per a la*

---

<sup>2</sup> Según las estadísticas publicadas por el Ayuntamiento de Barcelona, disponibles en <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/inf/pobest/pobest20/part1/nt31.htm>

<sup>3</sup> <http://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/es/antirrumores-que-hacemos>

<sup>4</sup> [http://www.bcn.cat/novaciudadania/arees/es/llengues/on\\_adrearse/coordinadora\\_llengua.html](http://www.bcn.cat/novaciudadania/arees/es/llengues/on_adrearse/coordinadora_llengua.html)



*Normalització lingüística* (CPNL), adscrito a la administración de la Generalitat de Catalunya, se encarga fundamentalmente de promover, adecuar, gestionar y coordinar la oferta de enseñanza de las lenguas y culturas locales para la población inmigrada, así como de velar por la formación del personal docente y voluntario.

En el contexto descrito hasta aquí sería de esperar que los programas de enseñanza de lengua ofrecidos por las diferentes asociaciones y entidades que se dedican a la formación lingüística y cultural de la población migrante se conciban y realicen desde una perspectiva intercultural, preocupándose por la educación y formación de ciudadanos interculturales más allá de la simple preparación y entrenamiento de individuos lingüísticamente competentes. Sin embargo, si bien se ha podido constatar que las distintas asociaciones y entidades que ofrecen cursos de formación lingüística para la población inmigrada abren espacios y ofrecen actividades (artísticas, académicas, de ocio, etc.) para el contacto intercultural, aún no queda claro el lugar que el desarrollo de la interculturalidad ocupa en los programas curriculares y en las clases que se ofrecen. En el caso concreto de los programas de formación en español, esta situación puede deberse a la falta de sistematicidad en los programas de educación lingüística a la que alude Villalba (2019) cuando sostiene que la enseñanza de español para la comunidad migrante en España “se considera una actividad *marginal* respecto a la enseñanza de idiomas, se suele tratar con un cierto sentido de provisionalidad e inmediatez [y] se aborda sin un marco normativo que asegure unos estándares educativos comunes” (pág. 464).

Uno de los principales desafíos de la educación lingüística<sup>5</sup> en español en el ámbito específico de la formación para personas migrantes tiene que ver con una posible visión todavía estereotipada que se tiene de esta población. Por un lado, como afirman Villalba y Hernández (2010) “al inmigrante se le suele definir en términos de carencias: no tiene, no sabe, no es, no puede. No es de extrañar, pues, que gran parte de las actuaciones educativas dirigidas a este grupo de población posean un carácter asistencial y compensatorio” (pág.

---

<sup>5</sup> En la literatura académica es tradicional el uso del término “ELE” (enseñanza del español como lengua extranjera). Sin embargo, considerando que “el término de ‘lengua extranjera’ hace referencia a un estatus político y no a una propiedad psicolingüística o competencial” (Martin Peris, *Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela*, 2014, pág. 48), utilizamos el término “educación lingüística” para referirnos al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Esta selección obedece también a una visión del aprendizaje de la lengua como parte de un proceso educativo más amplio e integral del ser humano.

163). Esto es, dirigidas a paliar el diverso abanico de carencias que se les atribuye. Siendo la competencia comunicativa en la lengua mayoritaria del nuevo entorno una de las principales dificultades o “carencias” con las que se les suele identificar, es común que los distintos programas de formación lingüística se centren en suplir las necesidades básicas, lo cual, según autores como Llorente (2018) refuerza “el estereotipo de que es suficiente con que los inmigrantes consigan un “nivel básico” de la lengua” (pág. 49). Por ello, la oferta educativa se concentra principalmente en los primeros niveles de lengua (niveles A1 y A2) con contenidos programáticos que se centran en suplir las necesidades de seguridad (Maslow, 1954) y que, por lo tanto, abordan primordialmente temáticas lingüísticas alrededor de la vivienda, las compras, la salud o el empleo. Como recalca Villalba (2019) esta formación lingüística acotada a las competencias básicas “suele formularse sobre la idea de que el inmigrante apenas necesita un nivel básico de dominio de la L2 para desenvolverse en la nueva sociedad” (pág. 469).

De esta situación surge la constante reflexión sobre si la pedagogía de la lengua debe abordarse de manera distinta o diferenciada en el contexto de la formación lingüística para la población migrante. La posición de Llorente (2018), que seguimos en esta tesis, es clara: “la enseñanza a inmigrantes debe regirse por idénticos principios que la enseñanza general de segundas lenguas” (pág. 49) y “no existe razón fundamentada para creer que la enseñanza a personas inmigrantes deba regirse por premisas diferentes” (pág. 46). En esta misma línea, Villalba (2019) considera que las propuestas curriculares para la enseñanza de lenguas para la población migrante deben adaptarse a las premisas metodológicas y programáticas actuales como las que se recogen en documentos como el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Sin embargo, esta consideración entraña otro de los desafíos de la pedagogía de las lenguas en este contexto: repensar el papel que juega la formación intercultural en la educación lingüística para las personas migrantes.

Dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), la consciencia intercultural (saber) y las destrezas y habilidades interculturales (saber hacer) hacen parte de las llamadas *competencias generales*, cuya naturaleza y tratamiento no son necesariamente materializados en los escenarios formales de enseñanza/aprendizaje de lenguas. Por el contrario, como advierte Guilherme (2002), la conciencia intercultural queda “invisibilizada” en la medida en que se considera un conocimiento que ya se posee o

una serie de habilidades que ya existen, “a background knowledge that language user/learner is expected to possess/acquire but may not be materialised in the language classroom” (pág. 149). Aunque recientemente se ha publicado el volumen complementario (*companion volume*) del MCER (Consejo de Europa, 2020), el cual otorga un papel más central a la competencia plurilingüe y pluricultural, la consideración de la interculturalidad como una competencia sigue siendo un asunto discutido y cuestionado desde los postulados teóricos recientes (Dervin, 2010; Zotzmann, 2015; Borghetti, 2017).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas para la población migrante, el componente intercultural se ha asociado al proceso de aculturación de los estudiantes: parece necesario adquirir esta competencia (generalmente asociada a conocimientos socioculturales) para la adaptación a una nueva cultura. Como sostiene Ríos Rojas (2008) “el inmigrante debe enfrentarse al incorporarse a la sociedad de acogida a la «posibilidad» de aprender una L2 y a la «necesidad», casi obligatoria, de aprender a vivir y comunicarse en otra cultura (C2)” (pág. 17). Esto requiere el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural “que dote al intercambio y/o contactos de eficacia y adecuación pragmática entre los nativos y los inmigrados” (pág. 19). Para Miquel (2003), este componente

lo evidenciamos, lo practicamos a través de diversas actividades, los preparamos para la vida, pero son ellos, en el proceso de aculturación que es vivir en otro país, los que decidirán qué aspectos adoptan para la realización de su proyecto existencial, familiar, o grupal. El dilema: su cultura o la nuestra, en adultos, no debería plantearse. Nosotros les brindamos la información. La opción última es suya, pero, con la información, se les posibilita que sea una elección consciente (pág. 20).

Por un lado, estas afirmaciones ponen en evidencia una visión quizás homogénea y esencialista de la cultura (Holliday, 2011), particularmente manifiesta en la dualidad “su cultura o la nuestra” que, como se presentará en el marco teórico de esta tesis, sigue presente en los planteamientos conceptuales de la educación intercultural. Por otro lado, esta mirada de la interculturalidad que hace énfasis en el proceso de aculturación o la idea de que “los preparamos para la vida” (para una vida en contacto con la cultura de acogida) parece seguir reforzando la concepción asistencial y compensatoria de la educación lingüística para las personas migrantes (Villalba, 2019), la cual puede derivar en propuestas pedagógicas orientadas paliar las que se conciben como necesidades futuras en detrimento de una exploración más rica y significativa del presente. Como afirma Dewey (1917)

El error no consiste en asignar importancia a la preparación para las necesidades futuras, sino en hacer de ella la fuente principal del esfuerzo presente. Por ser grande la necesidad de preparar para una vida en continuo desarrollo, es imperativo que toda la

energía se dirija a hacer de la experiencia presente tan rica y significativa como sea posible. Pues como el presente se funde insensiblemente con el futuro, se atiende también a éste (págs. 57-58).

Así, parece necesario concebir la educación lingüística intercultural de tal manera que se puedan conjugar sus propósitos tanto instrumentales como educativos (Porto, Houghton y Byram, 2017) y, en esta línea, concebir el aprendizaje de la lengua y de la interculturalidad no solo como adquisición, sino como participación (Pavlenko y Lantolf, 2000)<sup>6</sup>. En este trabajo se asume, pues, la formación lingüística en general y para las personas migrantes en particular no solo en términos instrumentales para la adquisición de competencias que les permita participar en la sociedad y evitar la desigualdad social, sino también en términos educativos con un compromiso social en la formación de ciudadanos críticos y partícipes en la construcción de una sociedad diversa democrática.

Se requiere entonces concebir los programas de educación lingüística desde una perspectiva intercultural a través de los cuales los estudiantes no solo puedan adquirir las competencias comunicativas básicas de la lengua, sino además desarrollar una mirada intercultural para la comprensión de sí mismos, de la alteridad y de su entorno. Esto implica fomentar una conciencia de la diversidad cultural y lingüística, de los procesos identitarios que tienen lugar en los encuentros interpersonales, de las condiciones y problemáticas socioculturales de su entorno (local y global), así como de la posibilidad de actuar sobre esta conciencia. Se precisa entonces proponer y evaluar metodologías, modelos pedagógicos, materiales y actividades de enseñanza que busquen desarrollar esta mirada intercultural en el aula de español. Es precisamente en este sentido en el que se han trazado los objetivos de esta investigación.

Finalmente, cabe llamar la atención sobre el papel de los docentes en el proceso de educación lingüística para personas migrantes, el cual representa otro de los desafíos en este contexto. Según se recoge en el Manifiesto de Santander, un documento programático y reivindicativo

---

<sup>6</sup> Para Pavlenko y Lantolf (2000), el proceso de aprendizaje de la lengua se puede comprender a partir de dos metáforas: el aprendizaje como adquisición (*acquisition metaphor* o AM) y el aprendizaje como participación (*participation metaphor* o PM). Mientras que con la primera metáfora el conocimiento se concibe “as a commodity that is accumulated by the learner” (pág. 155) y la mente del estudiante “as a repository where the learner hoards the commodity” (*ibid.*), comprender el aprendizaje como participación implica una visión de este “as a process of becoming a member of a certain community” (*ibid.*). Según lo explican los autores “while AM is about states and the permanence implied by related terms such as ‘having’ and ‘knowledge’, PM is characterized by terms such as ‘doing’, ‘knowing’, and ‘becoming part of a greater whole’” (pág. 156).

que insta a la regularización de la enseñanza del español para el colectivo inmigrante en España al que se han adherido diversos centros educativos, administraciones locales, sindicatos y oenegés, “la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas precisa de docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de oferta educativa” (VV.AA., 2004). Sin embargo, la realidad de los programas de formación lingüística suele ser muy distinta: ante la falta de una regularización y estructuración institucional, “los profesionales de la enseñanza del español L2 se sienten poco atraídos por esta actividad, que suele quedar en manos de voluntarios y educadores sin apenas formación específica” (Villalba, 2019, pág. 464). Por ello, es prioritario reunir esfuerzos para repensar y ofrecer diversos tipos de apoyo institucional (administraciones, organizaciones y universidades, entre otros) para la formación lingüística de adultos migrantes, así como para la formación específica para los docentes en este sector.

Recogiendo los distintos desafíos de la educación lingüística para el alumnado inmigrante que se han descrito en esta introducción, este trabajo de investigación se plantea con un objetivo múltiple. Por un lado, pretende investigar la educación lingüística intercultural en el contexto de la educación para las personas migrantes a partir del desarrollo de intervenciones situadas que permitan reflexionar sobre la pedagogía de la interculturalidad en el aula de español y, por el otro, observar la manera como los estudiantes desarrollan la interculturalidad en el aula en el marco de estas intervenciones. Esta intervención se propone desde una perspectiva participativa a través de la cual se establecen lazos de colaboración con el personal docente con miras a realizar una contribución hacia su profesionalización o formación continua. Estos objetivos, así como las preguntas que han guiado esta investigación se presentan de manera detallada más adelante en esta tesis (ver capítulo 3).

En cuanto a la estructura de esta tesis, avanzamos que se compone de doce capítulos divididos en cuatro partes. La primera parte se dedica a la presentación de las bases teóricas de las que partimos para la investigación en la educación lingüística intercultural. Detallamos cuatro perspectivas distintas desde las que, consideramos, se puede comprender el desarrollo de la interculturalidad en la práctica pedagógica de lenguas: cultural, crítica, de ciudadanía y cosmopolita. Se presentan así las principales limitaciones de los modelos teóricos de la *competencia (comunicativa) intercultural* y los posibles marcos conceptuales alternativos, como pueden ser los postulados de la interculturalidad renovada y el cosmopolitismo.

En la segunda parte, compuesta por cuatro capítulos, presentamos el diseño metodológico que se ha seguido en la elaboración de esta tesis. En el primer capítulo de esta segunda parte, capítulo 3, presentamos las preguntas y objetivos de investigación. En el siguiente capítulo, capítulo 4, se presenta el marco teórico-metodológico en el que se establece el paradigma de investigación y se exponen las bases de la Investigación Educativa Basada en Diseño (IEBD), la metodología que hemos seguido para la realización esta investigación. En el tercer capítulo de esta parte, capítulo 5, se presenta la metodología de la investigación: contexto, participantes, las fases de la intervención, las herramientas de recolección de datos y las consideraciones éticas que se tuvieron en el proceso de investigación. Finalmente, en el cuarto capítulo, capítulo 6, se detalla la metodología de análisis de los datos de aula y se presenta el marco de interpretación que se ha construido para tal fin.

La tercera parte de la tesis, compuesta por tres capítulos, se dedica a la presentación de los resultados. En el primer capítulo, capítulo 7, se presentan los resultados del primer ciclo de intervención (ciclo iterativo 1), en el que se incluye: una sinopsis razonada de la secuencia de intervención; los resultados del análisis de los datos de aula en los que se evidencia el desarrollo de la interculturalidad por parte de los estudiantes; los resultados de la evaluación interna y la reflexión retrospectiva sobre este primer ciclo de intervención. Una estructura similar se sigue en el siguiente capítulo, capítulo 8, en el que se presentan los resultados del segundo ciclo de intervención (ciclo iterativo 2). Finalmente, en el tercer capítulo de esta parte, capítulo 9, se presentan los resultados de las reflexiones docentes a lo largo del periodo de intervención.

En la cuarta y última parte de la tesis, compuesta por tres capítulos, se presenta la discusión y las conclusiones de la investigación. En el primer capítulo, capítulo 10, se discuten los resultados del análisis de los datos de aula a la luz de la bibliografía disponible en relación con nuestras preguntas de investigación. En el segundo capítulo, capítulo 11, se presentan las implicaciones didácticas y principios para la docencia que consideramos pertinentes para futuras intervenciones. Finalmente, en el capítulo 12, se recogen las conclusiones de la investigación, en las que señalamos la manera en que se han alcanzado los objetivos propuestos. En este mismo capítulo, se presentan las limitaciones del estudio y se señalan posibles futuras líneas de investigación.

## PARTE I: MARCO TEÓRICO

### 2. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA INTERCULTURAL

La perspectiva intercultural de la educación lingüística ha surgido como una aproximación interdisciplinar que bebe no solo de los planteamientos de la educación en general y la pedagogía de las lenguas en particular, sino de las reflexiones teóricas de otras disciplinas como la lingüística, la psicología, la antropología, la sociología y, más recientemente, las ciencias políticas, los estudios culturales, la comunicación intercultural y los estudios cosmopolitas. En este sentido, diversos interculturalistas en el ámbito de la educación lingüística han contribuido a la comprensión de la enseñanza de lenguas desde distintas perspectivas, lo cual no solo ha enriquecido la discusión, sino que ha puesto de manifiesto una serie de controversias hasta el momento no zanjadas o, como recuerdan Vázquez y Lacorte (2019), “una serie de cuestiones no resueltas intrínsecamente relacionadas con el componente cultural como, por ejemplo, ¿con qué criterios se desarrollan los materiales de enseñanza? ¿Existe una progresión? [...] ¿Es recomendable evaluar la competencia inter(trans)cultural?” (pág. 17).

El presente marco teórico ofrece una reflexión y metarreflexión epistemológica y conceptual de las principales perspectivas desde las cuales se ha concebido la interculturalidad, específicamente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. A partir de la revisión bibliográfica, se han identificado cuatro perspectivas desde las cuales consideramos que se ha concebido y fomentado la interculturalidad en el marco de la educación lingüística: cultural, crítica, de ciudadanía y cosmopolita.

Como se observa en la Figura 1, cada una de estas perspectivas (fila superior) ha adoptado una visión particular del estudiante de lenguas (fila central) y ha centrado la discusión en conceptos específicos o conceptos clave (fila inferior). Sin embargo, no se trata de perspectivas disociadas, sino de aproximaciones complementarias que se han ido construyendo de manera andamiada y progresiva. En tal sentido, la perspectiva cosmopolita de la educación lingüística intercultural ha surgido de manera más reciente a partir de las discusiones, los conceptos clave y las que se han considerado limitaciones de las otras

perspectivas a la luz de los paradigmas teóricos y realidades socioculturales contemporáneas. Así, es posible afirmar que esta última perspectiva implica una revisión de los conceptos de *cultura*, *identidad*, *competencia intercultural*, *actitud crítica*, *praxis*, *ciudadanía intercultural*, etc. ya planteados desde las otras perspectivas.

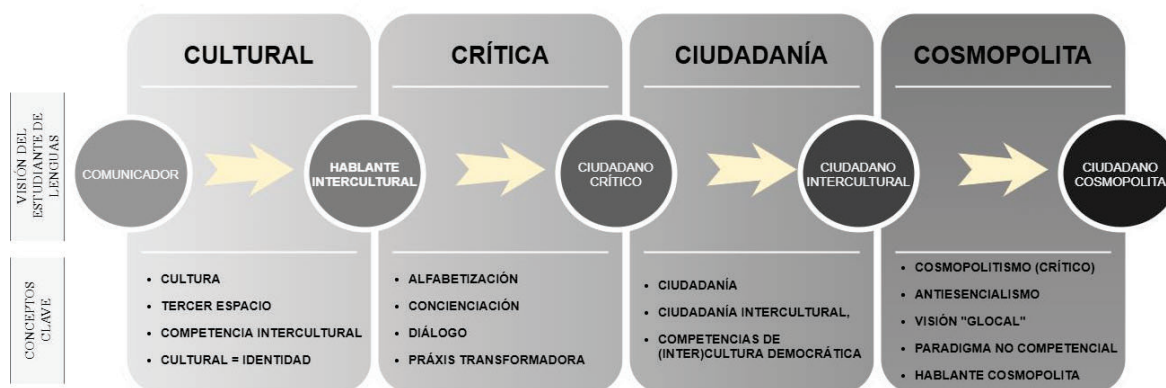


Figura 1: Perspectivas conceptuales de la educación lingüística intercultural

En este capítulo se presentan y problematizan las teorías, los conceptos y los modelos propuestos para el fomento de la interculturalidad en el marco de la enseñanza de lenguas desde estas perspectivas con el fin de comprender en profundidad el objeto de estudio e identificar posibles vacíos teóricos o metodológicos en la educación e investigación intercultural. Además, se pretende sentar unas bases conceptuales para la realización de este estudio que tiene como objetivo la traducción de estos conceptos y enfoques teóricos a unas prácticas didácticas concretas para el fomento de la interculturalidad en el aula de español en un contexto educativo y sociocultural particular.

De esta manera, los apartados que componen este capítulo están dedicados a la exploración teórica de cada una de las perspectivas identificadas. En un primer apartado, relacionado con la perspectiva cultural, se indaga sobre el papel de la cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sobre el concepto de interculturalidad y se presentan los modelos más relevantes para fomentarla en el marco de la educación lingüística. Además, se presentan y problematizan los conceptos de *cultura*, *interculturalidad* y las implicaciones pedagógicas, metodológicas y éticas de concebirla como una competencia. Asimismo, se presenta una reflexión sobre la concepción del estudiante de lenguas como *hablante intercultural*, haciendo un especial énfasis en la manera como se ha concebido en relación con los espacios



culturales “intermedios” en los que se sitúa (*socialización terciaria, tercer espacio, cuarto espacio*) y cómo esta perspectiva *émica* ha revertido en una concepción de la cultura y la interculturalidad como procesos de construcción y coconstrucción de la identidad.

El segundo apartado presenta el “giro crítico” que ha tenido la educación lingüística intercultural, el cual ha centrado la reflexión en el desarrollo de la conciencia crítica cultural por parte de los estudiantes y se ha propuesto resaltar el valor político y transformador de la pedagogía de lenguas. Se presenta entonces la manera como la llamada Pedagogía Crítica ha informado la educación lingüística intercultural y los modelos pedagógicos que han surgido en esta línea.

La relevancia política de la concepción de la interculturalidad desde la perspectiva crítica supuesto una concepción del estudiante de lenguas como un hablante intercultural políticamente comprometido. Esto es, como un *ciudadano intercultural*. Así, en el tercer apartado, se retoman los conceptos de *ciudadanía* y otros conceptos asociados (*ciudadanía intercultural, ciudadanía global, ciudadanía democrática*) y se presentan los modelos que han surgido para la educación en general y lingüística en particular para fomentar la adquisición de los que se consideran como atributos de los ciudadanos interculturales.

Teniendo en cuenta que la educación intercultural y la educación para la ciudadanía intercultural no han estado exentas de críticas a nivel teórico, metodológico y ético (e.g. todavía enmarcadas en el nacionalismo metodológico, posturas esencialistas o neoesencialistas de la cultura, visión de la educación desde una perspectiva competencial al servicio de prácticas neoliberales (Zotzmann, 2015), el cuarto apartado se dedica a la reflexión teórica de la que se considera una alternativa para superar dichas limitaciones: concebir la interculturalidad desde una perspectiva más amplia, transnacional, antiesencialista, desde una perspectiva *émica* y crítica, i.e. desde el paradigma filosófico, sociológico y político del cosmopolitismo. Así, en este cuarto apartado se explora el concepto interdisciplinar de cosmopolitismo y las iniciativas pedagógicas para traducirlo a las prácticas y rutinas educativas que han llevado a considerar al estudiante de lenguas como un *hablante* o *ciudadano cosmopolita*.

Finalmente, en el quinto y último apartado, ofrecemos una síntesis de esta revisión teórica como punto de partida conceptual y metodológico para la concepción de un posible modelo de educación lingüística intercultural.

## **2.1. Perspectiva cultural**

Al iniciar una reflexión teórica sobre el fomento de la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas, es necesario hacer referencia y posicionarse sobre los conceptos y modelos pedagógicos que se han acuñado y adoptado para tales fines. En este apartado nos centraremos en ofrecer una breve reflexión sobre las aproximaciones más relevantes a la enseñanza de la lengua y la cultura en el contexto europeo, la concepción de la interculturalidad como competencia y lo que implica relacionar al estudiante de lenguas con la noción de *hablante intercultural*. Finalmente, se ofrece una reflexión crítica que busca problematizar los conceptos de *(inter)cultura* y *competencia*, que componen el sintagma *competencia intercultural*, comúnmente utilizado en relación con fomento de la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

### **2.1.1 Primeras aproximaciones a la enseñanza de la lengua y la cultura**

En las últimas décadas, las aproximaciones al “componente cultural” en la enseñanza de lenguas se han ido desarrollando a partir de las diferentes maneras de conceptualizar la *cultura*, la relación lengua-cultura y la relación entre la enseñanza de la lengua y de la cultura. Risager (2007) ofrece un análisis histórico bastante completo de cómo estas relaciones se han estrechado y han dado lugar a la ‘pedagogía de la lengua y la comunicación intercultural’ (*language and intercultural communication pedagogy*) como un complejo campo de estudio que toma forma especialmente en el contexto europeo durante las últimas décadas del siglo pasado. No es nuestro propósito ofrecer un recuento histórico de la manera como se ha conceptualizado la *cultura* en el ámbito de la enseñanza de lenguas, pero sí cabe mencionar algunos aspectos que han marcado el desarrollo del concepto y de su papel en la didáctica de la lengua.

En los enfoques tradicionales o estructurales a la enseñanza de lenguas propios de la primera mitad del siglo pasado, “la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración”

(Miquel López, 2004, pág. 511). Se trataba de incisos de datos descontextualizados y generalmente sin relación con los contenidos lingüísticos que contenían información arquetípica sobre la sociedad más representativa de la lengua objeto de estudio (España, Francia, Inglaterra, etc.). Sin embargo, en la década de los setenta, con la introducción del concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972), la dimensión social del aprendizaje de la lengua toma fuerza y la adquisición de conocimientos culturales se consideran indispensables, pues es lo que permite al estudiante de lenguas “to function appropriately within a society of the target-language and to communicate with the culture bearer” (Seelye, 1974, pág. 39). La enseñanza de las lenguas se considera inseparable de la enseñanza de la cultura (y viceversa), aunque el concepto se sigue entendiendo en términos de contenidos programáticos, como los aspectos históricos y geográficos, las producciones artísticas, los comportamientos, normas y valores, etc., propios de las sociedades relacionadas con la lengua objeto de estudio. El aprendizaje de la cultura sería pues indispensable para comunicarse con los hablantes nativos de la lengua, considerados como tenedores o poseedores de la lengua y la cultura.

Hacia la década de los ochenta, las propuestas pedagógicas para la enseñanza de lenguas ponen de relieve la dimensión cultural, adoptando perspectivas sociológicas, antropológicas y psicológicas. Los conocimientos culturales en el ámbito del aprendizaje de lenguas se entienden como una actividad de sensibilización cultural, hacia la comprensión del Otro y de sí mismo. Desde la perspectiva de la pedagogía alemana, los contenidos culturales, en el marco del *Landeskunde*, se vinculan a la enseñanza de lenguas concebidos como una contribución al objetivo general de la educación cívica o educación para la ciudadanía (*politische Bildung*) en la medida en que el aprendizaje de las lenguas y culturas no tiene solamente un propósito comunicativo, sino también político, pues supone la comprensión entre las personas y el entendimiento de los pueblos (*Völkerverständigung*) (Erdmenger y Istel, 1973).

De manera similar, la dimensión cultural en la enseñanza de lenguas en el contexto francés, que se enmarca en los contenidos de la llamada *civilisation*, se aproxima desde una perspectiva antropológica y psicológica al concebir la enseñanza de la cultura como un acercamiento a la alteridad que favorece un *apprentissage de la relativité*, buscando que el estudiante comprenda que “l’observation d’une culture dépend moins de ses caractéristiques

que de la position qu'adopte celui qui observe par rapport à l'objet observé" (Zarate, 1986, pág. 37). Además, según esta misma autora, el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva *intercultural* ofrece una oportunidad para que, a partir del aprendizaje de otra lengua y otra cultura, el individuo se construya a sí mismo. En sus palabras, "la classe de langue invite à une prise de conscience des mécanismes d'identité : dans la confrontation de l'autre, c'est une définition de soi qui se construit" (*ibid.* 39).

La aproximación antropológica y psicológica a la enseñanza de lenguas también permea el contexto británico y los tradicionales *Cultural Studies*. Para Michael Byram, el concepto de cultura debe entenderse como una serie de "structured, interconnected webs or networks of meanings largely but not exclusively embodied and manifest in linguistic formulations triggers and shapes the development of the individual's 'mind', understood as dispositions, beliefs, skills, knowledge" (Byram, 1989, pág. 110). A partir de esta visión interna e interpretativa de la cultura, Byram propone un primer modelo multidisciplinar para la enseñanza de lenguas y culturas que consta de cuatro etapas: aprendizaje de la lengua, consciencia lingüística, consciencia cultural y experiencia cultural. Según el autor, todas las etapas deben estar presentes en la enseñanza de la lengua, aunque se prevé que al comienzo del aprendizaje se deberá poner más énfasis en el aprendizaje de lengua y más adelante en la experiencia cultural.

Con la necesidad de redefinir el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes 1972; Canale y Swain, 1980; van Ek, 1986), el cual alcanza un auge cada vez mayor en la última década del siglo pasado, las distintas perspectivas europeas confluyen en la configuración de un modelo de competencia con el fin de "operationalise the place of sociocultural knowledge in the development of learners' linguistic competence" (Díaz y Dasli, 2017, pág. 5). En una iniciativa que marcaría la enseñanza de lenguas y culturas en el plano teórico y metodológico hasta nuestros días, Byram y Zarate (1994) elaboran una propuesta descriptiva y prescriptiva para la enseñanza de lenguas con especial énfasis en el componente (inter)cultural que configuraría la llamada *competencia comunicativa intercultural*.

### **2.1.2 De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural**

Como se comentaba en el apartado anterior, las aproximaciones a la enseñanza de la cultura en el ámbito de la enseñanza de lenguas fueron desarrollándose de manera distinta en los diversos contextos del ámbito europeo hasta llegar a confluir en propuestas que darían lugar al concepto de *competencia comunicativa intercultural*. Esta consideración de la *interculturalidad* como competencia se remonta a los modelos que surgieron en las últimas décadas del siglo pasado como elaboraciones posteriores a partir de las críticas al concepto de *competencia lingüística* de Chomsky.

Estas críticas se basan principalmente en un reproche a la concepción de la competencia únicamente desde el plano lingüístico-gramatical y reivindican el carácter social de la lengua y, por tanto, la necesidad de prestar atención al contexto sociolingüístico para la producción y comprensión de enunciados. Para Campbell y Walles (1970), Chomsky ha omitido la habilidad lingüística más importante en su modelo de competencia lingüística, i.e. “the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made” (pág. 247). Desde esta perspectiva, un hablante competente no solamente sería capaz de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, sino apropiados al contexto situacional y lingüístico en el que tiene lugar la comunicación. Esta posición fue la adoptada por Hymes (1972), quien presentó quizás la reacción más importante al concepto de *competencia lingüística* de Chomsky y propuso el concepto *competencia comunicativa*, una noción que sigue vigente en nuestros días en el llamado *enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas*.

El concepto de Hymes fue retomado por diversos académicos en el ámbito de la enseñanza de lenguas (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia y Thunrrel, 1995), quienes han propuesto modelos de competencias y subcompetencias para concretar y sistematizar los aspectos específicos que un estudiante comunicativamente competente debería desarrollar. En un principio, en el modelo de Canale y Swain (1980) se distinguieron tres componentes como subcompetencias de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. En años posteriores, el modelo fue revisado por Canale (1983), quien diferenció la competencia sociolingüística de la discursiva. Estas subcompetencias fueron retomadas

por Jan van Ek (1986), quien añade al modelo la competencia sociocultural y la competencia social.

Para Byram, el modelo propuesto por van Ek no solamente aborda de manera detallada las distintas dimensiones que componen la competencia comunicativa desde una perspectiva lingüística y social, sino que profundiza en una caracterización de los procesos personales y sociales en los que el individuo como aprendiz de lenguas se ve involucrado. Byram retoma entonces el modelo de subcompetencias propuesto por van Ek al considerar que “his framework [...] includes reference to social competence, the promotion of autonomy and the development of social responsibility which are perhaps inherent in the original discussions of communicative competence but certainly not central and explicit” (Byram, 1997, pág. 9).

Es importante señalar que el modelo propuesto por van Ek respondía a un objetivo institucional del Consejo de Europa para preparar lo que finalmente se convirtió en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), empresa en la que se embarcaron también Byram y Zarate (1994), quienes se propusieron redefinir el concepto de *competencia sociocultural* en términos de conocimientos, habilidades y actitudes (*savoirs*<sup>7</sup>). Se definieron entonces cuatro saberes: *savoir*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* y *savoir être*, a los que, más adelante, Byram (1997) añadió el *savoir s’engager*, estableciendo una relación más estrecha con los objetivos de *politische Bildung* (de la tradición educativa alemana) “with its aim of encouraging learners to reflect critically on the values, beliefs and behaviors of their own society” (Byram, 2009, pág. 323).

El modelo propuesto por Byram (1997) de lo que llama la *competencia comunicativa intercultural* establece los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que debe desarrollar un individuo (un *hablante intercultural*) para comunicarse de manera efectiva y apropiada con miembros de otros grupos culturales en una lengua extranjera. Como se observa en la Figura 2, las subcompetencias asociadas serían la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la intercultural.

---

<sup>7</sup> Mantenemos la referencia a estos saberes en términos de *savoirs* (en francés) pues es de esta manera que se incluyen en los distintos modelos y en los marcos de referencia como el MCER (Consejo de Europa, 2020).

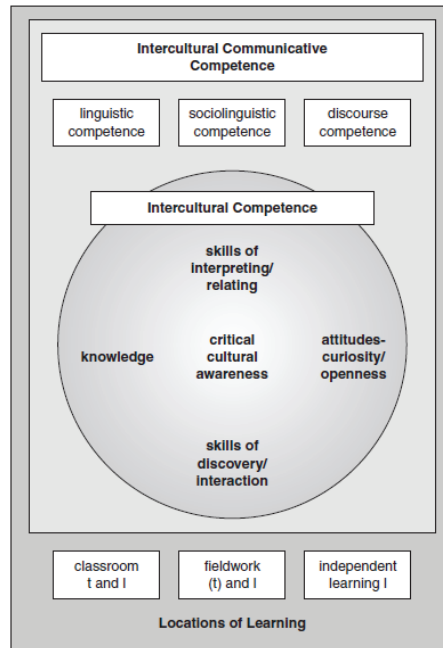


Figura 2: Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Byram, 2009, pág. 323)

La *competencia intercultural*, subcomponente de la *competencia comunicativa intercultural* según el modelo de Byram (1997), se comprende como una serie de comportamientos observables que definen la actuación intercultural (*acting interculturally*) de los hablantes interculturales. Como sostiene el autor, “acting interculturally pre-supposes certain attitudes, knowledge and skills that need to be learnt” (Byram, 2008, pág. 69) y que, en consecuencia, formula en términos de objetivos conductuales cuya descripción “also serves the purpose of proposing an approach to curriculum design” (*ibid.*) que se recoge en la Tabla 1.

Saber ser ( <i>savoir être</i> )	Relativo a la curiosidad, apertura y disposición para relativizar las propias posiciones personales, los valores, comportamientos y sistema de creencias frente a las de los demás. Incluye la capacidad de ponerse “en la piel” del otro y reflexionar sobre su propio sistema de creencias desde otra perspectiva. Esto es, la capacidad de “descentrarse” ( <i>decenter</i> ), i.e. “willingness to suspend belief in one’s own meanings and behaviours, and to analyse them from the view point of the others with whom one is engaging” (Byram, 1997, pág.34)
Saber ( <i>savoir</i> )	Es el conocimiento de los procesos, productos y prácticas sociales tanto de la propia cultura como de la de los demás. No se trata solamente del conocimiento tácito de una cultura específica sino de la forma en que se construyen las identidades y los grupos sociales y cómo estos funcionan en la interacción intercultural.
Saber comprender ( <i>savoir comprendre</i> )	Relacionado con las destrezas y habilidades para comparar, interpretar y relacionar ideas, eventos y documentos desde distintos puntos de vista y superar los posibles malentendidos que puedan surgir como resultado de lecturas realizadas desde diferentes identidades sociales.

<p>Saber aprender/hacer</p> <p><i>(Savoir apprendre/faire)</i></p>	<p>Se trata de las destrezas de descubrimiento e interacción para buscar y aprender conocimientos nuevos e integrarlos con los ya adquiridos. El hablante intercultural sabe preguntar a los hablantes de otras culturas sobre su sistema de creencias, valores y comportamientos, aunque estos sean difíciles de explicar puesto que se trata de elementos generalmente inconscientes en los hablantes.</p>
<p>Saber comprometerse</p> <p><i>(savoir s'engager)</i></p>	<p>También entendida como la consciencia crítica cultural (en inglés <i>critical cultural awareness</i>), es la habilidad “to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, pág. 7). El hablante intercultural, consciente de sí mismo y de su sistema de valores, no solamente es consciente de que sus valores pueden influir y ser influidos por aquellos de los demás sino del hecho de que ese mismo sistema de valores y creencias puede influir en la forma de ver el de los demás y viceversa.</p>

Tabla 1: Saberes de la competencia intercultural: propuesta de Michael Byram (1997).

Como se observaba en la Figura 2, la conciencia crítica cultural se ubica en la parte central de la competencia intercultural y se denomina saber comprometerse (*savoir s'engager*). Se trata de una decisión deliberada del autor, pues no solo la considera el eje principal de la competencia, sino que le imprime connotaciones de compromiso político (Byram, 2009, pág. 323), lo que, insiste el autor, hace que la enseñanza/aprendizaje de lenguas contribuya verdaderamente a la educación del ser humano como hablante intercultural y ciudadano crítico.

Skills, attitudes, and knowledge, both linguistic and cultural, can be taught and learnt without critical awareness, but that can be done anywhere by anyone, including those who commercially train or prepare people to live and work in another country. Adding critical awareness – both linguistic and cultural – ensures that attention is paid to learners’ education, to that evolution of the self-encapsulated in the notion of Bildung. Without this dimension, language teaching does not contribute to its full potential to education or Bildung, and it is the notion of criticality which makes the difference (Byram, 2012, pág. 9).

Como se comentará en un apartado posterior (ver subapartado 2.3.2), en trabajos más recientes, el autor sigue desarrollando su modelo con especial énfasis en la conciencia crítica cultural (*savoir s'engager*) relacionando el desarrollo de la competencia intercultural en el marco de la enseñanza de lenguas con su propuesta de la *educación lingüística para la ciudadanía intercultural* (Byram, 2008; 2012).

La propuesta de Byram, que no ha estado exenta de críticas y refutaciones (a las que se hará referencia posteriormente), ha sido acogida por la comunidad académica como un modelo de referencia para el abordaje de la dimensión cultural e intercultural en la enseñanza de



lenguas extranjeras. Su cooperación con el Consejo de Europa en la redacción de documentos oficiales y normativos lo ha posicionado también como un autor de referencia en cualquier trabajo sobre interculturalidad y pedagogía de lenguas. Sin embargo, su modelo de *competencia intercultural* no es el único modelo influyente en el ámbito de la enseñanza de lenguas basada en enfoques por competencias. Trabajos como los de Spitzberg y Changnon (2009) Fantini (2009) , Griffith, Wolferd, Armon, Rios y Lui (2016) y Hua (2016) ofrecen un panorama muy completo tanto de las definiciones y conceptualizaciones de lo que se ha entendido por competencia intercultural desde distintas disciplinas como de las maneras de abordar y evaluar esta competencia en las últimas décadas.

### **2.1.3 Otros modelos de competencia intercultural**

Los trabajos de Spitzberg y Changnon (2009), Fantini (2009), Griffith, Wolferd, Armon, Rios y Lui (2016) y Hua (2016), entre otros, ofrecen un panorama de las definiciones y conceptualizaciones de lo que se ha entendido por competencia intercultural y sus modelos de abordaje y evaluación desde hace aproximadamente cinco décadas. Según clasificaciones hechas por Spitzberg y Changnon (2009) y Griffith *et al.*, (2016), estos modelos se agrupan en cinco categorías según su enfoque:

- i. Los *modelos composicionales*: representan esquemas analíticos o tipologías (listas) que identifican posibles componentes de la competencia sin especificar las relaciones entre ellos.
- ii. Los *modelos de coorientación*: conceptualizan el éxito de la interacción a partir del entendimiento mutuo y los significados compartidos (empatía, claridad, toma de perspectiva, etc.) entre los hablantes implicados.
- iii. Los *modelos de desarrollo*: especifican etapas de progresión o madurez en la adquisición de la competencia y la manera como se supone que evoluciona de forma lineal a lo largo del tiempo.
- iv. Los *modelos de adaptación*: involucran múltiples participantes en el proceso y enfatizan su interdependencia en un proceso de ajuste mutuo.
- v. Los *modelos de procesos-causales*: reflejan las interrelaciones entre los componentes de la competencia intercultural de manera sistémica e interdependiente, identificando variables en el proceso de desarrollo de la competencia que influyen y son influidas por otras variables.

Sin embargo, como concluyen más recientemente Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020), la mayoría de los modelos coinciden en conceptualizar la competencia intercultural a partir de tres dimensiones principales: la dimensión cognitiva, la afectiva y la comportamental o procedimental. Por un lado, la dimensión cognitiva se relaciona con los conocimientos necesarios sobre las culturas y los procesos comunicativos para llevar a cabo una comunicación efectiva y eficaz y minimizar las incertidumbres y malentendidos. Según sostienen Gudykunst *et al.* (1991):

The focus of the cognitive component is on understanding how communication is different and similar across cultures and on understanding the process of intercultural communication. This includes understanding the factors that contribute to misunderstandings when people from different cultures communicate and how to reduce uncertainty when communicating interculturally (pág. 273).

En el modelo de Chen y Starosta (1996), los autores relacionan la dimensión cognitiva con una conciencia intercultural (*intercultural awareness*) aludiendo a la comprensión sobre las convenciones culturales tanto de la cultura propia como de la ajena, así como a la conciencia sobre cómo estas influyen en los comportamientos y formas de pensar de los individuos. Como sostienen los autores, “this includes understanding the commonalities of human behavior and differences in cultural patterns” (pág. 365). Rodrigo Alsina (1997) hace referencia a esta dimensión como una competencia, i.e. la *competencia cognitiva*, definiéndola en términos de una conciencia sobre las características culturales y procesos comunicativos propios, así como de las características y procesos comunicativos de otras culturas (pág. 15).

Por otro lado, en cuanto a la dimensión afectiva, los distintos modelos se centran en la exploración de las respuestas emocionales de los participantes de la interacción cultural antes, durante y después de los encuentros. En las propuestas de Gudykunst *et al.* (1991), desde esta dimensión se debe considerar las motivaciones de los individuos para comunicarse con personas que se identifican como pertenecientes a otras culturas o grupos étnicos, las actitudes de evitación de los encuentros o los sentimientos de ansiedad que el encuentro puede provocar. Chen y Startosa (1996) hacen referencia a esta dimensión en términos de un proceso, i.e. el proceso afectivo de la *sensibilidad intercultural*, el cual centra se relaciona con la gestión de las emociones personales y de los cambios emocionales que generan los encuentros. Según afirman los autores,

The affective process especially carries a notion that interculturally competent persons are able to project and receive positive emotional responses before, during, and after intercultural interactions. These positive emotional responses will in turn lead to acknowledgment of and respect for cultural differences (pág. 362)

Por su parte, Rodrigo Alsina (1997) relaciona la dimensión emotiva con la que llama la *competencia intercultural emotiva*, la cual se desarrolla en la medida en que se gestiona la ansiedad y se cultivan la empatía y la motivación para iniciar la comunicación intercultural. El autor alude al desarrollo de esta motivación desde el reconocimiento de cuatro deseos:

- i. El deseo de conocer: hace referencia a la curiosidad y el interés por conocer las culturas semejantes o diferentes.
- ii. El deseo de aprender: implica la disposición y la motivación por tener una mejor comprensión o conocimiento de las otras culturas como una forma de enriquecimiento personal.
- iii. El deseo de romper barreras culturales: sugiere la disposición para transformarse a partir de los encuentros, a tener una visión más amplia no prejuiciosa de la realidad.
- iv. El deseo de re-conocerse (conocerse de nuevo): supone una reflexión identitaria y el reconocimiento de que “es gracias al otro que formamos nuestra identidad personal, es gracias a las otras culturas que tenemos una identidad cultural” (pág. 18)

En lo que se refiere a la dimensión comportamental o procedimental, los distintos modelos la asocian con la eficacia con la que los individuos se comunican, se adaptan y gestionan la interacción de manera efectiva. Esta eficacia puede ser contemplada a través de los comportamientos observables de los individuos durante el encuentro intercultural. Según Chen y Startosa (1996), la dimensión comportamental, comprendida en su modelo en términos de habilidad intercultural (*intercultural adroitness*), consiste en una serie de comportamientos verbales y no verbales que permiten a los individuos sostener una interacción efectiva. “Such behaviors in intercultural communication include message skills, appropriate self-disclosure, behavioral flexibility, interaction management, and social skills” (pág. 367).

Los distintos modelos que conciben la competencia intercultural desde estos tres componentes o dimensiones, i.e. cognitiva, afectiva y comportamental (Chen, 1989; Gudykunst, 1991; Chen y Starosta, 1996; Kim, 1991; Rodrigo Alsina, 1997, 1999; Vilà Baños, 2005) coinciden en la idea de que estas dimensiones interactúan de manera conjunta

y simultánea durante el encuentro intercultural. Esta interrelación es concretamente evidente en la manera en que, según sostienen los autores, el componente comportamental depende en muchos casos de los componentes cognitivo y afectivo. Según Rodrigo Alsina (1997) “para conseguir una competencia intercultural se tiene que producir una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo para la producción de una conducta intercultural adecuada” (pág. 15).

Desde la perspectiva de Vilà Baños (2005), más allá de estas tres dimensiones se deben considerar otras competencias o factores personales como aspectos que favorecen el desarrollo de la competencia intercultural y la comunicación eficaz por parte de los individuos. Entre estos factores personales la autora destaca el autocontrol, la autoestima, la credibilidad, la percepción de autoridad y confianza, el carisma y el dinamismo (pág. 168). De manera similar, en el modelo de Deardorff (2004), quien define la *competencia intercultural* también desde estas tres dimensiones como “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (pág. 184), se destacan ciertos factores personales (actitudes) como la base sobre la cual se construyen los demás componentes de esta competencia. Desde este punto de vista, como ilustra la Figura 3 (tomado de Spitzberg y Changnon, 2009, pág. 13), una parte del componente afectivo, específicamente las actitudes y valores de respeto, apertura y curiosidad, se concibe como un punto de partida necesario para el desarrollo de la competencia en la medida en que “serve as the basis of this model and affect all other aspects of intercultural competence” (Deardorff, 2009, pág. 479).

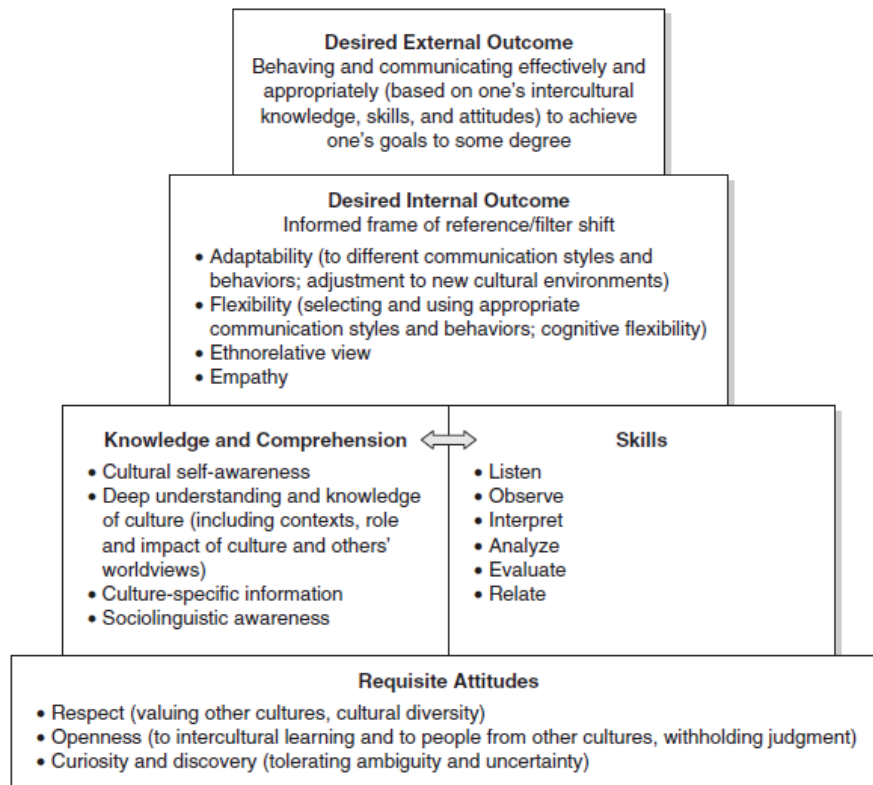


Figura 3: Modelo piramidal de la competencia intercultural de Deardorff (2009)

Vale la pena señalar que, si bien en el modelo de Deardorff (2009) se comprende la interculturalidad como una competencia y se definen sus objetivos en términos de los comportamientos observables (resultados externos esperados o *desired external outcome*) en una comunicación efectiva y apropiada (perspectiva externa o ética), también se hace referencia a unos objetivos internos (perspectiva émica). La referencia a unos resultados internos (*internal desired outcomes*) supone, pues, una concepción de la interculturalidad también como un proceso interno en el que el individuo desarrolla adaptabilidad, flexibilidad, empatía y una visión etnorrelativa. Esta consideración es especialmente relevante en esta tesis, pues es a partir de una concepción de la interculturalidad como proceso interno que se propone su fomento en el aula.

Asimismo, la concepción de la interculturalidad como un sistema multidimensional, que implica la consideración de distintos componentes como el cognitivo, el socioafectivo y el comportamental, como se recoge en este apartado, es uno de los ejes centrales en el desarrollo de esta tesis desde el punto de vista teórico y metodológico. Este planteamiento no solo ha informado la propuesta de intervención didáctica, sino que se ha retomado para

el análisis de los datos aludiendo a estas dimensiones, si bien matizadas a la luz de los datos y de otros planteamientos teóricos, como macrocategorías de análisis.

#### **2.1.4 El concepto de *hablante intercultural*: espacios intermedios e identidad**

Como se ha comentado en los apartados anteriores, con la introducción del concepto de *competencia comunicativa*, cada vez más centrada en los procesos y destrezas de los individuos cuya comunicación se enmarca en contextos sociolingüísticos específicos, la idea del hablante nativo tuvo que ser reconsiderada y desafiada. Desde esta nueva perspectiva, autores como Wells y Pappenheim (1996) proponen el concepto de *comunicador* para hacer referencia a “individuos que no sólo cuentan con una competencia comunicativa en un idioma, sino que efectivamente la ponen en uso para interactuar con otros miembros de una comunidad, dentro de los parámetros regidos por variables sociolingüísticas” (pág. 45). Sin embargo, en su refinamiento de la competencia sociocultural, Byram y Zarate (1994) proponen el concepto de *hablante intercultural* como “a minimalist way simply to refer to someone who has some or all of the five *savoirs* of intercultural competence to some degree” (Byram, 2009, pág. 327).

No obstante, el concepto de *hablante intercultural* se complejiza al entender el encuentro (inter)cultural no solo entre dos hablantes de distintas lenguas en las cuales negocian sus significados, sino entre miembros de diferentes culturas. El *hablante intercultural* desarrolla entonces “an ability to interact with others, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations and differences” (Byram *et al.* 2001, pág. 5). En este encuentro con la alteridad, el estudiante de lenguas se concibe, según Kramsch (1998), como un “intercultural speaker, operating at the border between several languages or language varieties, maneuvering his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstandings” (pág. 27).

Esta posición “intermedia” (*in-between*) en la que se encuentra el hablante intercultural se ha conceptualizado de diversas maneras (Kramsch, 2006; Risager, 2007; Byram, 2008; Lo Bianco, Liddicoat y Crozet, 1999). Para Byram (2008), el rol principal del *hablante*

*intercultural* es en realidad la de un *mediador intercultural*<sup>8</sup> que actúa interculturalmente y tiene voluntad de suspender sus propios valores, al menos temporalmente, para poder comprender y empatizar con los valores de otros, aunque sean incompatibles con los propios (pág. 69).

Para el autor, el hablante intercultural se caracteriza por estar inmerso en un proceso de *socialización terciaria*<sup>9</sup> en el que, en el encuentro con la alteridad, se confronta con sus creencias y potencialmente cuestiona y desnaturaliza conceptos y esquemas anteriormente construidos y comúnmente tomados como naturales y normales. El encuentro intercultural es entonces la oportunidad para que el *hablante intercultural* logre “de-familiarise and de-centre, so that questions can be raised about own culturally-determined assumptions and about the society in which one lives” (Byram, 2008, pág. 31). En otras palabras, la socialización terciaria es precisamente lo que propicia la adquisición de competencias como *savoir être* (capacidad para descentrarse) y *savoir s’engager* (conciencia crítica intercultural).

El concepto de *socialización terciaria* ha sido objeto de crítica, pues algunos autores como Karen Risager consideran que “Byram’s presentation [...] tends to describe the three types of socialisation as relatively separate from each other” (Risager, 2007, pág. 226). La autora critica especialmente que el aprendizaje de lenguas y encuentro con diversas ‘alteridades’ no tiene lugar estrictamente en una etapa *terciaria*, sino que empieza desde la socialización primaria (en constantes contactos culturales y lingüísticos en la escuela, con los medios de comunicación, etc.) y se mantiene a lo largo de la socialización secundaria, especialmente en los contextos (cada vez más) plurilingües y pluriculturales. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje de lenguas, la autora considera que esta socialización, como todas las experiencias lingüísticas/culturales del individuo, se puede considerar como

---

<sup>8</sup> El autor sugiere reemplazar el término *hablante intercultural* por el de *mediador intercultural*, pero se abstiene pues el primero da más importancia a la lengua y recuerda el hecho de que la mediación presupone cierta competencia lingüística.

<sup>9</sup> El autor propone este concepto como una extensión de la teoría de socialización de Berger y Luckmann (1968), quienes sostienen que la socialización es un proceso temporal y secuenciado a través del cual el individuo se prepara para participar en la estructura social institucional y convertirse en miembro de la sociedad. Mientras la *socialización primaria* sucede durante la etapa infantil a través de prácticas de interacción y compromiso (emocionalmente cargadas y no cuestionadas) con los miembros de la familia, la *socialización secundaria* sucede en una etapa más tardía en el ámbito escolar y laboral a partir de los roles que asumen y las comunidades de acción en las que participan.

*experiencias linguaculturales (linguacultural experiences)* a partir de las cuales los hablantes interculturales estructuran sus propias *linguaculturas (linguacultures)*. Según explica, la *linguacultura*, concepto adaptado de la propuesta de Agar (1994), se concibe como “a bridge between the structure of the language and the socially constituted personal idiolect” (Risager, 2007, pág. 172), lo que implica entender “the subject’s language learning as a very personal process (though also structured), which is integrated in his/her life history as a speaker-hearer, a reader and a writer” (*ibid.*).

Ambos autores coinciden en que el aprendizaje de otras lenguas y culturas no implica reemplazar sus propias lenguas y culturas por aquellas que son objeto de estudio sino, por el contrario, enriquecer sus propios repertorios y habilidades y reconstruir sus propios idiolectos *linguaculturales*. Como afirma Kramersch (1993), es necesario entonces sobrepasar las posiciones duales que se adoptan con frecuencia en la pedagogía de lenguas y culturas i.e. cultura nativa/cultura meta, lengua nativa/lengua meta, Yo/Otro, para dar paso a la concepción de un espacio intermedio o un *tercer espacio (third space)* en el que se encuentra el hablante intercultural. Para la autora, una aproximación intercultural al aprendizaje de una lengua contribuye a la creación “in and through the classroom, of a social, linguistic reality that is born from the L1 speech environment of the learners and the social environment of the L2 native speakers, but is a third culture in its own right” (Kramersch, 1993, pág. 9)

Aunque algunos autores consideran que el concepto del *tercer espacio* podría interpretarse como una aproximación esencialista o neoesencialista (Holliday, 2011) que considera las lenguas y culturas como entidades claramente definidas y cerradas, Kramersch y Uryu (2012) parten de la concepción de que si “toda cultura es *híbrida*” (pág. 213) el contacto intercultural ofrece también un espacio “híbrido” y complejo de identidades y subjetividades (híbridas) multilingües y multiculturales del cual surgen los aprendizajes. Desde el punto de vista pedagógico, el concepto de *tercer espacio* pretende ser concebido como una zona de colaboración y aprendizaje, o zona de desarrollo próximo en la que el contacto con la alteridad y la diferencia, aun en situaciones de conflicto e incomprensión, son oportunidades para el aprendizaje. En sus palabras, “the construct of “third space” helps realize the transformative potential of complex and hybrid learning environments; conflict and miscommunication in the zone of proximal development can be made to result in new opportunities for learning” (*ibid.*, pág. 217).



A este respecto, autores como Crozet (2015) consideran que “debating the various possible interpretations of what communicating in the Third Place can mean for an intercultural speaker or a hybrid citizen inevitably forces one to relate this place to concepts of self and identity” (pág. 136). De esta manera, la discusión intercultural toma así una perspectiva émica al centrarse en la conceptualización del *hablante intercultural* no solamente en términos de las habilidades y destrezas que desarrolla y evidencia como usuario de la lengua, comunicador y mediador (perspectiva ética), sino sobre la manera en que sus experiencias con las lenguas y culturas (en la socialización terciaria o en el tercer espacio) lo motivan, lo enriquecen o lo transforman como individuo. Así, la aproximación al *hablante intercultural* en el marco de la educación lingüística debe concebir las lenguas no solamente como una práctica lingüística/discursiva y un constructo social cargado de valores e ideologías, sino también desde el punto de vista psicológico, resaltando las relaciones individuales e internas lengua/ cultura. Esta aproximación “involves intercultural education with questions of voice, identity and co-construction between participants and the expression of Self through language” (Dervin y Liddicoat, 2013, pág. 9).

Considerando que “the individuals’ cultural realities are expressed through acts of identity via the use of language” (Borghetti, 2019 pág. 7), algunos autores (Borghetti, 2019; Houghton, 2012; Risager, 2007; Dervin, 2012; Crozet, 2015) han propuesto un énfasis particular al concepto de identidad y de su construcción en el marco de la enseñanza de lenguas y culturas. En este sentido, (Block, 2009) hace un llamado a una mayor exploración conceptual de la identidad dentro de la lingüística aplicada y particularmente dentro de la enseñanza de lenguas y culturas que contribuya a esclarecer las diferencias conceptuales entre los constructos de *identidad, agencia y subjetividad*.

Como respuesta a esta dimensión de la interculturalidad y retomando la propuesta de competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram, Houghton (2012) propone un marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la identidad dentro de la educación lingüística intercultural. Su propuesta se concretiza en *un Modelo de Diálogo Intercultural* que comprende cinco etapas secuenciadas que, de acuerdo con la autora, pueden considerarse objetivos pedagógicos para el diseño curricular y de materiales. Como se puede observar en la Tabla 2, estas cinco etapas, i.e. (1) análisis del *ser*, (2) análisis del *otro*, (3)

análisis crítico, (4) evaluación crítica y (5) desarrollo de la identidad) se relacionan directamente con los saberes que componen el marco conceptual de la competencia intercultural propuesto por Byram.

<b>Etapa</b>	<b>Denominación</b>	<b>Relación con el marco propuesto por Byram</b>	<b>Descripción</b>
1	Análisis del Ser	Savoir être	El estudiante reflexiona sobre sus valores propios con referencia a un marco conceptual proporcionado.
2	Análisis del Otro	Savoir y savoir faire	El estudiante explora las perspectivas y los valores de sus interlocutores en tiempo real apelando a la empatía y al no-juzgar.
3	Análisis crítico	Savoir s'engager y savoir comprendre	El estudiante identifica similitudes y diferencias entre el ser y el Otro (Yo/Otro) en relación con los valores y perspectivas a través del contraste, la relación y la comparación de los sistemas de valores propios y de los interlocutores.
4	Evaluación crítica	Savoir s'engager y savoir être	El estudiante evalúa el sistema de valores propios y el de sus interlocutores con referencia a criterios explícitamente establecidos.
5	Desarrollo de la identidad	Ninguna. Se propone el término <i>savoir se transformer</i>	A partir de su progresión en las etapas 1-4, el estudiante reflexiona de manera razonada y toma decisiones sobre la posibilidad de cambio o transformación sobre sus perspectivas o valores en respuesta al diálogo intercultural sostenido con su interlocutor. Esta toma de decisiones puede ser evidente en las declaraciones que puedan realizar los estudiantes (en cualquiera de las etapas) sobre las posibles transformaciones o cambios que hayan realizado o tengan (o no) la intención de realizar.

Tabla 2: Modelo de Diálogo Intercultural. (Houghton, 2012).

Las principales aportaciones en el modelo de Houghton (2012) se basan, por un lado, en la secuenciación de etapas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que puede derivar en objetivos de aprendizaje y, por el otro, el énfasis que da a la agencia del estudiante y su capacidad para transformarse<sup>10</sup> a partir de los encuentros interculturales. Además, este modelo permite establecer relaciones con distintas dimensiones de toma de conciencia, i.e. conciencia del ser, conciencia metacognitiva y conciencia metaafectiva (Houghton y Huang, 2017), así como concebir cada una de las etapas del aprendizaje desde una perspectiva crítica.

<sup>10</sup> La autora acuña la habilidad de *savoir se transformer*, con el fin de enriquecer el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) desde la perspectiva del desarrollo de la identidad.

Si bien la propuesta de Houghton no ha sido incorporada en los marcos institucionales (MCER, MAREP/CARAP), su modelo ha sido influyente en diversos estudios (Huang, 2017; El Hiani, 2017; Borghetti, 2019). Para los objetivos de la presente investigación, aunque no consideramos que estas dimensiones deban concebirse como etapas secuenciadas de aprendizaje, suscribimos su propuesta tanto para la concepción de objetivos de aprendizaje desde un punto de vista pedagógico como para el análisis de datos desde el punto de vista metodológico. Consideramos que la dimensión del desarrollo de la identidad que entraña el concepto de *savoir se transformer* es un elemento indispensable en la educación lingüística intercultural.

De manera complementaria, mientras Houghton elabora un modelo para el desarrollo de la identidad en el marco del modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997), Crozet (2015) retoma el concepto de *tercer espacio* para relacionarlo con el desarrollo de la identidad y proponer su *Modelo de los cuatro espacios*. Según la autora, estos cuatro espacios no se consideran etapas secuenciales de aprendizaje y por lo tanto no deben ser concebidos “as a linear hierarchical progression of intercultural competence from first to fourth level, but as reference points to make visible and name the four most common experiences many people face when dealing with linguistic/cultural difference” (pág. 145).

Como se ilustra en la Tabla 3, cada uno de los cuatro espacios se corresponde con una forma específica de concebir la identidad lingüística y cultural en relación con la conciencia y experiencia con el propio *ser* (*self/SELF*) y en su relación con el *Otro* (*Self & Other*). Mientras el primer espacio refleja una posición de rechazo de la diferencia y se asocia con un sentimiento de intolerancia, desinterés por el Otro, un fuerte apego a las cosmovisiones propias y una percepción de identidad monolítica, el segundo espacio refleja una posición de disfrute de la diferencia. A pesar de que se asocia con un apego a las cosmovisiones propias, se toleran las diferencias y se les atribuye cierto valor. En el tercer espacio, el hablante intercultural siente menos apego a las cosmovisiones propias y concibe el encuentro con la alteridad como una oportunidad de enriquecimiento, expansión y transformación. En el cuarto espacio, el individuo trasciende las diferencias culturales, no siente apego a las cosmovisiones propias, reivindica la relación con el Otro sobre la base de aspectos culturales

universales sintiéndose así “free from all linguistic and cultural boundaries.” (Crozet, 2015, pág. 146).

<i>The Four Places</i>	<i>Self</i>	<i>Self &amp; Other</i>	<i>Identity</i>
<b>First Place</b>  <i>Rejection of difference</i>	- One language/culture - Strong attachment to one’s worldview <u><b>No or little Self/SELF awareness</b></u>	- No interest in the other - Intolerance	<b><i>The monolingual/cultural persona</i></b>  I am my language/culture.
<b>Second Place</b>  <i>Enjoyment of difference</i>	- Two or more languages/cultures - Attachment to worldview(s) <u><b>Some Selves/SELF awareness</b></u>	- The other as added value/enjoyment - Tolerance	<b><i>The bi/multilingual/cultural persona</i></b>  I am my two (+) languages/cultures.
<b>Third Place</b>  <i>Embracing of difference</i>	- In between languages y cultures - Less attachment to worldview(s) <u><b>More developed Selves y SELF awareness</b></u>	- The other as enrichment, expansion, transformation - Acceptance	<b><i>The global citizen persona</i></b>  I am not my languages/cultures. I use them to interact with others/the world.
<b>Beyond (Fourth Place)</b>  <i>Transcendence of difference</i>	- Beyond language y culture - No sense of language/cultural difference - No attachment to worldview(s) <u><b>Experience of Self y SELF merging</b></u>	- You and I are one (the universal)	<b><i>The culturally-neutral persona</i></b>  Something in me is free from all linguistic and cultural boundaries.

Tabla 3: *The Four Places Model*” (Crozet, 2015, pág. 146).

El modelo de los cuatro espacios de Crozet “is not meant to be a recipe for the development of intercultural communicative competence, but rather it is meant to be a set of reference points to help make the experience of language/culture learning and teaching more transformative” (*ibid.*, pág. 149). Desde este punto de vista, consideramos que el modelo de los cuatro espacios ofrece un marco conceptual de referencia desde el punto de vista pedagógico y metodológico en esta investigación. Por un lado, el modelo de Crozet, así como el de Houghton, pone de manifiesto el poder transformador de las dinámicas interculturales para el individuo y el papel de la pedagogía de lenguas para fomentar estas experiencias transformadoras desde el punto de vista del desarrollo de la identidad. Por otro lado, aunque la autora asocia su modelo con la perspectiva cosmopolita de la interculturalidad, su propuesta del cuarto espacio encuentra relación con nociones de “transcender la diferencia”,

de basar la relación con el Otro apelando a “universales culturales” y, en fin, de construir una identidad más allá de los bordes y fronteras, lo cual resulta en sintonía con la perspectiva cosmopolita de la interculturalidad.

En este sentido, aunque consideramos que el concepto del *cuatro espacio* de Crozet, específicamente en relación con descripciones como “**no sense of language/cultural difference**” o “something in me is **free from** all linguistic and cultural **boundaries**” puede ser revisado a la luz de las discusiones sobre cosmopolitismo y fronteras (una visión cosmopolita de las fronteras, ver subapartado 2.4.4), nos acogemos a la propuesta de prestar particular atención al desarrollo de la identidad intercultural (cosmopolita) en el marco de la pedagogía de lenguas, particularmente a partir de la concepción de un *cuatro espacio* (“You and I are one: the universal”).

Finalmente, cabe señalar que la discusión más reciente sobre el papel de la identidad en el marco de la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural está encabezada por Borghetti (2019), quien sostiene que la educación lingüística intercultural debe asumir el compromiso pedagógico “of guiding learners to observe how interlocutors perform their multiple identities in interaction and to collaboratively manage such a multiplicity” (pág. 31). Esto es, el objetivo principal de la educación lingüística intercultural debe ser el de promover en el estudiante una conciencia de las múltiples identidades tanto propias como de los interlocutores y develar los *actos de identidad* (*identity acts*) que se ponen en juego en el encuentro intercultural, en el marco de los cuales los estudiantes seleccionan “efectiva y apropiadamente” los recursos lingüísticos y culturales que consideran relevantes en un contexto particular. En sus palabras, la educación lingüística intercultural debe asumir la tarea fomentar una conciencia en los estudiantes de que

“people they come into contact with often act on the basis of various and changing forms of belonging. Students can be enabled to better grasp the plurality of factors (discursive, situational, relational, macro-social and ideological) that influence the way individuals perceive themselves [...] and thus the identities they intend to project and negotiate” (*ibid.*)

Al considerar el encuentro intercultural como una conversación interpersonal e intersubjetiva en el que los hablantes negocian y gestionan sus identidades, la autora considera que el concepto de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram debe ser revisado y ampliado para dar cuenta del papel central que juega el desarrollo de la

identidad cultural en la educación lingüística. En este sentido, propone las siguientes reconsideraciones de las habilidades o saberes (*savoirs*) propuestos por Byram (1997) como constitutivos de la competencia comunicativa intercultural, i.e. *savoir*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir faire*.

- *Conciencia*: los estudiantes desarrollan una conciencia de las identidades plurales (i.e. los individuos se identifican como pertenecientes a una pluralidad de grupos), del carácter dinámico del proceso de identificación (i.e. las identidades son múltiples y fluidas, no estáticas, sino susceptibles a la transformación) y de los factores micro o macro contextuales (ideológicos) que influyen la transformación de las identidades. Esto incluye la conciencia crítica intercultural del modelo de Byram “provided that a non-essentialist definition of ‘culture’ is assumed” (*ibid.*).
- *Actitudes*: los estudiantes cultivan actitudes de curiosidad y apertura “to help interlocutors to perform their local preferred identities” (*ibid.*).
- *Habilidades para interpretar y relacionar*: los estudiantes desarrollan habilidades de observación que les permiten decodificar las actuaciones de identidad (*identity performance*) en tiempo real durante el encuentro intercultural.
- *Habilidades para descubrir e interactuar*: los estudiantes desarrollan habilidades para gestionar su *lenguacultura* y “to enact their desired identities and, at the same time, to ratify those which interlocutors appear to consider salient for themselves (or to negotiate both of these)” (*ibid.*).

Si bien Borghetti (2019) retoma algunos componentes del modelo de competencia intercultural, propone reconsiderar sus presuposiciones de tal manera que el adjetivo *intercultural* pueda contener la compleja interacción de identidades múltiples en la que se ve implicado el hablante intercultural. Para la autora, la concepción general del concepto de *competencia comunicativa intercultural*, específicamente lo que se refiere al adjetivo *intercultural* debería ser revisado pues, según sostiene, este sigue haciendo referencia explícita a un evento comunicativo cuyos interlocutores pertenecen (objetivamente) a culturas o grupos culturales distintos y no necesariamente a la experiencia identitaria (subjettiva e intersubjetiva) que emerge durante la interacción. Retomando la propuesta de Dervin (2012), la autora propone “a sort of interculturality without culture” (Borghetti, 2019, pág. 31), abogando por “the replacement of ‘culture’ with ‘identity’ as a main theoretical construct in intercultural language education” (*ibid.*, pág. 35).

En esta tesis consideramos que la construcción y la reflexión identitaria son ejes centrales en y para la comunicación intercultural, por lo que no solo han tenido un espacio para su desarrollo en el aula a partir del diseño curricular, sino que se han visto reflejadas en las categorías de análisis de los datos como uno de los componentes de la dimensión socioafectiva. Sin embargo, consideramos que la discusión sobre el papel de la identidad en desarrollo de la interculturalidad no debe dejar de lado o reemplazar el concepto de *cultura*, como propone Borghetti (2019). Por el contrario, se hace necesario retomarlo, discutirlo y cuestionarlo.

Con estas reflexiones en mente, consideramos necesario proporcionar una reflexión crítica no solo sobre lo que significa el adjetivo *intercultural* sino, de manera general, sobre el significado de los componentes del sintagma *competencia intercultural*, como presentamos a continuación.

### **2.1.5 La morfología de la competencia intercultural**

Como sugieren Dervin y Liddicoat (2013), para poder comprender lo que significa e implica el desarrollo de la *competencia intercultural* en el marco de la enseñanza de lenguas, es necesario razonar, cuestionar y problematizar la morfología misma del sintagma *competencia intercultural*. Es decir, lo que se entiende por *inter-*, lo que se entiende por *cultural* y lo que se entiende por *competencia*. Los siguientes párrafos intentan esbozar cada uno de los conceptos y la manera como se pretenden abordar para efectos de la investigación que aquí se presenta.

#### **2.1.5.1 La competencia intercultural**

En primer lugar, vale la pena recordar que los conceptos *multicultural*, *pluricultural* e *intercultural* no se refieren a una misma realidad o proceso. El primero de ellos hace referencia a la coexistencia de múltiples culturas en un territorio sin que necesariamente se den situaciones de intercambio entre ellas. Es decir, “supone la existencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social” (Bernabé Villodre, 2012, pág. 69). De forma similar, el *multilingüismo* hace referencia al “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente

diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos” (Consejo de Europa, 2002, pág. 4). De otro lado, mientras la *pluriculturalidad* designa la presencia en un territorio o situación de diversas culturas que se interrelacionan y se coordinan para convivir o coexistir, el *plurilingüismo* hace referencia a “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (VV.AA, Plurilingüismo, 2008). Finalmente, la *interculturalidad* pretende hacer énfasis en la relación interdependiente de los individuos en las sociedades pluriculturales favoreciendo el diálogo, la reflexión y la construcción cultural conjunta. Como recuerda Bernabé Villodre (2012), “una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción” (pág. 70).

Como se ha comentado hasta ahora, el concepto de *interculturalidad* ha sido de especial interés en el ámbito de la enseñanza de lenguas al ser un escenario donde el individuo está en contacto continuo y directo con la alteridad (otras lenguas y otras culturas). En los documentos oficiales en los que se describen y se prescriben las diferentes competencias y atributos de los aprendientes de lenguas como el MCER, se definen “las destrezas y habilidades interculturales” como (Consejo de Europa, 2002):

- La capacidad de relacionar entre sí **la cultura de origen y la cultura extranjera**.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre **la cultura propia y la cultura extranjera** y de abordar con eficacia los **malentendidos interculturales** y las **situaciones conflictivas**.
- La capacidad de superar **relaciones estereotipadas**.

Este tipo de descripciones tiene dos connotaciones importantes que vale la pena mencionar. Por un lado, se tiende a abordar el contacto intercultural como una experiencia generalmente negativa, lo que se aprecia en frases como *choque cultural*, *malentendidos culturales*, *situaciones conflictivas*, *relaciones estereotipadas*, entre otras. Así, una cantidad considerable de estudios en interculturalidad se centran entonces en elucidar las diferentes destrezas, habilidades o estrategias (competencia intercultural) que el hablante intercultural despliega en el encuentro o contacto con otras realidades culturales para sortear “con eficacia” estas diferencias, estos choques o estos malentendidos (Oliveras y Llobera, 2000). Se



entiende que el hablante intercultural desarrolla una serie de actitudes hacia la diversidad cultural con las cuales “superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al **reducirse el impacto del choque cultural**, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto” (VV.AA, Competencia Intercultural, 2008). Del mismo modo, otros estudios se han centrado en caracterizar los “choques culturales” prestando especial atención a las consecuencias y sintomatologías físicas y psicológicas del posible estrés que causan estos choques en el hablante intercultural afirmando que “el choque cultural conduce a una crisis de identidad” (Kobashi, 2015, pág. 523). Ante esta situación, Abdallah Pretceille (1997) propone una *interculturalidad de lo diverso* que preste más atención a lo que nos une que a lo que nos diferencia, una interculturalidad “pour une éthique de l’altérité” (pág. 128), esto es, que no solo establezca lazos de aceptación y comprensión del otro, sino una responsabilidad ética con otros individuos como congéneres. Como se comentará en otro apartado de este marco teórico, algunos académicos que comparten esta postura han propuesto transformar la discusión sobre la interculturalidad incorporando los planteamientos conceptuales del cosmopolitismo y concebir el hablante intercultural como ciudadano cosmopolita, i.e. un hablante intercultural que se identifica con los demás como sus congéneres y se entiende a sí mismo como ciudadano del mundo (Risager, 2007, pág. 222)

Por un lado, las descripciones de las “destrezas y habilidades interculturales” que ofrece el MCER parecen indicar que el prefijo *inter-* implica posiciones intermedias (entre individuos, entre grupos, entre culturas), entre dos o más grupos generalmente estáticos, sólidos o cerrados y mutuamente excluyentes que a menudo son presentados como dos “mundos” distintos: “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos” (Consejo de Europa, 2002, pág. 101).

De manera similar, la idea de “mundos” separados también se retoma en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), documento oficial que sistematiza las recomendaciones del Consejo de Europa en su MCER y fija los niveles de referencia para la enseñanza del español. El PCIC ofrece una definición de la conciencia intercultural como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de

estereotipos” (Instituto Cervantes, 2008, pág. 448). De esta manera, el PCIC presenta una definición de los objetivos generales para el aprendizaje del español a partir de tres dimensiones desde la perspectiva del estudiante de lenguas: la del alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. En este documento se establece una concepción alumno “como *hablante intercultural*, que ha de 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, 2008, pág. 74)

Autores como Block (2007) o Holliday (2011) consideran este tipo de posturas como enmarcadas en un *nacionalismo metodológico*<sup>11</sup> al describir las culturas como “mundos” (e.g. el de origen y el de las comunidades hispanohablantes) cerrados y diferenciados que se equiparan o relacionan con comunidades nacionales (estados-naciones) donde se usan o hablan las lenguas objeto de estudio. Así, una de las principales críticas a las aproximaciones interculturales a la enseñanza de lenguas está relacionada con el hecho de que, con frecuencia, la asociación entre lengua y cultura se realiza desde este paradigma nacional (otra nación, otra sociedad; otra lengua, otra cultura) que “essentializes cultures as metaphorical spaces, divided by ‘borders’, that individuals may occupy” (Block, 2007, pág. 119). Esta crítica evoca la segunda noción sobre la cual vale la pena reflexionar en relación con la morfología de la *interculturalidad*, i.e. la noción de *cultura*.

### **2.1.5.2 La competencia intercultural**

Teniendo en cuenta que en el ámbito de la enseñanza de lengua los estudiantes se encuentran con una nueva lengua que es hablada en comunidades específicas y por lo tanto podemos considerarlas culturas diferentes, no es difícil caer en la concepción “nacionalista” de cultura, i.e. una nación-una lengua. Como admite Kramersch (2011),

The notion of culture in which the concept of third place was developed in Kramersch (1993) was still a modernist notion that defined culture as membership in a national community with a common history, a common standard language, and common imaginings. Like the notion of native speaker and of speech community, culture was seen as rooted in the nation state and its institutions” (pág, 355).

---

<sup>11</sup> Holliday (2011) define el nacionalismo metodológico como “employing the idea of one nation state which coincides with one language and one culture as a basis for social science” (pág. 198)

Sin embargo, establecer una relación lengua-cultura desde un paradigma nacional puede conducir, como sostenía Block en la cita anterior, a “esencializar” la cultura. Es decir, presentar los comportamientos individuales de las personas como totalmente definidos y limitados por las culturas (asociadas con territorios o lenguas) en las que viven de tal manera que el estereotipo se convierte en la esencia de quienes son (Holliday, 2011, pág. 4).

El riesgo de adoptar una perspectiva esencialista de la cultura al presentar las lenguas como prácticas nacionales estándares y a sus comunidades de habla como homogéneas, es que ello neutraliza la pluriculturalidad que caracteriza las naciones y las lenguas y, con ello, se impide el desarrollo de la interculturalidad (competencia intercultural) en la enseñanza de lenguas. En palabras de Cole y Meadows (2013),

Nationalist essentialism is particularly problematic for Intercultural Education because by projecting a social landscape that naturalizes inter-national diversity and intra-national homogeneity, it narrows the range of what counts in the language classroom. This narrowing process leads students away from legitimate engagement with linguistic and cultural diversity – exactly what students need to develop their intercultural competence.

Una posición esencialista de la cultura desde un paradigma nacional se asocia con una aproximación *culturalista* para la descripción de los comportamientos individuales. Esto es, se usa la *cultura* para explicar las opiniones, actitudes, hábitos, etc. de los individuos y, hasta cierto punto, “desagentivizarlos” (Dervin, 2016, pág. 10), e.g. *no son ellos, es su cultura*.

A pesar de que las aproximaciones interculturales a la enseñanza de lenguas tienden a alinearse discursivamente con una visión no-esencialista de la cultura, en la práctica puede ser relativamente fácil caer en lo que Cole y Meadows (2013) llaman la “trampa esencialista” y en la adopción de posturas neoesencialistas, según explica Holliday (2011):

While dominant approaches in intercultural studies oppose essentialism, they remain neo-essentialist because they fall back on prescribed national cultural descriptions. These descriptions are seductive because they are convenient for theory building in the academy and provide accountable solutions for intercultural communication training (pág. 14).

Si bien para autores como Holliday (2011), una “solución” puede ser orientar la discusión de la interculturalidad hacia el paradigma sociológico y posmoderno del *cosmopolitismo crítico*, en el que la cultura no solamente tiene fronteras y límites borrosos sino que es ideológicamente construida (discusión que se abordará más adelante en este marco teórico, ver 2.4), otros autores abogan simplemente por una visión *antiesencialista* de la cultura

considerando que “we need to move beyond seeing cultures as discrete, static entities and see cultures as varied, subjective and power-based constructions of lived experience” (Dervin y Liddicoat, 2013, pág. 7)

La comprensión de la cultura desde una perspectiva antiesencialista está generalmente asociada a las aportaciones de la antropología interpretativa, como la propuesta por Clifford Geertz (1973), para quien “la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas” (pág. 26):

Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables [...], la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (*ibid.*, pág. 27)

Desde este punto de vista, la cultura no puede considerarse como un objeto o como “algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar” (Trujillo, 2005, pág. 25). Por el contrario, la cultura se concibe como acción o proceso continuo de construcción de significados en la que, como explica Geertz (1973), el individuo juega un rol central:

el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (pág. 20)

Las aportaciones de Geertz desde la antropología interpretativa han sido recogidas en las discusiones de la comunicación intercultural y la pedagogía de lenguas considerando que “it is culture in action, and not culture as an object, which is at the heart of intercultural reasoning” (Abdallah-Preteuille, 200, pág. 481). En el plano metodológico se ha insistido en la concepción del estudiante de lenguas como etnógrafo (Byram y Fleming, 1998), que observa e interpreta las realidades socioculturales llevando a cabo *descripciones densas* en las que junta y yuxtapone datos interconectados para crear una imagen compleja de lo que está sucediendo (Holliday, 2011, pág. 29): una de las aproximaciones al *interpretivismo crítico* propuesto por Holliday, desde el paradigma del cosmopolitismo crítico, como metodología para superar las limitaciones esencialistas (o neoesencialistas) del discurso intercultural.

Por su parte, Dervin y Dirba (2006) reivindican una posición antiesencialista de la cultura como proceso retomando las discusiones y las aportaciones del sociólogo y filósofo Zygmund Bauman (2000), para quien la modernidad es *líquida*, flexible, fluida, cambiante, plural, desplazable. Los autores sostienen que tanto las sociedades como las identidades personales y sociales son de la misma naturaleza y por ello el concepto de *cultura* debe entenderse como un proceso dinámico, fluido, flexible o *líquido*. En sus palabras, “*culture* is always created when individuals encounter one another, intra- or interculturally, and cannot be reduced to *solid* descriptions that supposedly help people to communicate” (la cursiva es nuestra, Dervin y Dirba, 2006, pág. 260). Los autores proponen entonces una descripción de esta competencia según la cual el hablante intercultural o el individuo interculturalmente competente sería aquel que, entre otros, sea consciente de que “all individuals, including themselves, are multicultural (sex, age, religion, status in society, etc.) and liquid, and wear “masks” with different interlocutors and in different contexts” (*ibid.*, pág. 161). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural debe ser reconceptualizado desde la *interculturalidad líquida*, que considera los encuentros interculturales “to be based on *liquid individuals* rather than *solid representatives of cultures*” (cursiva en el original, *ibid.*).

Esta visión antiesencialista y líquida de la cultura como proceso por la que abogan numerosos autores (Abdallah-Preteille, 2006; Kramsch y Uryu, 2012; Dervin, 2016; Holliday, 2018; entre otros), y con las que pretendemos alinearnos en esta tesis, se aborda desde el paradigma de la llamada “renewed interculturality” (Lavanchy, Gajardo y Dervin, 2011), recientemente teorizada en el ámbito de la enseñanza del español en su intersección con los Estudios Críticos del Discurso por autores como Atienza y Aznar (2020). Es en este sentido que, a lo largo de esta tesis, haremos uso del término “interculturalidad renovada”.

### **2.1.5.3 La competencia intercultural**

Hasta aquí, la reflexión sobre los elementos *inter-* y *cultural* del sintagma *competencia intercultural* nos ha sugerido la necesidad de adoptar posturas no esencialistas (antiesencialistas) de la cultura y nos ha advertido sobre los riesgos de “dejarse seducir” o “caer en la trampa” del esencialismo al embarcarnos en propuestas para fomentar el desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, una de las razones por las cuales se puede caer fácilmente en este tipo de consideraciones tiene que ver con la

constante preocupación sobre la formación de los individuos para asumir y afrontar los retos que supone el “contacto entre culturas” en el mundo moderno ante el fenómeno de la globalización y el afán de “preparar” o “capacitar” individuos para poder llevar a cabo “the **appropriate and effective** management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Spitzberg and Changnon, 2009, pág. 7), i.e. considerar la interculturalidad como una competencia.

Como sostiene Zotzmann (2014), considerar la interculturalidad como una competencia implica, desde el punto de vista pedagógico, un entrenamiento en una serie de habilidades, comportamientos y actitudes (*savoirs*) demostrables necesarios para desempeñarse de manera “apropiada” y “efectiva”, lo cual responde a unas exigencias a las que se ve enfrentado el individuo en un mundo neoliberal.

The pervasive trend to describe the outcomes of intercultural learning in terms of competencies needs to be understood [...] in the context of current neoliberal education policies. [...] Foreign language teaching and learning is affected by this international trend in different ways, among them the increasing demand to prepare learners for the exigencies of a multilingual and multicultural world in general and for international competition in the labour market in particular (pág. 169).

Considerar la interculturalidad como una competencia abre el debate sobre su evaluación. Diversos instrumentos y formatos se han creado para estos propósitos, e.g. autobiografías, portafolios, proyectos, entrevistas, pruebas escritas, cuestionarios, dramatizaciones, incidentes críticos, etc. En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, los portafolios y las autobiografías parecen ser los instrumentos más apropiados (Fantini, 2012), pues se relacionan más con una evaluación formativa que sumativa. Algunos ejemplos son la *Autobiografía de encuentros interculturales* (Consejo de Europa, 2009) y el Portafolio INCA de Competencia Intercultural<sup>12</sup>. Sin embargo, la evaluación de la competencia intercultural ha estado sujeta a diversas posturas críticas que la consideran como una práctica problemática.

Desde el punto de vista metodológico, la evaluación de la competencia intercultural puede ser problemática si se tiene en cuenta que la interculturalidad es contextual y los individuos

---

<sup>12</sup> Se puede acceder a la descripción y documentación del Proyecto INCA (Intercultural Competence Assessment) a través de este enlace: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>

no siempre demuestran el mismo comportamiento en todas las situaciones. Como demostró Awad (2019), el mismo estudiante puede ser considerado interculturalmente competente en ciertas situaciones o frente algunas tareas en contextos específicos y poco competente en otras situaciones, tareas o contextos. De manera similar, los comportamientos pueden verse influidos no solamente por el “nivel de competencia” del hablante intercultural, sino por las actitudes u otros factores relativos a los interlocutores. Como recuerda Fred Dervin (2010), “any individual can be absolutely “interculturally competent” but s/he may be easily troubled by the lack of motivation of the other, her/his bad intentions, her/his language skills...” (pág. 163)

La evaluación de la competencia intercultural en el marco de la enseñanza de lenguas también conlleva incertidumbres metodológicas, pues entraña una situación paradójica: está estrechamente relacionada con la competencia comunicativa y al mismo tiempo no existe consenso sobre si esta se debe considerar en la evaluación de la competencia intercultural (o viceversa) y de qué manera se debería hacer. Además, los resultados observables en relación con la competencia intercultural pueden estar influidos por el nivel de competencia comunicativa (lingüística) de los estudiantes, i.e. un estudiante con mayores habilidades y destrezas comunicativas (nivel de lengua) podría mostrar una mayor disposición para interactuar, autoimagen positiva o flexibilidad, características que se asocian generalmente a hablantes interculturalmente competentes.

Desde el punto de vista pedagógico, establecer criterios o escalas estándares para la evaluación de la competencia intercultural también puede ser problemático, considerando los efectos retroactivos que esta práctica puede tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, una clasificación de los conocimientos (plano cognitivo), disposiciones (plano afectivo) o comportamientos (plano comportamental) que el hablante interculturalmente competente debe demostrar puede hacer que la enseñanza/aprendizaje ponga especial énfasis en solo estos aspectos. Como advierte Zotzmann (2015):

What is more problematic, though, is that on the basis of such a conceptualization we might not only foster *particular* behaviours, dispositions and knowledge in our students and marginalize important others, but also classify some students as more interculturally competent than others (pág. 180).

En la misma línea, Sercu (2010) sostiene que evaluar la competencia intercultural puede implicar una clasificación de los estudiantes como competentes-incompetentes sobre la base

de rasgos de personalidad, lo que plantea cuestiones éticas: “can learners be punished for not having particular desired personality traits such as ‘interest in cultures’ or positive self-image, which are traits which have been identified as characteristic of the effective intercultural person?” (pág. 28).

De este modo, considerar la interculturalidad como una competencia (capacidades y destrezas demostrables y por lo tanto evaluables) es también problemático desde el punto de vista ético. Para evaluar es necesario establecer categorías, escalas o indicadores de logro a una serie de saberes (*savoirs*) demostrables en términos de comportamiento, disposiciones (actitudes, valores, atributos) y actuaciones ideales que el hablante interculturalmente competente debe demostrar. Sin embargo, cabe preguntarse: “who is entitled to enunciate such a classification? Whose interests are being served by it? (Zotzmann, 2014). Es decir, desde una perspectiva ética, ¿quién debe tomar (o a quién se le otorga) la responsabilidad y el poder de establecer lo que es deseable y apropiado en el desempeño específico de un individuo? (Borghetti, 2017, pág. 8).

Para Claudia Borghetti (2017) la interculturalidad debe ser en realidad considerada como un valor y, por lo tanto, “like other values such as honesty, generosity, politeness, etc., it should be promoted in language classes (and elsewhere) without necessarily implying that, since it has been taught, it should automatically be assessed” (pág. 16). En ese sentido, enseñar una lengua desde la perspectiva intercultural, entendiéndola como un valor, no solamente implica tomar una serie de decisiones desde el punto de vista pedagógico (sobre los contenidos que se abordan, las metodologías de aula, los roles docentes, etc.), sino también desde el punto de vista ético y político.

## **2.2. Perspectiva crítica**

El “giro crítico” de la educación lingüística intercultural, que ha propiciado discusiones y conceptos como *ciudadanía intercultural* y *cosmopolitismo (crítico)*, ha supuesto una concepción de la educación lingüística como una oportunidad para la transformación individual y social, así como un cuestionamiento sobre “how politics, ideologies, and power relations shape and transform the nature of language teaching and learning in the classroom and beyond” (Kubota y Austin 2007, pág. 75, citado en Lacorte y Atienza, 2019, pág. 138).



Como sugieren Lacorte y Atienza (2019)(2019), “se puede entender *crítico* como el adjetivo que define un tipo de pensamiento que facilita el análisis autónomo de diversas cuestiones por parte de un individuo [...] con la consiguiente construcción de un criterio propio (pág. 138, la cursiva es nuestra). Teniendo en cuenta que “it is a political decision as to whether the questioning and critical attitude should be encouraged in learners” (Byram, 2008, pág. 31), la educación lingüística intercultural, desde una dimensión crítica, “acquires additional ethical, social and political connotations” (Díaz y Dasli, 2017, pág. 11) al centrar la pedagogía en el desarrollo de una actitud crítica<sup>13</sup> (reflexión y toma de conciencia sobre esquemas y sistemas de valores, toma de decisiones sobre criterios racionales) hacia la lengua, la cultura y la identidad por parte de los estudiantes y los docentes. El fomento del diálogo intercultural en el aula es en sí considerado como una actividad política en la medida en que implica la realización de una serie de operaciones como la yuxtaposición y la comparación cultural, entre otras, lo cual “can lead to questioning and critical attitude towards what hitherto has been accepted without question” (Byram, 2008, pág. 31).

En su disertación *Critical applied linguistics: a critical introduction*, Pennycook (2001) recoge los diversos dominios en los que la llamada perspectiva crítica ha informado la investigación y la práctica de la lingüística aplicada (análisis del discurso, traducción, evaluación y pedagogía de lenguas) relacionando el término *crítico*, entre otros, con una actitud problematizadora que cuestiona y desnaturaliza las prácticas y los supuestos, una manera de entender la praxis (pensamiento, deseo y acción) individual y colectiva, una relación e interconexión entre las realidades sociales y culturales a nivel micro y macro, un ejercicio de autorreflexión y autocuestionamiento y, en general, con un compromiso de tomar “social inequality and social transformation as central to one’s work” (Pennycook, 2001, pág. 6). Estas cuestiones, que se atribuyen a la llamada Teoría Crítica, una línea de trabajo de la Escuela de Fráncfort, han sido los pilares de la Pedagogía Crítica que, de acuerdo con Guilherme (2002), “supplies us with some pedagogical perspectives and processes, namely reflection, dissent, difference, dialogue, empowerment, action and hope,

---

<sup>13</sup> Retomamos la definición de *actitud crítica* recogida en el glosario de conceptos relacionados con la evaluación comunicativa, la competencia discursiva plurilingüe y el aprendizaje de lenguas creado por el Proyecto ECODAL, en el que esta actitud se relaciona con “la disposición cuestionadora y activa que, como agentes sociales, adoptan quienes usan una lengua. [...] Significa, pues, manejar los discursos desde una actitud de extrañamiento y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido” (López Ferrero, Martín Peris, Esteve Ruescas y Atienza Cerezo, 2019).

that are to be considered tools for a critical approach to foreign languages/cultures” (pág. 17).

En este sentido, el apartado que sigue explora los principales conceptos relacionados con la Pedagogía Crítica, los principales modelos que desde esta perspectiva se han propuesto para la enseñanza de lenguas en general y en el marco de la educación lingüística intercultural en particular.

### **2.2.1 Pedagogía crítica para la enseñanza de lenguas**

“La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad”

(Freire, 1985, pág. 116)

Los fundamentos filosóficos y teóricos de la llamada Pedagogía Crítica han tomado fuerza durante las últimas cinco décadas. Hacia las décadas de 1960 y 1970, las escuelas y teorías filosóficas de la Teoría Crítica y el Posmodernismo, junto con las propuestas de la Pedagogía Progresista o Escuela Nueva (Freinet, Giner de los Rios, Montessori) revierten en una concepción de la educación como el eje fundamental para el progreso social y económico y la construcción de sociedades plurales y democráticas. Se cuestionan entonces los sistemas educativos como reproductores de relaciones de poder e inequidad social que privilegian ciertas formas de conocimiento, silencian las voces de estudiantes y profesores y marginalizan ciertas formas de vida. Ante esta realidad se hace necesario adoptar un enfoque humanista de la educación que reivindique los derechos e intereses de los individuos y asuma su compromiso político para la formación de ciudadanos y ciudadanas transformadores de la sociedad.

En esta línea, hacia la segunda mitad del siglo XX, el educador brasileño Paulo Freire, entonces director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social, propuso una “pedagogía de la liberación” como solución al problema de alfabetización en su país, la cual era considerada requisito de votación. Por sus ideas revolucionarias, planteadas en *Pedagogía del Oprimido* (1970), y su repercusión a nivel internacional, Freire es desde

entonces considerado uno de los fundadores y autores más influyentes de la Pedagogía Crítica.

Considerando que (1) aprender una lengua implica de alguna manera un proceso de alfabetización, entendida esta como “la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria” (Venezky, 2005, pág. 62), que (2) desde la perspectiva intercultural, la pedagogía de las lenguas y las culturas se centra en el fomento de la conciencia crítica intercultural y que, por tanto, (3) la interculturalidad puede ser considerada como una práctica sustentada en esta conciencia, *alfabetización*, *concienciación* y *praxis* son algunos de los conceptos propuestos por Freire que guardan una relación estrecha con una pedagogía crítica de las lenguas y las culturas. Por ello, aproximándonos a una concepción crítica de la pedagogía lingüística intercultural, ampliamos estos conceptos en este marco teórico pues guiarán nuestras propuestas didácticas y el análisis de los resultados en esta tesis.

Por un lado, suscribimos el concepto de *alfabetización* de Freire, quien lo concibe no llanamente como la capacidad de leer y escribir sino como la capacidad de “leer el mundo” de manera crítica. Según el autor, el mundo vive un proceso de “deshumanización” como resultado de una situación de opresión por la que atraviesa la humanidad y su sistema educativo, a través del cual los oprimidos son “objeto de domesticación” mediante la transferencia de conocimiento. En sus propias palabras:

Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó para temporalizarse [...] En ese sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura de las letras tiñe de consciencia la cultura. [...] Enseñar a decir palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las consciencias, despersonalizándolas en la repetición –es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía. (Freire, 1970, pág. 23)

Freire considera que la alfabetización “no es aprender a repetir palabras” o transferir conocimientos, lo que corresponde a una práctica general de la *educación bancaria*. En este tipo de educación el profesor se presenta como un conocedor y poseedor de información con la que va “llenando” los recipientes vacíos de los estudiantes. “En tanto individuos pasivos, a los educandos no se les llama para que participen creativamente en el proceso de su aprendizaje, sino que se les «rellena» con las palabras de los educadores” (Freire, 1985, pág.

115). Estos estudiantes, seres pasivos que se “educan” a través de la recepción pasiva, repetición y memorización, son sujetos oprimidos, silenciados por el profesor, un agente opresor. Solo en la medida en que los estudiantes puedan liberarse, concienciarse de la realidad a través de una visión crítica podrán liberarse de sus opresores. Esta liberación empieza con el aprender a “leer el mundo” y aprender a “decir su palabra”. En ese proceso el alfabetizado consigue la concienciación, lo que le permite comprender su entorno, estar más y mejor preparado para asumir su rol en la sociedad y actuar de manera consciente.

Por otro lado, el concepto de *concienciación*, que articula la propuesta de esta pedagogía, es el proceso a través del cual los hombres “a través de una praxis verdadera, superan el estado de objetos, como dominados, y asumen el papel de sujetos de la historia” (Freire, 1970, pág. 209). Al llegar a un estado de concienciación, los hombres son capaces de comprender las razones fundamentales de las acciones y la situación de los agentes. Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo “dado”, sino como mundo que está dinámicamente en “proceso de creación”. Por lo tanto, la concienciación implica una constante clarificación de lo que permanece oculto en el interior nuestro mientras circulamos por el mundo, aunque no estemos necesariamente percibiendo el mundo como objeto de nuestra reflexión crítica (Freire, 1985, pág. 120).

Este reconocimiento del mundo en proceso de creación, el descubrimiento y la comprensión empoderan al hombre y producen una acción potencialmente transformadora de su entorno. Según resume Guilherme (2002), Freire propone que “a person who has reached conscientization has a different understanding of history and of his or her role in it. He or she will refuse to become stagnant, but will move and mobilize to change the world” (Freire, 1996, pág. 183, citado en Guilherme, 2002, pág. 32). Así, la Pedagogía Crítica se convierte también en una pedagogía de la práctica, de la esperanza y una pedagogía de la posibilidad.

En la Pedagogía Crítica de Freire, el concepto de concienciación se une al de la *praxis* (reflexión y acción) dando así el carácter dinámico y transformativo que la caracteriza. Para Freire (1985), “el acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (pág. 71). Este acto de conocimiento se convierte en un acto de transformación en cuanto el ser humano debe conocer la realidad para transformarla. El proceso educativo o de alfabetización “debe poner en relación el decir palabras con la transformación de la realidad y con el rol del

hombre en esta transformación” (*ibid.*). La educación se convierte entonces en un escenario de reflexión crítica, de concienciación, de práctica para la transformación de la realidad y, por lo tanto, en una práctica de la libertad.

En el ámbito específico de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, las propuestas pedagógicas que han tomado como referencia los principios de la pedagogía crítica de tradición freireana pretenden enfatizar la dimensión social, cultural, histórica y política de esta disciplina, la cual se ve muchas veces reducida a la trasmisión de conocimientos y entrenamiento casi técnico para la adquisición de competencias (socio)lingüísticas.

What is sorely lacking here is a view of the social, cultural, political, and historical context and implications of language teaching. Language is reduced to a system for transmitting messages rather than an ideational, signifying system that plays a central role in how we understand ourselves and the world (Pennycook, 1990, pág. 304).

Desde esta perspectiva, algunos autores y educadores coinciden en una visión de la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en que la construcción de identidades individuales y culturales, la reflexión y toma de conciencia sobre la diversidad cultural, el pensamiento crítico, la construcción de valores y el cuestionamiento social son dados por hecho, como elementos que siguen siendo subestimados o tratados como valores añadidos. Esto responde, según Pennycook, a un vago entendimiento de lo que realmente significa la educación, la lengua y de sus implicaciones culturales, políticas y socioeconómicas. Por ello, partiendo de la idea de que “language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a practice that constructs, and is constructed by the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories and their possibilities for the future” (Norton y Toohey, 2004, pág. 1), en las últimas décadas se han retomado las propuestas educativas basadas en los principios de la Pedagogía Crítica, asociadas con los trabajos de Freire (1970, 1985, 1996), Giroux (1990) y Simon (1992) para ser aplicadas a los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, los educadores en lenguas (Kramsch, 1993; Pennycook, 1990; Crawford, 1981; Canagarajah, 2005; Akbari, 2008; Crooks, 2010; Norton y Tohey, 2004; Reagan y Osborn, 2001; Sadeghi, 2008; McLaren, 2000, entre otros) ven el proceso de enseñanza y aprendizaje como una empresa social, política y ética al reconocer su potencial para la transformación social e individual a través de prácticas en las cuales los estudiantes y profesores experimentan el proceso de aprendizaje y enseñanza en un ambiente de democracia e inclusión. Desde esta perspectiva, los objetivos instrumentales, educativos y políticos del aprendizaje de lenguas y culturas convergen en una visión de este como un proceso educativo en el que los individuos se involucran “not

just for purposes of improving the effectiveness of communication and interaction but especially for purposes of clarifying one's own ideological perspective and engaging with others consciously on the basis of that perspective" (Byram, 1997, pág. 101).

Tal y como hemos querido reflejar en el diseño pedagógico que conforma el eje central de esta investigación, entendemos la enseñanza de lenguas en el marco de una pedagogía crítica, en primer lugar, como una actitud (Cots, 2006) que busca relacionar el contexto del aula de clase con el contexto histórico social en el que se inscribe para la transformación social a través de la educación. Seguimos a Pennycook (2001) en su llamado a concebir la educación lingüística desde una perspectiva crítica, entendida "less in terms of models or methodologies and more in terms of an ethical, epistemological and political attitude toward all questions in language learning" (pág. 176). Se trata de una pedagogía que busca conectar la palabra con el mundo (*word to world* en palabras de Akbari, 2008) en un proceso de construcción del conocimiento y reflexión a través de la creación de espacios para la socialización terciaria. Esto es, un espacio en el que, en ese encuentro con la alteridad, se cuestiona y "desnaturaliza" la identidad del alumno, lo que potencialmente propicia la postura crítica y la sensibilización cultural (Byram y Fleming, 1998, pág.14).

Desde una perspectiva crítica de la educación, tanto los objetivos principales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras como sus propuestas metodológicas y didácticas en cuanto a la toma de roles de profesores y aprendientes, los modelos de interacción entre ellos hasta el diseño y contenido de materiales educativos, así como las muestras de lengua y las formas de evaluación se ven sustancialmente transformados, puesto que "everything in the classroom, from how we teach, what we teach, how we respond to students, the material we use and the way we assess the students needs to be seen as social and cultural practices that have broader implications than just pieces of classroom interactions" (Pennycook, 2001, pág. 139).

Resulta importante aclarar que, si bien las propuestas de la Pedagogía Crítica tienen impacto sobre los métodos y metodologías de enseñanza/aprendizaje de lenguas, no se trata de un método o una metodología en sí, sino de un conjunto de principios y conceptos que informan y articulan una aproximación particular a la educación lingüística, como lo recuerda Guilherme (2002).

Critical pedagogy [...] is not a method for teaching/learning culture or a methodology [...]. As far as foreign language/culture is concerned CP [Critical Pedagogy] provides principles that enable teachers to create a different approach that stems from a new perspective into (inter)cultural knowledge, its relation to life, and how it is positioned towards and exchanged by teachers and students of foreign languages/cultures. Therefore, CP is intrinsically related to culture, power, and communication (pág. 217).

### 2.2.2. El giro crítico de la educación lingüística intercultural

Autores como Guilherme (2002) y Byram (2008) han propuesto una serie de principios, estrategias y procesos que buscan describir y fomentar la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, especialmente el desarrollo de la consciencia crítica intercultural, asociando las prácticas pedagógicas con los conceptos principales de la pedagogía crítica (i.e. concienciación, reflexión, diálogo, empoderamiento, poder, acción, transformación). Partiendo de la idea de que “critical pedagogy provides the educational backdrop for the development of critical cultural awareness in foreign language/culture education” (Guilherme, 2002, pág. 17), este enfoque ha revertido en propuestas o modelos pedagógicos concretos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas/culturas desde la perspectiva del compromiso social y político.

Para Guilherme (2002), el fomento de la conciencia crítica intercultural, el objetivo principal de la educación lingüística, “entails a philosophical, pedagogical, and political attitude towards culture” (pág. 219). Desde este punto de vista, la enseñanza de lenguas y culturas se define como

“A reflective, exploratory, dialogical and active stance towards cultural knowledge and life that allows for dissonance, contradiction and conflict as well as for consensus, concurrence, and transformation. It is a cognitive and emotional endeavor that aims at individual and collective emancipation, social justice and political commitment” (*ibid.*)

Desde la perspectiva metodológica, la autora propone un modelo para el desarrollo de la que llama *competencia comunicativa crítica intercultural* en el área de la educación lingüística que pueda funcionar como marco de referencia para el diseño curricular y de materiales pedagógicos. Su propuesta es un modelo para abordar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y culturas que busca la conjugación de los elementos “geopolíticos” y sociales a nivel global, nacional y local con elementos “existenciales”, i.e. el sistema de creencias, valores y actitudes del individuo, su comunidad y frente a la alteridad a través de una serie de operaciones críticas.

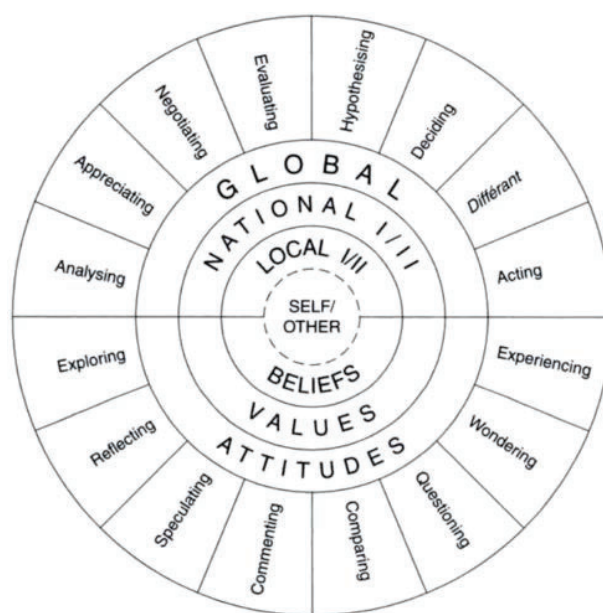


Figura 4: El ciclo crítico de la educación en culturas extranjeras (Guilherme, 2002).

Como se ilustra en la Figura 4, la ilustración de su modelo (Guilherme, 2002, pág. 202) se presenta en forma de un círculo concéntrico con un número de operaciones localizadas en la circunferencia exterior que corresponden a las actividades de naturaleza cognitiva (e.g. comparar, analizar, evaluar), afectiva (e.g. experimentar, apreciar, comentar) y pragmática (e.g. actuar) realizadas por el estudiante de lenguas/culturas.

El círculo está dividido horizontalmente en dos partes: la realización de las operaciones que se encuentran en la mitad inferior requiere un cuestionamiento y una actitud interrogativa por parte del estudiante, mientras que aquellas ubicadas en la mitad superior apelan a un posicionamiento y una actitud proactiva. De manera similar, la separación horizontal también abarca los círculos concéntricos del modelo. Los círculos concéntricos superiores (i.e. global, nacional, local) se refieren a los niveles “geopolíticos” en los que estas operaciones actúan, mientras que los inferiores representan los niveles “existenciales” dentro de los cuales se realizan las operaciones. De esta manera, según sugiere la autora, las operaciones críticas se llevan a cabo en el intercambio entre lo global, lo nacional I y II (la cultura de origen y la extranjera) y las culturas locales I y II enmarcadas en las creencias, valores y actitudes individuales y colectivas correspondientes.



Las operaciones críticas contenidas en este modelo no se realizan de forma lineal “de menos crítica a más crítica” sino de manera cíclica teniendo lugar en tres momentos: (a) al acercarse y responder a las culturas (experimentar, explorar, preguntarse, especular); (b) al comprometerse con y embarcarse en observación, investigación e interpretación (inter)cultural (apreciar, comentar, comparar, reflexionar, analizar y cuestionarse); y (c) al realizarse actos interculturales y transformar la vida cultural (proponer hipótesis, evaluar, negociar, decidir y actuar) (*ibid.* pág. 221). Guilherme sostiene, sin embargo, que las operaciones no son críticas per se y la manera como estas desarrollen la consciencia crítica intercultural dependerá de su conceptualización y aplicación o implementación.

Aunque es en trabajos posteriores donde Guilherme reflexiona sobre el cosmopolitismo como una manera de abordar la educación lingüística intercultural desde la perspectiva crítica, su modelo permite realizar no solo una reflexión epistemológica sobre la enseñanza de lenguas y culturas más allá del nacionalismo metodológico (en tanto que relaciona las creencias, valores y actitudes con realidades locales, nacionales y globales), sino también una aproximación metodológica a la enseñanza de lenguas desde la perspectiva del cosmopolitismo crítico (ver subapartado 2.4.2) en la medida en que las operaciones apelan a la reflexión, el posicionamiento, a la actuación y a la transformación.

Cabe señalar que el modelo de Guilherme (2002) ha adquirido una especial relevancia en la presente investigación desde los puntos de vista teórico y metodológico pues ha informado el diseño de las intervenciones didácticas para el fomento de la interculturalidad crítica (y cosmopolita) en el aula. Además, su modelo de ciclo crítico se ha retomado para ilustrar nuestra interpretación de la manera como la interculturalidad se coconstruye en el aula a partir de los datos empíricos analizados en esta tesis (ver apartado 10.4, Figura 37).

La perspectiva crítica de la educación lingüística intercultural también se encuentra como eje principal en los trabajos más recientes de Michael Byram, quien, como se presentó en un apartado anterior (ver subapartado 2.1.1). El autor ha retomado el concepto alemán de *Bildung* para proponer una educación lingüística desde la dimensión crítica a través del desarrollo de la *conciencia crítica intercultural*, considerando que “without this dimension, language teaching does not contribute to its full potential to education or Bildung, and it is the notion of criticality which makes the difference” (Byram, 2012, pág. 9). De esta manera, como se expande en el siguiente apartado, el autor ha entrelazado los objetivos de la

educación lingüística intercultural con aquellos de la educación para la ciudadanía, proponiendo así la *educación lingüística para la ciudadanía intercultural*, constructo que más adelante otros autores (Guilherme, 2007; Ros i Solé, 2013; Osler y Starkey, 2005) han retomado y redefinido en torno a la ciudadanía cosmopolita.

## 2.3. Perspectiva de ciudadanía

Como se ha comentado a lo largo de este marco teórico, la educación intercultural ha estado desde sus inicios en estrecha relación con el desarrollo de procesos cognitivos, socioafectivos y comportamentales por parte de los estudiantes en interacción con ellos mismos, con los Otros y con el mundo. El giro crítico de la educación lingüística intercultural ha puesto de manifiesto sus dimensiones políticas e ideológicas a través de la reivindicación de la educación como posibilitadora de transformación del ser humano y de la sociedad. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas y culturas adquiere una dimensión política en tanto que concibe al estudiante no solamente como un hablante intercultural provisto de un complejo de saberes y habilidades para la comunicación con otros, sino como un “intercultural speaker who understands himself or herself as a world citizen – the long-term goal for general-purpose language teaching at all levels” (Risager, 2007, pág. 222).

Considerar al estudiante de lenguas como un ciudadano requiere inevitablemente acercar la discusión de la educación intercultural a otras disciplinas y conceptos. Si bien generalmente se relacionaba con las discusiones antropológicas, psicológicas y pedagógicas, esta concepción apela a un planteamiento interdisciplinar al relacionarse con conceptos políticos, filosóficos y sociológicos como la *ciudadanía* y, posteriormente de manera más compleja, el *cosmopolitismo*. En este apartado se aborda entonces el concepto de ciudadanía, de la educación para la ciudadanía de manera general y de la manera como se ha abordado en la educación lingüística intercultural en particular, lo cual será la base para el llamado “giro cosmopolita” (Beck y Beck-Gernsheim, 2014).

### 2.3.1. Educación para la ciudadanía

Para abordar el tema de “educación para la ciudadanía”, uno de los retos más relevantes en los últimos años en el ámbito educativo en Europa y el mundo, se hace necesario establecer lo que se entiende por “ciudadanía”. Para la filósofa Adela Cortina (1997), “la ciudadanía es

primeramente una *relación política* entre el individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente” (pág. 39). Este vínculo político, que según la autora “constituye un elemento de *identificación* social para los ciudadanos, es uno de los factores que constituyen su identidad” (pág. 40), es frecuentemente asociado a una condición de *estatus*, una condición de pertenencia que posiciona a los individuos como sujetos de derechos por el hecho de ser miembros afirmados y autoafirmados de una comunidad. Entendida así, a ciudadanía “se urde con dos tipos de mimbres: *aproximación a los semejantes y separación con respecto a los diferentes*” (*ibid.*) o, en otras palabras, se manifiesta en una dialéctica ‘interno/externo’.

En esta misma línea, Osler (2005) sostiene que el concepto mismo es *excluyente* en tanto refiere tradicionalmente a una distinción clara de aquellos que gozan de este estatus social (y legal) frente a aquellos que no. Por ello, según la autora, se hace necesario adoptar una concepción más *incluyente* del concepto para hacer frente a los desafíos del mundo moderno en constante movimiento y transformación en el que la globalización, internacionalización de bienes y productos, la movilidad humana (migración) desafían el papel del Estado-nación en la construcción de la identidad sociopolítica y por tanto en el concepto mismo de pertenencia y ciudadanía.

Desde la didáctica de la lengua para la ciudadanía, Osley y Starkey (2005) sugieren que, para una comprensión más amplia de la ciudadanía, el concepto debe entenderse en tres dimensiones. Por un lado, la ciudadanía puede considerarse, como frecuentemente se ha concebido, como un *estatus* de derechos y deberes. Sin embargo, la ciudadanía debe entenderse también como un *sentimiento de pertenencia* individual y social hacia una comunidad, pues “even when individuals have the status of citizen, they may identify to a lesser or greater extent with a particular state” (pág. 11). Compartiendo quizás la idea de que “el hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad puede motivar a los individuos a trabajar por ella” (Cortina, 1997, pág. 25), los autores consideran que “a sense of belonging is a prerequisite of participative citizenship” (Osler y Starkey, 2005, pág. 12). Por ello, sostienen que la ciudadanía debe también entenderse como una *práctica*, pues implica la conciencia del individuo sobre su rol como miembro de una comunidad, compartiendo y relacionándose con otros, participando libremente en la sociedad y “combining with others for political, social, cultural or economic purposes” (*ibid.*, pág. 14). Considerando la ciudadanía como práctica, Cortina afirma que esta “no es un medio para ser libre, sino un

modo de ser libre, y el buen ciudadano es aquel que intenta construir una buena *polis* buscando el bien común en su participación política” (Cortina, 1997, pág. 48).

Con una noción de ciudadanía concebida más allá del estatus social o legal de los individuos y retomando las discusiones sobre la necesidad de trascender el *nacionalismo metodológico* en las ciencias sociales, las definiciones del concepto de *ciudadanía* elaboradas más recientemente se relacionan con visiones posmodernas y posnacionales según las cuales el concepto va más allá del estatus de derechos y deberes, del sentido de pertenencia o identificación y de la práctica social del individuo en relación con una Nación-estado. Para autores como Soysal (1996), en un modelo incluyente y posnacional de ciudadanía, el ser humano constituye en sí la verdadera sociedad, y sus derechos y deberes en ella apelan a los derechos humanos de manera global. En sus palabras, “membership is not solely based on the criteria of nationality; their membership and rights are legitimated by the global ideologies of human rights. This, universal personhood replaces nationhood; and universal human rights replace national rights” (pág. 23).

Desde este paradigma posnacional, la educación para la ciudadanía ha dado lugar a una serie de aproximaciones teóricas y metodológicas que han revertido en diversas prácticas pedagógicas y en la publicación de diversos documentos políticos y prescriptivos que intentan ofrecer un marco de referencia para el establecimiento de objetivos pedagógicos y criterios de evaluación. Estas diversas aproximaciones han generado a su vez una proliferación de términos como *educación para la ciudadanía global*, *educación para la ciudadanía mundial*, *educación para la ciudadanía democrática*, entre otros.

En ese sentido cabe destacar la labor de la UNESCO, que, en su iniciativa de *Educación para la ciudadanía mundial*, hace un llamado para que esta nueva concepción de ciudadanía se refiera “a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común [y haga] hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (UNESCO, 2015, pág. 14). Aboga por que se desarrolle a través de las diferentes áreas educativas a lo largo de la vida y sea concebida como un factor transformador que inculca la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para la construcción de una sociedad (un mundo) más justa, inclusiva y pacífica.

A pesar de que el mundo está cada vez más interconectado, la paz y el desarrollo sostenible siguen estando amenazados por las violaciones de los derechos humanos, las desigualdades y la pobreza. La Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) es la respuesta de la UNESCO a este reto. Mediante su labor, la Organización pone a disposición de los educandos de todas las edades los medios para reflexionar acerca de estos desafíos mundiales, tanto local como globalmente, y para que se vuelvan contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible (UNESCO, 2018).

En su documento *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*, la UNESCO (2015) propone una guía para el fomento de la ciudadanía mundial a partir de tres dimensiones básicas de aprendizaje, que se corresponden con las que se han frecuentemente asociado al desarrollo de la interculturalidad: cognitiva, socioemocional y conductual (ver subapartado 2.1.3). Estas dimensiones, que se especifican en términos de resultados de aprendizaje, atributos del educando y temas de aprendizaje, como se observa en la Figura 5, se entienden de la siguiente manera (UNESCO, 2015, pág.15):

- **Cognitiva:** Adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
- **Socioemocional:** Sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía y solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.
- **Comportamental:** Acción eficaz y responsabilidad en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

# Educación para la ciudadanía mundial



Figura 5: Contenidos de aprendizaje de la educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015, pág. 29).

La propuesta programática de la *educación para la ciudadanía mundial* de la UNESCO que se recoge en la Figura 5 ha inspirado en gran medida las decisiones curriculares que se han tomado para la propuesta de temáticas y actividades de intervención didáctica en la realización de esta tesis. Además, como se detallará más adelante (ver apartado 6.5), las descripciones de los resultados de aprendizaje y los atributos del educando que se incluyen en esta propuesta han inspirado parte del marco de interpretación de los resultados en esta tesis, específicamente categorías y subcategorías como: *análisis crítico*, *interconexiones*, *establecimiento de vínculos* o *apreciación y respeto*. De hecho, en el análisis se han mantenido estos tres colores para hacer referencia a las tres dimensiones de análisis (macrocategorías) emergentes: cognitiva, socioafectiva y praxis.

### 2.3.2. Educación lingüística para la ciudadanía intercultural

Frente a una realidad social cada vez más heterogénea y plural, el llamado a la educación para la ciudadanía ha sido atendido a nivel político e institucional en el ámbito académico desde el punto de vista teórico y metodológico y desde diversas disciplinas. Este enfoque educativo ha tenido especial énfasis en el ámbito de la enseñanza de lenguas y culturas bajo la premisa de que “part from developing the students’ communicative (dialogic) competence in the target language, language teaching ought also as far as possible to enable students to develop into multilingually and multiculturally aware world citizens (Risager, 2007, pág. 1).

En la cita anterior, Risager propone que la educación lingüística se comprometa con el desarrollo de ciudadanos *multiculturalmente* conscientes. Por su parte, Wilkinson (2012) sostiene que “*intercultural* competence is increasingly defined as *global* competence: the ability to be at home in the world” (la cursiva es nuestra, pág. 296). Así, esta orientación de la educación lingüística ha supuesto una proliferación de conceptos y de diversas maneras de entender la ciudadanía: multicultural, intercultural, global, mundial, cosmopolita, democrática. En este sentido, Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson y Méndez García (2009) aclaran que:

There is reason to believe that we are witnessing the emergence of a new form of citizenship, which can more suitably be described as intercultural than multicultural. [...] It seems preferable to envisage ‘intercultural citizenship’, which clearly reflects the need to transcend a diversity that is divisive and find one that draws people together (pág. 17).

Por su parte, autores como Osler y Starkey (2005) afirman que la enseñanza/aprendizaje de lenguas encuentran su significado, sentido e importancia real cuando se consideran parte fundamental de la educación para la ciudadanía democrática:

Citizenship is essentially about belonging, about feeling secure and being in a position to exercise one’s rights and responsibilities. Education for democratic citizenship therefore needs to address learners’ identities and to promote and develop skills for communication and participation. Since these aspects of education are also central to language learning, language teachers are particularly well-placed to make a significant contribution to education for democratic citizenship (Osler y Starkey, 2005, pág. 4).

Más allá de los múltiples conceptos, la idea subyacente radica en una nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de lenguas y culturas. Teniendo en cuenta que “it is foreign language/culture education that helps facilitate intercultural communication among citizens in multicultural societies and in a global world” (Guilherme, 2002, pág. 166), el objetivo de

la enseñanza de la lengua no debe ser considerado solamente como el aprendizaje y adquisición de competencias lingüísticas y sociolingüísticas, sino como una oportunidad para la educación del ser humano, como ciudadano intercultural, a través del aprendizaje y uso de una (o más) lengua(s) y el contacto con la alteridad (Byram, 2008, págs.. 145-147). En otras palabras, la enseñanza/aprendizaje de lenguas o educación lingüística<sup>14</sup> adquiere un compromiso político al considerar que “the central point is that language teaching can and should contribute to educational processes, to the development of individuals and to the evolution of societies” (Porto, Houghton y Byram, 2017, pág. 2)

Barrett (2017) reconoce este compromiso político cuando afirma que la educación lingüística “provide an ideal opportunity to foster the development of intercultural understanding, communicative skills and the capacity for critical reflection on social, societal and political issues” (pág. ix). Según el autor, a pesar de las medidas gubernamentales y supranacionales que se toman para contrarrestar el prejuicio, la intolerancia, la discriminación o el crimen hacia las minorías étnicas o religiosas, estos fenómenos siguen en aumento alrededor del mundo. Por ello, la educación lingüística, que necesariamente dirige la atención de los estudiantes a otras realidades lingüísticas y sociales, es el escenario ideal para cultivar en los seres humanos los valores de la ciudadanía intercultural, es decir,

a willingness to engage with those perceived to have other cultural affiliations, a willingness to speak out against expressions of prejudice and intolerance; a willingness to defend those who are disempowered and disadvantaged; a willingness to take civic or political action for the greater good if this is required (*ibid.*, pág. x)

Para el autor, la ciudadanía intercultural ocurre cuando “people who perceive themselves as having different cultural affiliations from one another interact and communicate, and then analyse and reflect on this experience and act on that reflection by engaging in civic or political activity” (*ibid.* pág.vii)

---

<sup>14</sup> En este punto cabe resaltar que el término usualmente utilizado de “enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras” (en términos como English as a Foreign Language, Français Langue Étrangère, Español como Lengua Extranjera, etc.) es problematizado pues, por un lado, restringe la actividad pedagógica a una operación “instrumental” de adquisición de competencias y, por otro lado, es excluyente en su concepción de ciertas lenguas/culturas como “extranjeras”. Así, autores como Byram han preferido hacer uso del término “educación lingüística”, el cual reivindica el propósito educativo de la pedagogía de lenguas más allá de su propósito instrumental. Según el autor, la dimensión *instrumental* del aprendizaje se impone sobre la *educativa*, una dimensión que “has tended to be forgotten since the introduction of ‘communicative language teaching’, partly as a consequence of the emphasis on ‘skills’ and ‘competence’ (Byram, 2008, pág. 145).



En su libro *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Byram (2008) retoma sus propuestas de competencia comunicativa intercultural y el enfoque político del *Politische Bildung* e insta a los profesores de lenguas a fomentar en los estudiantes “a ‘critical cultural awareness’ or *savoir s’engager* that explicitly enables learners to question, to analyse, to evaluate and, potentially, to take action, to be citizens” (pág. 146). Para ello, propone un marco conceptual para abordar la *educación lingüística para la ciudadanía intercultural*, una frase que busca conjugar los conceptos y la competencia comunicativa intercultural y la educación para la ciudadanía. Este marco conceptual se basa en cuatro principios o axiomas. Estos principios buscan, por un lado, guiar la planificación curricular y, por otro, pueden servir para la evaluación de iniciativas para el fomento de la ciudadanía intercultural ya existentes o presentes en sistemas educativos.

- (a) La experiencia intercultural tiene lugar cuando se encuentran personas de grupos sociales distintos, con valores, creencias y comportamientos (culturas) diferentes.
- (b) Ser ‘intercultural’ implica el análisis y la reflexión sobre las experiencias interculturales, así como la acción producto de la reflexión.
- (c) La experiencia de la ciudadanía intercultural tiene lugar cuando personas de grupos sociales y culturales distintos se involucran en una actividad social o política conjunta.
- (d) La educación para la ciudadanía intercultural supone:
  - Causar o facilitar la experiencia de la ciudadanía intercultural y el análisis y la reflexión sobre dicha experiencia.
  - Crear aprendizajes o cambios de naturaleza cognitiva, actitudinal, conductual en el individuo; cambios en la autopercepción, en la relación del individuo y los Otros; cambios que se basan en lo particular pero que apelan a lo universal. (la traducción es nuestra, *ibid.* pág. 186).

En una iniciativa para llevar estos principios al contexto concreto del aula de lenguas, como es también lo que nos convoca en la realización de esta tesis, se creó el proyecto *Citizenship Education in the Language Classroom* con participación de profesores de lengua en diversas latitudes. Los resultados, que se recogen en el compendio *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship* (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017), recogen las experiencias de proyectos de educación lingüística para la ciudadanía intercultural llevados a cabo con estudiantes de diversas edades, con diversos niveles de lengua y en

contextos particulares (formales e informales) respondiendo a una propuesta específica de Michael Byram, creador del proyecto (ver Figura 6).

**Citizenship Education in the Language Classroom**

**Foreign Language Education (FLE) which includes teaching for ICC - necessarily involves:**

- **criticality/critical cultural awareness;**
- **a focus on 'others' who live beyond our national boundaries and speak another language;**
- **comparative analysis of our situation and theirs.**

**It does NOT include 'service to the community' as Citizenship Education (Cit. Ed.) does.**

**Cit Ed. includes (not only):**

- **teaching which leads to activity/'service to the community' in the here and now;**
- **a focus on 'community' as local, regional, national but NOT international.**

**It does NOT include criticality/critical cultural awareness towards 'our' community.**

**My proposal is to develop complementarity taking 'activity in the here and now' from Cit Ed. and 'criticality' and 'internationalism' from FLE.**

**In terms of *methodology*, I propose that the FL classroom become a Content and language integrated learning (CLIL) classroom i.e. where the FL is used as a medium of instruction and the content is 'intercultural citizenship'.**

Figura 6: Propuesta de Byram para la educación para la ciudadanía en el aula de lenguas. (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017, pág. xxiii)

De manera complementaria, la propuesta establece que “un buen proyecto de ciudadanía intercultural” debería tener las siguientes características (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017, pág. xxviii):

- Crear un sentimiento de identificación internacional con aprendientes en proyectos internacionales.
- Desafiar el “sentido común” de cada grupo nacional dentro del proyecto internacional.
- Desarrollar una nueva forma “internacional” de pensar y actuar.
- Aplicar esa nueva forma al “conocimiento”, a uno mismo o al “ser” y al mundo.

La propuesta de Byram puede considerarse un planteamiento seminal en términos pedagógicos e investigativos. El establecimiento de principios sobre lo que supone la puesta

en práctica de los principios teóricos relacionados con la educación para la ciudadanía intercultural en el marco de la educación lingüística, así como la definición de las características de un proyecto pedagógico para estos fines, es sin duda un ejercicio necesario desde el punto de vista epistemológico y metodológico. Los proyectos que se generaron a partir de esta propuesta han sido claramente significativos no solo para la comprensión empírica de esta perspectiva educativa sino para la reflexión y formación docente y la experiencia educativa de los estudiantes. Como se evidencia en los diversos reportes, los proyectos lograron generar sinergias entre estudiantes de distintas nacionalidades y transformaciones en las dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales de los estudiantes a nivel local y transnacional.

Cabe señalar que, desde una concepción de los estudiantes como ciudadanos interculturales, en esta tesis nos hemos propuesto también el fomento de la interculturalidad en el aula de español con miras a promover la experiencia ciudadana. Siguiendo las propuestas de Byram *et al.* (2017), la intervención didáctica ha incorporado la realización de distintas actividades sociales o políticas gestionadas por los mismos estudiantes como una campaña de sensibilización sobre las condiciones laborales de los artistas de la Rambla de Barcelona o una acción reivindicativa en el marco del Día Internacional del Migrante (producto audiovisual e intervención en el barrio del Raval). Además, a partir de estas recomendaciones, hemos centrado el diseño curricular desde la propuesta del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, CLIL en inglés).

Sin embargo, observamos que la aproximación a la ciudadanía intercultural en la propuesta de Byram (2017) sigue manteniendo una visión nacionalista de la lengua y cultura en tanto relaciona el diálogo intercultural con la comunicación con “others who live beyond our *national* boundaries and speak another language” (ver Figura 6). Así, el énfasis que esta propuesta pone a la creación de una “identificación internacional” por parte de los estudiantes que forman parte de proyectos interculturales sigue erigiéndose sobre la base de la identificación lingüística y cultural equiparada con la identificación nacional. Fomentar este tipo de identificaciones y al mismo tiempo proponer un “análisis comparativo de *nuestra* situación con la de *ellos*” se podría considerar como una propuesta esencialista “by projecting a social landscape that naturalizes inter-national diversity and intra-national homogeneity” (Cole y Meadows, 2013, pág. 30) o neoesencialistas al tratarse de una propuesta que reconoce las limitaciones de adoptar posiciones esencialistas, pero sin

embargo las refuerza (Holliday, 2011). Como se comentará en el siguiente apartado, la perspectiva cosmopolita de la ciudadanía intercultural busca superar estas posibles limitaciones en tanto que “the cosmopolitan outlook must encompass, criticize, extend and transform the national outlook” (Beck, 2006, pág. 94).

Resulta importante mencionar que la propuesta de Byram (2008) se ha visto relativamente modificada en planteamientos posteriores (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017) con la introducción del concepto de ciudadanía intercultural *democrática*. Según el autor, el desarrollo de la conciencia crítica intercultural, que retoma el concepto alemán de *politische Bildung*, juega un papel central en su modelo de competencia comunicativa intercultural y busca la definición de objetivos de aprendizaje en relación con la educación lingüística y la educación para la ciudadanía y aprendizajes democráticos. Según afirman los autores, “citizenship education and learning to act democratically include as objectives that learners should become active in their world as consequence of what they learn in their [...] classroom-based learning” (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017, pág. xxii). En este sentido, los autores añaden la experiencia intercultural democrática como un principio o axioma más a su manera de entender la educación lingüística intercultural (democrática). Según define “la experiencia intercultural democrática tiene lugar cuando individuos de grupos sociales y culturales distintos se involucran en actividades políticas y democráticas – sin evitar valoraciones y juicios” (*ibid.*, pág. xxiv):

Bajo la coordinación del profesor interculturalista Martyn Barret y con la colaboración de expertos europeos como Michael Byram, entre otros, el Consejo de Europa ha publicado recientemente el *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (cuya versión en español se encuentra bajo el título de *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*<sup>15</sup>), una obra que propone una definición más precisa de las competencias que se espera los estudiantes de todas las edades desarrollen desde diversas disciplinas para un comportamiento democrático e intercultural. Según se explica en la obra,

el comportamiento competente democrático e intercultural es asumido por el modelo actual como un comportamiento dimanante de un proceso dinámico y adaptativo en el cual una persona responde de manera apropiada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades en continuo cambio que están presentes en situaciones democráticas e interculturales. Esto se logra por medio de la movilización, la organización y el

---

<sup>15</sup> <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

despliegue flexible de diversos subgrupos de recursos psicológicos, extraídos de manera selectiva del repertorio completo de valores, actitudes, destrezas, conocimientos y comprensión de la persona de que se trate (Consejo de Europa, 2018, pág. 26).

Como se observa en la Figura 7, las 20 competencias que han sido identificadas en este marco de referencia, a partir del análisis de modelos de competencias interculturales y democráticas, se han agrupado en cuatro categorías: valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión crítica.



Figura 7: Competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018, pág. 11)

Posteriormente, para cada una de estas competencias se han especificado los descriptores y los niveles de clasificación (adquisición de competencia) en un modelo lineal de aprendizaje que se clasifica en niveles de adquisición: básico, básico-intermedio, intermedio, intermedio-avanzado y avanzado. La definición de estos descriptores busca ofrecer una base conceptual para el desarrollo curricular, la pedagogía y la evaluación de una educación para la ciudadanía intercultural democrática. A modo de ejemplo, la Tabla 4 incluye los descriptores identificados para la competencia *empatía*, una de las nociones clave en los modelos de competencia intercultural. Según define el documento, “la empatía es un conjunto de aptitudes necesarias para comprender y relacionarse con el pensamiento, las

creencias y los sentimientos de otras personas, y para ver el mundo desde las perspectivas de otras personas” (pág. 13).

Classification	Descriptor
<b>Basic</b>	(1) Expresses compassion for another person who is hurt or upset
	(2) Senses when others get irritated
	(3) Can recognise whether a person is annoyed with him/her
<b>Basic-Intermediate</b>	(4) Gets upset when he/she sees someone being treated badly
	(5) Expresses sympathy about other people’s misfortunes
	(6) Can explain why someone else gets upset
<b>Intermediate</b>	(7) Expresses sympathy for people who are less fortunate than himself/herself
	(8) Expresses sympathy for a person who does not have friends
	(9) Shows ability to describe what other people are feeling
<b>Intermediate-Advanced</b>	(10) Can recognise when someone wants comfort and emotional support, even if that person does not overtly exhibit it
	(11) Gets upset when he/she sees someone being excluded from a group
	(12) When others are upset, he/she becomes sad or concerned for them
<b>Advanced</b>	(13) Expresses the view that, when he/she thinks about people in other countries, he/she shares their joys and sorrows
	(14) Accurately identifies the feelings of others, even when they do not want to show them
	(15) Can describe other people’s unique concerns

Tabla 4: Ejemplo de descriptores de la competencia 13. Empatía según el marco de competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa, 2018).

La publicación de este marco de referencia ha desatado una variedad de reacciones entre los especialistas en el campo de la interculturalidad. Una de ellas es la de Fred Dervin (2016)<sup>16</sup>, para quien la consideración de la interculturalidad y de la democracia como competencias tiene unas limitaciones éticas que se deben considerar.

Who will make the final decision as to what, for example, ‘critical thinking’ means or as to what ‘responsibility’ entails? Whose voices will be included in the descriptors? Will this lead to the ‘Centre’ (Europe) dictating to the rest of the world what democratic and intercultural competences are? [...] The same goes for the idea of ‘openness’: Who can be deemed to be really ‘open’? ‘Open’ to what? Can ‘openness’ always be considered genuine? (pág. 63)

Los descriptores de la competencia *empatía* que se incluyen en la Tabla 4 (la numeración de las líneas es nuestra), relacionan la empatía con una serie de sentimientos como la compasión (1), el descontento (4), la simpatía (5), la tristeza (12, 13), la preocupación (12) o la alegría (13). Siguiendo los cuestionamientos de Dervin, podríamos preguntarnos hasta qué punto o

<sup>16</sup> Esta reflexión de Dervin (2016) es anterior a la publicación del *marco de competencias para una cultura democrática* debido a que se trata de una reacción a la invitación que recibió para colaborar en su concepción.

bajo qué criterios es necesario o recomendable fomentar en los estudiantes dichos sentimientos. Al elaborar un marco de referencia en este sentido con fines prescriptivos y evaluativos de la pedagogía y los aprendizajes de los estudiantes, ¿no sería como enseñarles cómo reaccionar o qué sentir en ciertas situaciones? ¿quién y bajo qué criterios puede decidir qué sentimientos se deben movilizar? Awad (2019) reporta en su estudio que la actitud de apertura a la diversidad no siempre era genuina entre sus estudiantes, pues “some students were indeed curious to know about other religions, but they used the information they learned to discredit these religions and argue for the superiority of their own” (176). Así, ¿cómo podríamos asegurar que la habilidad de empatía en ciertas situaciones es genuina? Lo que es más, ¿no demostrar empatía bajo estos criterios haría al estudiante menos/no competente?

Si bien puede ser necesario reflexionar sobre los conocimientos, las habilidades, actitudes o valores que se pretenden cultivar en el ejercicio pedagógico de la interculturalidad y la ciudadanía, autores como Dervin (2016), Borghetti (2019) y Zotzmann (2015) cuestionan las consecuencias éticas de concebir la interculturalidad dentro del paradigma competencial. Esta concepción conlleva la necesidad de definir descriptores, niveles de logro y criterios de evaluación, lo cual no parece presentar inconvenientes en relación con la adquisición de conocimientos o competencias acumulativas (más sólidas) como la lingüística (gramatical, léxica, discursiva, etc.), pero sí con conocimientos o aptitudes más flexibles (o líquidos) como los relacionados con la interculturalidad (apertura, curiosidad, empatía). En este sentido, como proponemos en esta investigación, parece necesario adoptar una visión no competencial para el fomento de la ciudadanía intercultural en el marco de la educación lingüística, lo cual podría ser posible desde el paradigma intercultural-cosmopolita (crítico), una perspectiva que se ha revivido en las ciencias sociales durante la última década, justamente “due to the rise of an explicitly political conception of cosmopolitanism relating to citizenship and democracy” (Delanty, 2009, pág. 56).

## **2.4. Perspectiva cosmopolita**

Los planteamientos teóricos y metodológicos para una pedagogía de la interculturalidad en el marco de la educación lingüística expuestos hasta ahora en este marco teórico no solo han puesto de manifiesto la interconexión entre los conceptos de interculturalidad, identidad y

ciudadanía, sino algunas de las limitaciones o críticas que han recibido los modelos propuestos para estos fines. Entre estas limitaciones se destacan tres:

- La necesidad de superar las perspectivas del nacionalismo metodológico, el cual fomenta posiciones (neo)esencialistas de las lenguas y las culturas.
- Las limitaciones éticas que supone relacionar (prescribir o evaluar) la interculturalidad, la ciudadanía o la identidad con marcos competenciales.
- La necesidad de un posicionamiento crítico no solo como una dimensión más de aprendizaje sino frente a la pedagogía de la interculturalidad misma, los marcos prescriptivos y los intereses que estas pedagogías y marcos pueden tener o servir.

En la última década, la perspectiva cosmopolita de la educación ha incursionado en la educación lingüística intercultural como un nuevo paradigma desde el cual estas limitaciones podrían potencialmente ser superadas. Para Sobré-Denton y Bardhan (2013),

cosmopolitanism helps us get to the heart of some of the central concerns within the field of intercultural communication -culture, difference, power, identity, and the need for alliance-building across differences- and it does so by questioning divisive cultural boundaries and nation-state-centric thinking (pág. 2).

El concepto antiguo de *cosmopolitismo*, que propone la visión de la humanidad como una gran comunidad de identidades diversas y responsabilidades conjuntas, ha vuelto a ser un tema central de discusión desde diversas áreas del conocimiento. Se trata de un concepto multidisciplinar que se ha abordado especialmente desde la filosofía, la antropología, las ciencias políticas y la sociología y por tanto ha adoptado significados diversos y múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas. Sin embargo, se asocia frecuentemente con formas de entender el mundo más allá de las fronteras geográficas, de concebir y relacionarse con la diversidad cultural, de concebir o impugnar la globalización, de desentrañar las relaciones de poder a nivel global, de generar transformación personal y social. Por ello, el cosmopolitismo se relaciona con la pluralidad lingüística y cultural, con la interculturalidad, con procesos de identidad subjetiva y colectiva, con una perspectiva crítica y cuestionadora de las estructuras de la realidad y con ideales transformadores.

El concepto ha sido explorado en el plano teórico y empírico en el marco de la educación en general (Nussbaum, 1996; Hansen, 2008) y en el de la educación lingüística en particular (Starkey, 2009; Díaz y Dasli, 2017; Ros i Solé, 2013; Guilherme, 2009; Quist, 2013). En el marco de esta última, el cosmopolitismo se ha propuesto como una reflexión



interdisciplinaria que busca llevar las discusiones sobre la pedagogía de la interculturalidad a planos más amplios y, posiblemente, superar algunas de sus limitaciones. La ‘visión cosmopolita’ de la educación lingüística, se considera como una pedagogía comprometida con la formación de “critical intercultural beings capable of actively engaging in dialogue that transcends boundaries -real or imagined- in the complex world in which we live” (Díaz y Dasli, 2017, pág. 15).

Teniendo en cuenta que esta investigación pretende indagar sobre el fomento de la interculturalidad en el marco de la educación lingüística desde una perspectiva crítica y cosmopolita, en este apartado se explorarán con más detalle el concepto de cosmopolitismo, las relaciones que se establecen con la discusión de la interculturalidad y la ciudadanía y la manera como se ha concebido su aproximación en el campo de la pedagogía de la lengua.

#### **2.4.1 El concepto de cosmopolitismo**

La concepción de los seres humanos como ciudadanos de una misma comunidad global (humanidad) ha sido y sigue siendo parte de diversas cosmologías y corrientes filosóficas y políticas a lo largo de la historia y en diversas latitudes del planeta. Para algunas comunidades andinas como la Aymara (que habita la meseta del lago Titicaca), la expresión *Suma Qamaña* conjuga los “principios ético-morales de la sociedad plural” (Albó, 2009, pág. 1) haciendo referencia al “buen vivir” en su sentido de “saber convivir” de todos aquellos que hacemos de la *Pacha Mama* (Madre Tierra) nuestra morada. De manera similar, el *Kyōsei* en japonés hace referencia a un conjunto de prácticas que promueven la coexistencia e interrelaciones morales, éticas y cívicas en un mundo diverso a partir de valores y derechos comunes (Sugimoto, 2012, pág. 452). En la ética sudafricana, el concepto de *Ubuntu* apela a una filosofía moral según la cual la humanidad entera es considerada “como un colectivo de individuos que solo son humanos porque coexisten dentro de la comunidad global de otros humanos” (Volmink, 2019, pág. 46). En el mundo occidental, esta idea se asocia con el concepto de *cosmopolitismo*, cuyo uso se remonta a la escuela cínica de la Grecia Antigua (s. IV a.C.) y en particular al filósofo Diógenes de Sínope, quien se identificaba como *kosmopolitês*, es decir, un ciudadano (*politês*) del cosmos (*kosmos*) i.e. universo o mundo y, posteriormente, a la escuela estoica. Esta última abogaba por la igualdad de los seres humanos, quienes, en su condición de conciudadanos, deberían poder gozar de los mismos

derechos y obligaciones de la *polis* con independencia del pueblo, ciudad o estado al que pertenecieran.

La visión cosmopolita de la escuela estoica ha sido influyente en el pensamiento moderno, especialmente a partir del siglo XVII, época en la que se empiezan a conformar los Estados-nación, se delimitan los territorios y soberanías nacionales y se establecen los vínculos entre estos y los individuos que los habitan: el concepto de ciudadanía, los deberes y derechos de aquellos que se consideran ciudadanos está directamente relacionado con el de pertenencia a un Estado-nación (nacionalidad). La figura de Immanuel Kant y su propuesta de cosmopolitismo (conocido como *cosmopolitismo kantiano*) es la predecesora de las reflexiones políticas, jurídicas y sociológicas que siguen vigentes en la época contemporánea. Según la concepción kantiana del cosmopolitismo, los individuos son a su vez ciudadanos de un Estado y miembros de una comunidad más amplia: la de los seres humanos. Los Estados, organizados en federaciones y a su vez bajo una amplia federación de Estados, deben garantizar los derechos de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones. En otras palabras, para promover el desarrollo, la evolución y la *Paz perpetua*, las *sociedades cosmopolitas* deben garantizar los *derechos cosmopolitas*.

En la época contemporánea, una visión renovada del cosmopolitismo ha implicado un cuestionamiento a los procesos y efectos de la llamada globalización y del concepto de Estado-nación que ha sido objeto de discusión en la mayoría de las ciencias sociales desde la última década del siglo pasado. Frente a la realidad de un mundo cada vez más interconectado globalmente a través de las nuevas tecnologías, de los intercambios transnacionales de bienes y servicios, de la movilidad humana, de los cada vez más numerosos acuerdos internacionales, etc., las nociones mismas del mundo, Estados-naciones, territorios, fronteras, ciudadanía, entre otras, empiezan a adquirir nuevos significados. Como sostiene el lingüista Adrian Holliday (2011), “the world is not neatly divided into national categories, but [...] boundaries are increasingly blurred and negotiable” (pág. 11). No obstante, continúa el autor, existe todavía un “*methodological nationalism* that has dominated social sciences and created an oversimplistic impression of the way in which the world is organized” (*ibid.*).

Ante esta situación, el sociólogo Ulrich Beck (2013) sugiere que las ciencias sociales necesitan un giro cosmopolita en la teoría y la investigación: un cambio de paradigma desde el “nacionalismo metodológico” hasta el “cosmopolitismo metodológico, cuya

conceptualización de Naciones-estado, de lenguas o culturas se realice desde perspectivas menos estáticas o cerradas sino cada vez más fluidas o líquidas (Bauman, 2000), que den cuenta del mestizaje, de las construcciones híbridas o que permitan la “polinización transcultural”. Como proponen Woodward y Skrbis (2012), nos aproximamos cada vez más “towards a cosmopolitan culture which is seen as globally open, and inviting cultural cross-pollination, hybridity and fluidity (pág. 128).

El concepto de *cosmopolitismo*, o lo que implica ser *cosmopolita* en la época contemporánea, no representa del todo una discusión zanjada puesto que ha sido definido y usado de diversas formas y con diversos objetivos en múltiples campos de estudio como la antropología, la ciencia política, la filosofía, la sociología o los recientemente nacidos estudios de cosmopolitismo o *Cosmopolitanism Studies* (ver Delanty, 2012 para una visión general de este campo de estudio). Sin embargo, el concepto se relaciona generalmente con la reivindicación de una humanidad común más allá de las fronteras (reales o imaginarias), con una “ética en un mundo de extraños” (Appiah, 2006) con ciertas obligaciones morales que se deben a todos los seres humanos únicamente sobre la base de una humanidad común, independientemente de afiliaciones culturales, políticas o religiosas o de características personales como apariencia, edad, género, de cuestiones de nacionalidad, de situaciones civiles o migratorias, etc. (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 163). En últimas, busca encontrar “la unidad en la diversidad” (Delanty, 2012, pág. 6). Como concluye Mendieta (2012), “cosmopolitanism, in short, implies a dual relationship that urges that we remain cognitively open to the other and that we be morally accountable for and to the other” (pág. 282).

El cosmopolitismo sugiere entonces una nueva forma de dar sentido a las complejas realidades de pluralidad cultural, lingüística y política a nivel local y global (Woodward y Skrbis, 2012) y de comprender los procesos identitarios individuales y sociales no solamente en relación con las nuevas y diversas maneras de entenderse como individuos o miembros de comunidades, sino de las maneras de relacionarse entre sí. Vertovec y Cohen (2002) lo resumen en cuatro ideas:

cosmopolitanism suggest something that simultaneously: (a) transcends the seemingly exhausted nation-state model; (b) is able to mediate actions and ideals oriented both to the universal and the particular, the global and the local; (c) is culturally anti-essentialist; and (d) is capable of representing various complex repertoires of allegiance, identity and interest. In these ways, cosmopolitanism seems to offer a more managing cultural and political multiplicities (pág. 4).

## 2.4.2 Hacia un cosmopolitismo crítico

A pesar de que el cosmopolitismo se resiste a las concepciones esencialistas de la cultura, Holliday (2011) advierte que “not all cosmopolitanism manages to escape from neo-essentialism” (pág. 11) [as it still depends] on the neutrality of description to build theories about culture” (pág. 8). El autor sugiere que el cosmopolitismo neoesencialista sigue negando, ignorando o evitando un énfasis particular en las relaciones de poder o ideologías, entendidas como sistemas de ideas que promueven intereses particulares, por lo que suscribe la propuesta del teórico crítico y del poscolonialismo Homi Bhabha (1994) de diferenciar “two forms of cosmopolitical thinking that are deeply ingrained in contemporary discourses of globalization” (pág. xiv): cosmopolitismo global y cosmopolitismo crítico.

Para Bhabha (1994), el *cosmopolitismo* no debe perseguir una configuración del planeta simplemente como “a concentric world of national societies extending to global villages” (pág. xiv) y con ello utilizar una retórica de ‘una humanidad común’ que conforma una ‘cultura mundial’ en un ‘mercado mundial’ y que presta cada vez menos atención “to the persistent inequality and immiseration produced by such unequal and uneven development” (*ibid.*). Esta visión estaría relacionada con lo que llama el *cosmopolitismo global*, el cual define como

a cosmopolitanism of relative prosperity and privilege founded on ideas of progress that are complicit with neo-liberal forms of governance, and free-market forces of competition. Global cosmopolitans of this ilk frequently inhabit ‘imagined communities’ that consist of silicon valleys and software campuses. A global cosmopolitanism of this sort readily celebrates a world of plural cultures and peoples located at the periphery, so long as they produce healthy profit margins within metropolitan societies (*ibid.*).

El *cosmopolitismo global* así entendido se asocia con una perspectiva cosmopolita del Centro que silencia las voces cosmopolitas de la Periferia<sup>17</sup>. Bhabha (1994) sugiere entonces un *cosmopolitismo vernacular*, “which measures global progress from the minoritarian perspective” (pág. xvi), que otros autores (Holliday, 2011; Beck, 2006; Delanty, 2012; Mignolo, 2012) proponen como *cosmopolitismo crítico*, el cual

emphasises the braking down of territorial boundaries and promotes a transnational, translocal (local-to-local) view of the world where individuals’ voices are enabled to push against inequalities and marginalization and, in doing so, extend their moral

---

<sup>17</sup> Holliday (2011) define *Centro* como “a location or state of economic and political power which defines and imposes meaning on the rest of the world” (pág. 197) y *Periferia* como “a location or state which lacks economic and political power in such a way that it is defined and given meaning by the Center” (pág. 199).

responsibility and solidarity to communities beyond their local or national (Díaz y Dasli, 2017, pág. 13).

Desde esta perspectiva, el cosmopolitismo puede definirse de manera general como “a condition of openness to the world and entailing self and societal transformation in light of the encounter with the Other” (Delanty, 2012, pág. 41). Esta condición de ‘apertura al mundo’ es en sí una práctica, una predisposición y una actitud (Roudometof, 2012, pág. 123) de toma de conciencia, comprensión y empatía en el encuentro con ‘la diferencia’ e implica una oportunidad para la cooperación hacia la transformación individual o social.

El sociólogo Gerard Delanty (2012) sostiene que “the world may be becoming more and more globally linked by powerful global forces, but this does not make the world more cosmopolitan” (pág. 2). El cosmopolitismo crítico se entiende entonces como actitud crítica y una forma de análisis particular ante un mundo globalizado donde las fronteras geográficas resultan cada vez más borrosas para algunos, pero más inquebrantables para otros. Se trata entonces de una manera de resistir y contrarrestar la *globalización* o la visión neoesencialista encarnada en el *cosmopolitismo global*, no “de arriba hacia abajo (como Kant y Habermas), sino de abajo hacia arriba” (Beck, 2012, pág. 278), i.e. un cosmopolitismo transformador o emancipatorio que se basa en las necesidades de las personas, que es contextual, experiencial y plural.

Teniendo en cuenta que “globalization, in the sense of a globally connected world, does not in itself offer a normative account of a just world or a better life” (*ibid.* pág. 45), puesto que, como afirma Mignolo (2012), “we are now living in a world interconnected by capitalist economy, and capitalist economy means competition, no cooperation” (pág. 95), el cosmopolitismo crítico se configura también como una crítica hacia la globalización capitalista y como un proyecto que busca resistir las fuerzas dominantes y reivindicar valores de libertad, respeto por la diferencia, protección de los seres humanos y del planeta, equidad, solidaridad, diálogo y cooperación. Según, Jacobs y Malpas (2012)

Cosmopolitanism represents the *only* viable mode of engaging with our contemporary situation: only if we are able to work collectively in ways that are addressed to the realities of the places we inhabit -including the essential plurality, interconnectedness and complexity of such places- can we hope to respond productively to the challenges that currently face us. (pág. 517)

Los autores sostienen que el cosmopolitismo se debe entender más como un *proyecto* colectivo que busca contrarrestar el ‘credo individualista’ (*ibid.*, pág. 524) y a la vez homogeneizador de la globalización y del neoliberalismo y no simplemente como un *fenómeno*, una idea que comparte el semiótico y teórico decolonial Walter Mignolo cuando sostiene que “it appears as if there is no agency behind globalization. It has its own agency. [...] Cosmopolitanism is not something that is just happening. Someone has to make it happen” (Mignolo, De-colonial cosmopolitanism and dialogue among civilizations, 2012, pág. 86). Es precisamente con esta postura y actitud crítica frente a la realidad en que vivimos como algunos académicos se proponen retomar el concepto antiguo de *cosmopolitismo* para ofrecer un marco conceptual y la posibilidad de iniciar una transformación social “desde abajo” (Mota, 2012, pág. 499).

Desde un punto de vista metodológico, autores como Delanty (2012) y Woodward y Skrbis (2012) ofrecen aproximaciones a marcos conceptuales para el análisis de las realidades y situaciones cosmopolitas que pueden ser una guía “to demonstrate the extent of a cosmopolitan orientation” (Delanty, 2009, pág. 86) por parte de individuos o sociedades. De un lado, Delanty (2012) propone cuatro ejes o ‘relaciones cosmopolitas’ (*cosmopolitan relationships*)<sup>18</sup> que componen su “marco ontológico para el análisis cosmopolita” en términos de una serie de disposiciones, actitudes, orientaciones y valores que constituyen la posición o la práctica cosmopolita. Estos ejes son cuatro: (1) relativización de la identidad propia; (2) reconocimiento positivo del Otro; (3) evaluación mutua de culturas e identidades; (4) relación con el Otro orientada hacia la conciencia mundial. Por otro lado, Woodward y Skrbis (2012) proponen el análisis de las prácticas cosmopolitas o maneras de ‘llevar el cosmopolitismo a la práctica’ o, en sus palabras, “*performing cosmopolitanism*” a través de la identificación de tres atributos o disposiciones de apertura: (1) movilidad (corpórea, imaginativa o virtual); (2) competencias simbólicas de los individuos (e.g. *code-switching*) que les permitan moverse entre realidades culturales diversas; (3) valoración inclusiva de otras realidades culturales y disposición para familiarizarse y comprometerse con ellas.

---

<sup>18</sup> El autor parece haber realizado un cambio consciente sobre esta denominación: mientras en Delanty (2019) las consideraba en términos de *capacidades* necesarias en los individuos para la mirada cosmopolita (págs. 86-87), en Delanty (2012) recurre al concepto de *relaciones* (págs. 43-44). Esta vez, hace énfasis en estas relaciones como procesos contextuales que surgen y residen en la relación o comunicación y no en los sujetos.

No profundizaremos en estos marcos pues consideramos que, superadas algunas de sus limitaciones, los marcos que ofrece la discusión de la interculturalidad y de los conceptos de *hablante o ciudadano intercultural* presentados en apartados anteriores no solamente reflejan relaciones y atributos similares (apertura, relativización, disposición para el diálogo, conciencia y evaluación de las situaciones y realidades culturales conocidas o diferentes, diálogo transformador, etc.), sino que ofrecen un marco más amplio de análisis que abarcan las perspectivas cognitivas, socioculturales, socioafectivas y comportamentales que podrían ser potencialmente funcionales para el análisis de situaciones cosmopolitas. Sin embargo, sí vale la pena señalar que la concepción del *hablante o ciudadano intercultural*, como poseedor de una serie de atributos preconcebidos de los individuos en situaciones interculturales generalmente neutrales (que no logra trascender la idea del hablante intercultural ideal, prototípico o auténtico), puede ser considerada como una limitación que debe ser considerada y quizás superada en el marco de la concepción del *cosmopolita*, como se comenta a continuación.

### **2.4.3 Del hablante/ciudadano intercultural al cosmopolita**

Como se ha comentado, la discusión y teorización en torno al *hablante intercultural* llevó a la definición de una serie de categorías y atributos preestablecidos que el individuo debería poder movilizar durante el encuentro intercultural. Desde una perspectiva postmoderna, la aproximación al *cosmopolita* “looks not for fixed and stable attributes, but to the performative, situational and accomplished dimensions of being cosmopolitan” (Woodward y Skrbis, 2012, pág. 129). Así, en lugar de considerar al *cosmopolita* como un individuo que puede ser caracterizado a partir de una serie de variables “which focuses on attributes theorized to be associated with cosmopolitanism, such as openness to diversity, interest in global issues, or an expressed willingness to forgo national or local interest in favor of global matters” (*ibid.*), se pretende teorizar el cosmopolitismo como una expresión en contextos y entornos sociales y particulares, una serie de prácticas y perspectivas culturales que se caracterizan por ser flexibles y estar situadas y enmarcadas en contextos sociales y culturales particulares.

Desde la perspectiva de educación intercultural, el *hablante intercultural* participa en una serie de *encuentros interculturales* en los que *actúa interculturalmente*. Como explica Byram (2008) “to act interculturally is to bring into a relationship two cultures” (pág. 68),

una actividad que “pre-supposes certain attitudes, knowledge and skills that need to be learnt” (*ibid.*, pág. 69). Estas actitudes, conocimientos y habilidades se expresan entonces en términos de objetivos comportamentales (*behavioral objectives*) que son observables (competencia intercultural). Este tipo de posicionamientos hacia la cultura, la diferencia y los encuentros interculturales son asociados con posturas más *modernas* o, en términos de Holliday (2011) *neoesencialistas* no solamente porque promueven una percepción de la realidad cultural y social entendida en términos neutrales y racionales (pág. 198), sino también “because they fall back on prescribed national cultural descriptions” (pág. 15). En palabras del autor, “critical cosmopolitanism is *postmodern* in the manner in which it sees ideology in everything and does not accept the stated neutrality of neo-essentialism, which appears *modernist* in its projection of a neatly organized world with accountable theories of difference” (*ibid.*, pág. 14).

Así, desde la perspectiva cosmopolita, el ‘encuentro intercultural’ no puede considerarse como un encuentro neutro entre individuos que se identifican como miembros de ‘dos culturas’ o ‘dos mundos’ distintos, sino como una conversación enmarcada en una serie de estructuras ideológicas que es causa y consecuencia de un “proceso de hibridación” en el que diversas realidades culturales “merge in a continuous creation of new forms [...] and undergo some change as a result of the exchange” (Delanty, 2012, pág. 6).

Por otro lado, el *ser/actuar de manera cosmopolita* no se considera un resultado de un proceso de aprendizaje de una serie de conocimientos, actitudes o habilidades o la consecución de objetivos comportamentales previamente establecidos. En realidad, se trata de unas prácticas y perspectivas, de una manera de concebir y reflexionar sobre sí mismo y sobre las realidades sociales, de la adopción de una *mirada cosmopolita* (Beck, 2006) que el ser humano construye activamente “through practices of meaning-making in social situations” (Woodward y Skrbis, 2012, pág. 132). Estas prácticas y perspectivas pueden surgir de diferentes maneras (pueden ser inestables, intermitentes o contradictorias) en distintas situaciones de encuentro con la diversidad. En este sentido, compartimos la perspectiva de Woodward y Skrbis (2012) sobre lo que significa el *ser cosmopolita*:

With the term ‘being cosmopolitan’, we can refer to a set of outlooks and practices, a disposition, increasingly available – yet not guaranteed – to individuals for the purposes of dealing with cultural diversity, hybridity, and otherness. We see these outlooks as flexible, and sometimes contradictory. They are discursive, practical resources available to social actors to deal with emergent, everyday global agendas and issues, related to things like cultural diversity, the global, and otherness. Yet, we do not see such



cosmopolitan values expressed fully, or at all times, and on all issues. Rather, 'cosmopolitanism' is a cultural discourse available to social actors (and some more than others) which is deployed intermittently (pág. 136).

A partir de estas consideraciones, la investigación sobre el cosmopolitismo en situaciones de la vida real no requiere entonces la búsqueda o identificación de un 'auténtico cosmopolita', puesto que, como se advierte, los atributos o valores asociados a las perspectivas o prácticas cosmopolitas no se encuentran de manera estable en todos los individuos en todas las situaciones de encuentro con la diversidad o la otredad. Si se considera el cosmopolitismo como "a particular way of seeing culture which is *performed* in particular contexts and settings" (*ibid.*, pág. 132), la investigación se centra en los grados y las maneras en las que estas perspectivas se manifiestan en contextos específicos. Así, "researchers must look not to absolute expressions of openness, but to its performance, effervescence and manifestations across a diversity of settings by a range of citizens" (*ibid.*, pág. 136).

A este respecto, es importante distinguir entre los argumentos conceptuales y normativos sobre la perspectiva cosmopolita y "the empirical constraints on such a world vision" (Turner, 2012, pág. 190). A pesar de que se han realizado esfuerzos para teorizar desde distintas disciplinas sobre los conceptos de *cosmopolitismo* y el *cosmopolita*, sigue habiendo una brecha entre los planteamientos epistemológicos y la investigación empírica que logre elucidar las maneras en que el cosmopolitismo se manifiesta o "entra en estado de eferescencia" en contextos y situaciones particulares. Esta es una de las razones por las cuales "investigation of cosmopolitanism is timely and important" (*ibid.*) y una de las motivaciones para embarcarnos en una exploración metodológica de lo que implica la traducción de estos conceptos a las prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita en el aula de lenguas.

#### **2.4.4 ¿Fronteras o no fronteras? Esa es la cuestión (cosmopolita)**

Teniendo en cuenta que a lo largo de este marco teórico se ha abordado de manera constante pero tangencial el concepto de *borde* o *frontera* cultural, implícita en nociones centrales de la discusión intercultural como *otro*, *otredad*, *alteridad*, por ejemplo, nos parece importante abordar el concepto y explorar su posible comprensión desde la perspectiva cosmopolita.

El concepto de frontera y el subtítulo que encabeza este subapartado pretenden ser una extensión del concepto de *pertenencia* manifiesto en la pregunta formulada por Beck (2003): “to belong or not to belong, that is the cosmopolitan question” (pág. 145). Como ya se discutía en torno al concepto de *ciudadanía* (entendido también como un sentimiento de pertenencia, ver subapartado 2.3.1), el ser/actuar como ciudadano cosmopolita no solamente implica una manera de concebir las realidades sociales, sino de concebirse a sí mismo en ellas, como un ser plural, ideológicamente construido y moral y éticamente comprometido. Esta mirada o perspectiva cosmopolita de la ciudadanía intercultural está caracterizada por la construcción reflexiva de múltiples identidades y sentidos de pertenencia o “lealtades” a diversas comunidades que van desde lo local, lo nacional y lo global, las cuales se entienden no como entidades fijas o “sólidas”, sino permeables, polinizables, fluidas, interconectadas e interdependientes. El ser humano está entonces inserto en un entramado de ‘significados identitarios’ que él mismo ha tejido a partir de hilos que provienen de múltiples madejas cuyo origen puede ser incierto.

Si bien la construcción de la identidad es una de las discusiones centrales de la interculturalidad y del cosmopolitismo, cabe resaltar que, como afirma Bhabha (1994), en realidad este concepto “has less to do with the affirmation or authentication of origins and ‘identities,’ and more to do with political practices and ethical choices” (pág. xvii). La pregunta de ¿pertenece o no pertenece? podría quedar en un segundo plano, pues el análisis cosmopolita ha de ser una aproximación interpretativa no solamente en búsqueda de las significaciones identitarias del individuo, sino de la manera como estas se reflejan en sus prácticas en general y frente al encuentro con la diferencia o la diversidad en particular.

Es precisamente en este punto donde surge otra cuestión: desde una perspectiva cosmopolita de la interculturalidad, caracterizada por su insistencia en reconceptualizar las ideas de bordes y fronteras que tienden a “solidificar” entidades, situaciones, condiciones o territorios y a esencializar individuos, ¿cómo se puede hablar de “diferencia”, “otredad”, “otro”? ¿cómo y bajo qué criterios se establecen límites, bordes o fronteras? ¿cuál es la naturaleza y función de estas fronteras dentro de la discusión intercultural cosmopolita? Si bien el cosmopolitismo se propone desde una perspectiva postmoderna, i.e. antidualista, antiesencialista y cuestionadora de nociones absolutas, no pareciera del todo apartarse de nociones duales, i.e. Yo/Otro, nosotros/ellos y puede dejar la sensación de seguir manteniendo las relaciones

duales que pretende superar o de seguir estableciendo fronteras en lugar de disiparlas. Como sugiere Delanty (2009),

A cosmopolitan perspective on the social world gives a central place to the resulting condition of ambivalence in which boundaries are being transcended and new ones established. Thinking beyond the established forms of borders is an essential dimension of the cosmopolitan imagination (pág. 7).

El filósofo anglo-ghanés Kwame Anthony Appiah (2006), uno de los principales pensadores en temas de identidad y cosmopolitismo, asegura que “la extranjería de los extranjeros, la extrañeza de los extraños: esas cosas son bien reales. El problema es que hemos sido exhortados, en gran medida por intelectuales bienintencionados, a otorgarles una importancia exagerada” (pág. 25). En este sentido, consideramos que abogar por “la unidad compuesta por la diferencia”, el principal ideal del proyecto cosmopolita, no significa negar la existencia de los bordes o fronteras, sino adoptar una visión o concepción cosmopolita de ellas. Las aportaciones de Holliday (2011) y de Rumford (2012) en torno a la concepción de las fronteras desde la perspectiva cosmopolita ofrecen la posibilidad de mantener la metáfora del entramado de significados sociales e identitarios al pensarlas como un “tejido conector” dinámico que genera oportunidades para el encuentro cultural y la negociación de la diferencia sin necesariamente asumir posiciones duales o neoesencialistas.

Por un lado, desde el paradigma del cosmopolitismo crítico, Holliday (2011) reflexiona sobre la que llama *línea intercultural*, aquella que comúnmente se establece como frontera que separa el Yo y el Otro (*Self/Other*) o el nosotros/ellos, constructos que generalmente se asocian, desde el paradigma intercultural (neoesencialista), con nociones monolíticas de territorios o culturas a los que “pertenecen” los individuos, e.g. países o, como se mencionaba antes en el caso de la enseñanza de español, “mundos” (el mundo del alumno y el de España y los países hispanohablantes). Para el autor, las discusiones interculturales han generado la concepción de constructos neoesencialistas como el *tercer espacio*.

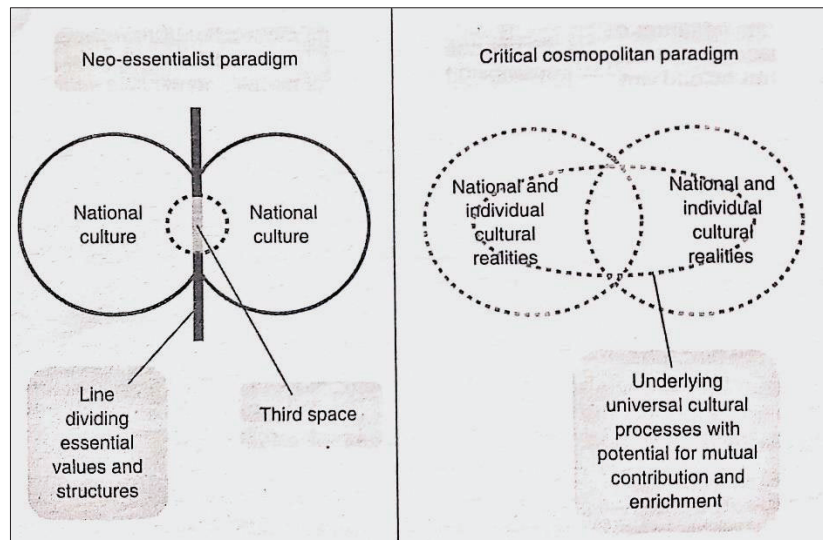


Figura 8: "Removing the line" (Holliday, 2011, pág. 164).

Como se observa en la Figura 8, el autor sugiere que, desde el paradigma intercultural o cosmopolita neoesencialista, existe una línea gruesa que divide los valores y estructuras esenciales de los individuos en el encuentro intercultural que no logra desaparecer dentro de las concepciones del *tercer espacio*. Según el autor, esta línea "cuts off the possibility of the shared underlying universal cultural processes" (Holliday, 2011, pág. 164) y es justamente la identificación de estos procesos culturales universales que concibe como el eje fundamental del encuentro dentro del paradigma del cosmopolitismo crítico.

Si bien desde el paradigma del cosmopolitismo crítico las nociones de dos culturas nacionales se mantienen, los dominios no se restringen a las realidades nacionales, sino que se extienden a las realidades culturales individuales. Además, las líneas que limitan y separan estos dominios son "relatively blurred and they are places where the individual is in dialogue with the particularities of the respective national structure by which they are influenced" (*ibid.*, pág. 165). Holliday insiste en que la diferencia radica en que en ambos dominios culturales que son identificados desde estructuras nacionales existen procesos culturales universales subyacentes que son compartidos y que son, en última instancia, los que hacen posible el diálogo y los que "provide everyone with equal cultural proficiency which has the potential to be applied to every other national cultural domain" (*ibid.*)

En este sentido, con la adopción de una perspectiva crítica del cosmopolitismo no solo se pretende reemplazar la *línea intercultural* que persiste en el discurso del *tercer espacio* por

una zona de procesos culturales universales, sino repensar la idea misma del *tercer espacio* como una zona neutra e intermedia y siempre localizada en el medio. Como sugiere el autor, “one does not have to be in-between. People have the power to be completely several things at once” (*ibid.*). Esta postura hace eco de la posición de (Santos, 2002) cuando afirma que, en el encuentro intercultural, “people have the right to be equal whenever difference makes them inferior, but they also have the right to be different whenever equality jeopardizes their identity” (pág. 57).

Mientras la propuesta de Holliday se centra en las nociones contenidas dentro de las diversas líneas (sólidas, débiles, gruesas, punteadas o difuminadas) que se trazan en el encuentro cultural y de la manera como se deberían entender desde el paradigma del cosmopolitismo crítico, el sociólogo Chris Rumford (2012) propone una discusión sobre las líneas o fronteras como procesos dinámicos y oportunidades para la conexión y conversación cosmopolita. Su propuesta se basa en cuatro maneras de entender las fronteras:

1. Las fronteras no son solamente asunto de naciones o estados. El “trabajo fronterizo” (*borderwork*) no se limita al establecimiento de fronteras geográficas que dividen territorios o a la imposición de fronteras culturales “de arriba a abajo”, sino que se considera en realidad una actividad “de abajo-arriba” (*bottom-up*) en la que los individuos y colectivos las crean, negocian, cambian o desmantelan fronteras que pueden no estar necesariamente alineadas con aquellas de los territorios o naciones.
2. Las fronteras son dinámicas, polisémicas y plurales. Basándose en el concepto de “pluralización de fronteras” de Beck (2000), el autor sostiene que las fronteras no están predeterminadas, predefinidas, ni completamente establecidas, sino que los individuos las crean, interpretan y escogen constantemente en contextos particulares y con propósitos específicos. Las múltiples fronteras (económicas, culturales, políticas, legales, tecnológicas, lingüísticas, religiosas, etc.) no solo significan cosas diferentes para diferentes personas y actúan de manera diferente en diferentes grupos, sino que su carácter plural resulta en una multiplicidad de posibles encuentros culturales.
3. Las fronteras pueden ser consideradas como un “tejido conector”. A pesar de que generalmente las fronteras se establecen para separar, filtrar o dividir, estas pueden también considerarse como factores que aproximan “allowing people to project

themselves beyond their locality by constructing new network opportunities” (Rumford, 2012, pág. 248).

4. La perspectiva o mirada cosmopolita se manifiesta pensando y observando *desde* las fronteras, no *a través* de ellas. Esto significa no solamente que los bordes o fronteras constituyen un lugar cosmopolita clave, sino también que la práctica misma de identificar los bordes o fronteras y poder observar y analizar las múltiples y complejas realidades desde allí supone en sí una de las prácticas reflexivas cosmopolitas.

En definitiva, según los planteamientos de Rumford, las fronteras pueden comprenderse como lugares de *encuentros culturales cosmopolitas* “connecting individuals to the world, bringing them into contact with Others and causing them to reassess their relations with the (multiple) communities to which they may or may not belong” (Rumford, 2014, pág. 4). Teniendo en cuenta que “each border (potentially) offers a multiplicity of perspectives” (*ibid.*, pág. 53), observar o analizar la diversidad cultural *desde* estas fronteras, concebidas entonces como espacios plurales y dinámicos que conectan individuos y comunidades plurales, ofrece una serie de *oportunidades cosmopolitas* “when choice cannot be reduced to a binary, an either/or, or, an us/them dichotomy”. De esta manera, aunque suene contradictorio, “borders facilitate cultural encounters which blur the distinction between us and them” (Rumford, 2012, pág. 250).

Para finalizar, vale la pena aclarar que nos acogemos a las propuestas de Holliday y Rumford para la comprensión de las fronteras como posibilitadoras de perspectivas cosmopolitas (críticas) y es bajo este paradigma bajo el que haremos uso de conceptos como *otro*, *otredad* o similares en el desarrollo de esta tesis.

#### **2.4.5 La educación desde la perspectiva cosmopolita**

Una de las propuestas más discutidas sobre la perspectiva cosmopolita de la educación es la de Marta Nussbaum (1996), quien considerando que “la ignorancia de nuestra nación en cuanto se refiere a la mayor parte del resto del mundo es apabullante [y] en mi opinión esto significa también que, en muchos e importantes aspectos, es ignorante respecto de sí misma” (pág. 22), propone una ‘reforma cosmopolita’ en el currículum educativo nacional como una manera de abordar esta problemática y ayudar a los estadounidenses a convertirse en mejores

ciudadanos del mundo en general. Para la autora, el eje principal de la educación cívica no debe ser la ciudadanía nacional, sino una ciudadanía cosmopolita por cuatro razones que presenta como argumentos para su propuesta: (1) la educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos; (2) vivimos en un mundo interconectado y avanzamos resolviendo problemas que requieren la cooperación internacional; (3) reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo; (4) estas obligaciones morales van más allá de las fronteras nacionales.

Si bien la propuesta de Nussbaum sigue siendo considerada como uno de los pilares fundamentales en cualquier discusión sobre cosmopolitismo y educación (Sobré-Denton y Bardhan, 2013), autores como Delanty (2009) han señalado que esta “was limited by being confined to a purely moral orientation that neglected the political dimension as well as cultural variants of cosmopolitanism. (pág. 55).

Para el autor, el fomento del cosmopolitismo en el ámbito de la educación debe estar centrado en el fomento del diálogo intercultural. Es por eso por lo que “intercultural communication is now more important than ever” (Delanty, 2009, pág. 261). Sin embargo, Delanty considera que es necesario llevar la discusión más allá de la aproximación convencional a la interculturalidad, “which tends to separate cultural understanding from political action” (*ibid.*). El objetivo de la comunicación intercultural no debería entonces centrarse solamente en el fomento de la comunicación, del diálogo y la comprensión intercultural (la comprensión del Otro), sino que requiere del “deliberative reasoning and the critical scrutiny of cultural and political standpoints” (*ibid.*). Desde esta perspectiva, según el autor, la comunicación intercultural cosmopolita debe tener cinco características:

- Debe ser considerada como un modo de comunicación *deliberativo*. Es decir, el propósito de la comunicación intercultural no se limita a la comunicación en sí misma, sino que entraña un propósito deliberativo entre interlocutores que no necesariamente debe terminar en el consenso.
- Es una actividad *reflexiva* en la medida en que insta a los interlocutores (actores sociales) a reflexionar sobre las perspectivas y supuestos culturales propios y del Otro.
- Tiene una orientación *crítica*, puesto que el proceso de reflexión sobre las perspectivas y posiciones culturales conlleva su reevaluación.

- Implica un *aprendizaje social* derivado de los procesos reflexivos y críticos. El diálogo intercultural crítico y reflexivo conduce a nuevos tipos de práctica política.
- Implica una práctica política que tiene una *relevancia global*.

Estas características, que se han tomado en consideración en la propuesta de intervención pedagógica de esta tesis, pueden también encontrarse en las propuestas de Hansen (2008), para quien la educación cosmopolita, como todo proceso educativo, debe concebirse como un proceso transformador en el que, a partir del encuentro con otras maneras de comprender el mundo y de la reflexión crítica, los estudiantes se embarcan en un “ongoing process of letting go of previous understandings of world, other, and self” (pág. 212). Sin embargo, Hansen advierte que, si bien esta perspectiva de la pedagogía consiste en señalar y cultivar el camino hacia el cosmopolitismo, resultaría extraño, incómodo o falso describir a alguien o llamarse a sí mismo “cosmopolita”, puesto que la ‘sensibilidad cosmopolita’ no puede considerarse como “a possession, badge, or settled accomplishment. It is an orientation that depends fundamentally upon the ongoing quality of one’s interactions with others, with the world, and with one’s own self. Like education it is ever incomplete, ever emergent” (*ibid.*, pág. 213).

Desde el ámbito de la educación intercultural, la idea de la educación cosmopolita como una pedagogía de la transformación es también compartida por Sobré-Denton y Bardhan (2013) quienes definen la educación intercultural cosmopolita como “a pedagogy of change within the person through experiential learning” (pág. 150). En la línea de las propuestas de Hansen (2008), las autoras también consideran que el cosmopolitismo es un ideal educativo transformador que se debe cultivar en procesos a largo plazo, un aprendizaje a lo largo de la vida, más que una competencia que se adquiere en intervenciones a corto plazo o un aprendizaje definido y completo cuyo dominio se relaciona con la definición de un “cosmopolita ideal”.

De esta manera, las autoras abordan una de las limitaciones de la educación intercultural en general y, particularmente, de los marcos conceptuales que definen los atributos y los resultados de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes en el marco de la educación para la ciudadanía intercultural desde una perspectiva competencial, como se presentó en apartados anteriores.



Rather than competencies, this approach focuses on interests and orientations [...]. From our perspective, cosmopolitan pedagogy becomes not simply a matter of teaching communication competence (although such training is, indeed, important), but rather about creating a learning experience at both local and global levels in order to provide critique and hope, an ethical orientation towards and recognition of difference and a space through which to engage in critical self-reflection and cultural humility [...]. In this way, cosmopolitan pedagogy becomes much more about lifelong learning processes of critical self-transformation rather than about the specific ‘outcome’ of global citizenship. (Sobré-Denton y Bardhan, 2013, pág. 151).

#### **2.4.6 La educación lingüística intercultural desde la perspectiva cosmopolita**

Uno de los mayores retos en los últimos años ha sido la traducción de las reflexiones teóricas en torno a la comunicación intercultural, particularmente desde paradigmas antiesencialistas como el cosmopolita, a pedagogías específicas en el marco de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Como se cuestiona Risager (2007) “how can a model of the relationship between language and culture be constructed that does not lock language into a national-romantic universe, or claim that language is culturally neutral?” (pág. 166).

Una de las iniciativas pedagógicas para sobrepasar el nacionalismo metodológico en la educación lingüística ha sido la propuesta de una enseñanza de lenguas consideradas como *lenguas francas*. Es decir, abogar por un aprendizaje y uso de las lenguas comprendiéndolas como un vehículo de comunicación sin asociarlas necesariamente a una comunidad de habla específica. De esta manera, las lenguas carecen de hablantes nativos identificados, i.e. no existen grupos específicos cuyas costumbres, valores o perspectivas deban ser objeto de estudio en el proceso de aprendizaje de la lengua. La noción de Otro, por ejemplo, no se asocia a la idea del hablante nativo de la lengua, sino al encuentro interpersonal en general, con hablantes (usuarios) de la lengua objeto de estudio u otras lenguas. Para Borghetti (2019), la importancia de esta perspectiva en el marco de la educación lingüística intercultural tiene que ver con el argumento de que

being interculturally competent has little to do with understanding the social norms, values, etc. of specific cultural groups; it is rather linked to the ability to grasp the others’ contextual cultural belongings (i.e., identities) in real time and being able to act upon such awareness (pág. 28).

No obstante, para autores como Guilherme (2007), la consideración de las lenguas como *lenguas francas* está frecuentemente relacionada con la concepción de estas como “a neutral, disengaged and unaffiliated medium” (pág.72), generalmente utilizadas para fines

administrativos, de negocios o científicos y consideradas más como un fenómeno de la globalización que pretende estar “libre de connotaciones culturales” (*ibid.*, pág. 86). Así, la autora prefiere el término de *lengua global*, entendida como un “medio de comunicación cosmopolita” (*ibid.*, pág. 77).

La pedagogía de una *lengua global* (educación lingüística cosmopolita) debe comprenderse, desde esta perspectiva, como interrelacionada con conceptos de identidad y ciudadanía, entendidos en sus dimensiones cosmopolitas, i.e. transnacionales y desterritorializados que permitan la “glocalización” de las lenguas (pág. 76). Es una pedagogía que pretende sobrepasar los límites territoriales y étnicos mientras se esfuerza por mantener las raíces culturales del individuo. Se trata de una pedagogía que, en sus palabras, “carries the responsibility of simultaneously promoting a shared identity, the appreciation for diversity, the respect for difference, the pride in one’s own identifications and the commitment of taking action in the interest of the weaker members of our communities” (*ibid.*, pág. 82).

En apartados anteriores se hacía referencia a las aportaciones de Guilherme (2002), así como a las de otras autoras como Houghton (2012), Crozet (2015) y Risager (2007), como propuestas que no han sido concebidas explícitamente desde el paradigma teórico del cosmopolitismo pero cuyas orientaciones críticas hacia las lenguas y las culturas más allá de las fronteras nacionales (Guilherme), la reivindicación del valor transformador y emancipatorio de la educación lingüística intercultural centrada en el desarrollo de la identidad (Houghton), específicamente la experiencia con el propio ser (SELF) y con el Otro en un ‘cuarto espacio’ (Crozet), y la necesidad de adoptar una aproximación transnacional de la enseñanza de lenguas y culturas (Risager) guardan estrecha relación con los ideales cosmopolitas. Sin embargo, resulta importante hacer referencia a los trabajos de otras autoras como Ros i Solé (2013), Quist (2013) y Kennedy, Dasli y Díaz (2017), quienes han retomado explícitamente el concepto de cosmopolitismo para explorar su aplicabilidad en el campo de la educación lingüística intercultural.

Los estudios de Ros i Solé (2013) y Quist (2013), basados principalmente en las propuestas de Beck (2006), reflejan una postura crítica a las aproximaciones interculturales de la educación lingüística más tradicional que asumen la identidad de los estudiantes dentro de marcos todavía nacionalistas o esencialistas. Ambas autoras coinciden en la idea de que

whilst the intercultural speaker is open and curious about the other, she operates from a fairly fixed notion of culture rather than taking the fluidity and contradictions of intercultural engagements into account. He or she [...] does not move in and out of and in-between different cultures. And, of course, by extension the ‘other’, the communicative partner, remains immobile within his culture, as well (Quist, 2013, pág. 333).

Por un lado, el estudio cualitativo llevado a cabo por Ros i Solé en el marco de la enseñanza de lenguas (árabe y serbocroata) en el Reino Unido ha supuesto una reconceptualización de la noción de *hablante intercultural* comúnmente relacionada con el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997). Con el fin de adentrarse “into learners’ more personal and reflective worlds for which there may not be space or time in classroom practices” (pág. 328), la autora basa su estudio en el análisis de narrativas extraídas de los diarios de seis estudiantes participantes, inspiradas en formatos ya existentes como la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (AEI) del Consejo de Europa, y de entrevistas semiestructuradas en las que busca profundizar en las reflexiones de los estudiantes. Este análisis se realiza a la luz de cuatro dimensiones del cosmopolitismo, derivadas de la propuesta de Beck (2006), que denomina respectivamente: *cartografías cosmopolitas*, *empatía cosmopolita*, *cosmopolitismo banal* y *disposiciones cosmopolitas*. Sin embargo, la aportación más significativa de la autora a partir del análisis de datos es probablemente la propuesta de reemplazar la concepción de *hablante intercultural* por la del *hablante cosmopolita* (*Cosmopolitan Speaker*).

Para Ros i Solé, mientras la noción del *hablante intercultural* (Byram, 1997) es la de un individuo mediador entre dos culturas claramente diferenciadas, en la realidad plural en la que vivimos es necesario comprender al estudiante de lenguas dentro del contexto de la *superdiversidad*. La autora resalta así el carácter limitante del concepto de *hablante intercultural* para comprender a los estudiantes como sujetos con identidades múltiples y complejas, con múltiples lealtades y pertenencias. Por ello, propone la noción de *hablante cosmopolita*, i.e. un sujeto plurilingüe y pluricultural que participa en múltiples encuentros culturales en un mundo “impregnated with a variety of multicultural products and meanings” (pág. 327). Para la autora, los *hablantes cosmopolitas*, “defined by their multiple cultural alliances and the development of a nomadic and borderless lifestyle” (*ibid.*), “do not distinguish between the ‘self’ and the ‘Other’ as their alliances are shifting and multiple” (pág. 336).

Si bien coincidimos con Ros i Solé en la necesidad de reconsiderar la noción de *hablante intercultural* como un mediador entre dos realidades culturales y lingüísticas, compartimos la idea de Kennedy, Díaz y Dasli (2017), quienes sostienen que la concepción de un hablante cosmopolita como alguien que lleva un estilo de vida “sin fronteras” (*borderless*) o que no distingue entre el *Yo* y el *Otro*, “sits at the extreme end of what we see as likely to be a whole spectrum of possibilities” (pág. 166) para una concepción de los estudiantes como hablantes cosmopolitas. En el apartado anterior de este documento se presentó una reflexión teórica sobre la imposibilidad de prescindir de bordes o fronteras y sobre la posibilidad de concebirlas como oportunidades cosmopolitas. Es decir, consideramos que el estudiante como hablante o ciudadano cosmopolita no prescinde de bordes o fronteras, sino que observa y reflexiona *desde* ellas más que *a través* de ellas, como se discutirá a la luz de los resultados en esta tesis (ver capítulo 10).

Por otro lado, de manera complementaria, el estudio de Quist (2013) retoma la noción de *hablante cosmopolita* propuesta por Rosi i Solé (2013), así como su exploración de la empatía cosmopolita para presentar una aproximación teórica y metodológica a la propuesta de Beck (2006), específicamente del concepto de *imaginación dialógica* como característica central de la perspectiva cosmopolita. Para Beck, la ‘imaginación dialógica’ se opone a la ‘imaginación monológica’, la cual “excludes the otherness of the other” (Quist, 2013, pág. 335). Como afirma Quist, este proceso implica dos aspectos: “on the one hand, being aware of your own horizons of possibilities and being able to relativise and reflect on these, and on the other hand, to be able to see something from the perspective of cultural others” (*ibid.*). Sin embargo, continúa la autora, este proceso se activa casi automáticamente cuando leemos una novela o vemos una película en tanto que intentamos habitar las vidas de los personajes y nos ponernos en su lugar. Se trata de un ejercicio creativo a través del cual “we try to see the world through someone else’s eyes and feel their feelings. Through this creative process, we are more likely to gain sympathy and, hence, we feel a concern for the fictional others” (*ibid.* pág. 335). De esta manera, como demuestra la autora, la perspectiva cosmopolita por parte de los estudiantes puede fomentarse y explorarse a través de actividades pedagógicas específicas en el aula que apelen a la *imaginación dialógica*. En estas actividades, “we imagine ourselves in the shoes of others with an understanding that we are part of a larger cosmopolitan project which compels us to take responsibility for others, work towards justice, equality, respect and even friendship” (pág. 336).

A partir de un estudio de caso en el marco de una presentación oral (como tarea para los estudiantes de cuarto año de lengua holandesa en Londres) en la que los estudiantes debían encarnar roles ficticios de personajes en situaciones culturalmente complejas creadas por ellos mismos, Quist (2013) explora la manera como sus estudiantes adoptan una actitud de responsabilidad hacia los Otros “in terms of being concerned with inequality, wanting to contribute as a global citizen to a ‘better world’ and treating others with respect” (pág. 341). Este tipo de actividades de aula promueve lo que la autora denomina las *imaginaciones cosmopolitas* (cosmopolitan imaginings), i.e. un espacio “for students to imagine themselves in future roles where they have impact and effect on the world” (*ibid.*). De esta manera, Quist propone la exploración pedagógica de las imaginaciones dialógicas y cosmopolitas a través de un diseño de tareas que den al estudiante la oportunidad de “engage with the cultural ‘other’ by trying to get under their skin” y en las que los estudiantes puedan crear formas de representarse ellos mismos y sus interlocutores como individuos complejos.

Las conclusiones de Ros i Sole (2013) y de Quist (2013) parecen estar alineadas con la idea de que “students already had these attitudes, and these were not necessarily developed through the pedagogy itself. After all, students are already *Cosmopolitan Speakers*” (cursiva en el original, Quist, 2013, pág. 341). Estas conclusiones hacen eco de las afirmaciones de Delanty (2012) cuando sugiere que “cosmopolitanism is not a zero-sum condition, present or absent, but it is always a matter of degree” (pág. 44).

Si bien las actividades pedagógicas en el marco de una educación lingüística intercultural desde la perspectiva cosmopolita se proponen desde un paradigma no competencial del aprendizaje (no basados en competencias, descriptores y criterios de evaluación, preestablecidas, etc.) a través de actividades que se enfocan en el diálogo, la reflexión y la concientización, como lo demuestran las propuestas de Ros i Solé (2013) y Quist (2013), esto no quiere decir que no se puedan establecer objetivos pedagógicos para promover la mirada cosmopolita en el aula. De hecho, en un estudio reciente, María Dasli y Adriana Raquel Díaz (2017) han delimitado lo que las autoras llaman la *agenda cosmopolita para la pedagogía de lenguas* considerando que esta

can be envisaged as encompassing an intercultural agenda, but with the language-learning process seen as part of the exploration of human societies and cultures generally, rather than in terms of relationship between two languages – ‘origin/native’ and ‘target’- and their associated (possibly essentialized) cultures. The emphasis would be on educating learners as world citizens more than as bicultural and bilingual

individuals, fueling their curiosity and stretching their social and political imagination *in general*, as well as in relation to specific languages of study (pág. 167)

La agenda cosmopolita para la pedagogía de lenguas, considerada entonces como una reconceptualización de la perspectiva intercultural, estaría caracterizada, según las autoras, por tres objetivos principales relacionados con el desarrollo de los estudiantes en los planos intelectual, identitario y emocional. El primero de ellos, relacionado con el **desarrollo intelectual** de los estudiantes, se basa en la educación política de estudiantes y profesores “actively countering any tendency to allow or expect language learning to be apolitical” (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 167). Esto implica el propósito de promover el pensamiento crítico, la reflexión, la toma de conciencia sobre lenguas y culturas *en general*, no necesariamente de lenguas específicas objeto de estudio y culturas específicas consideradas como “nacionales”. El segundo objetivo, relacionado con el **desarrollo identitario** de los estudiantes, implica la transformación del individuo en el desarrollo de nuevas identidades y la posibilidad de convertirse en ciudadanos más allá de las fronteras nacionales. Finalmente, en relación con la dimensión **emocional**, las autoras retoman la necesidad de fomentar la empatía cosmopolita (Ros i Solé, 2013; Quist, 2013), así como de alentar a los estudiantes “to value their own and other people’s emotional responses to interactions and texts” (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 168).

Desde una perspectiva práctica, las autoras proponen cuatro estrategias pedagógicas que definen como “consistent with the cosmopolitan aspirations” (*ibid.*), las cuales han sido identificadas a partir de un estudio analítico de un programa de educación lingüística (para la enseñanza/aprendizaje del italiano) en una universidad australiana. Como destacan las autoras, la identificación de estrategias pueden ser de gran utilidad “to narrowing the methodological gap between the idealistic aspirations of a cosmopolitan education and the micro-level curricular implications that emerge once we cross the classroom threshold” (*ibid.*, pág. 174). Estas estrategias son:

- Favorecer **encuentros en primera persona** con hablantes de la lengua de estudio sin limitarse a los ‘hablantes nativos’.
- Explorar la dimensión **afectiva** a través de actividades y materiales que apelen tanto a lo cognitivo como a lo emocional.

- Fomentar la **reflexión** sobre las ideas y respuestas propias y de los otros, bien sea desde la perspectiva analítica o emocional
- Adoptar una perspectiva **transnacional** en la selección de materiales y actividades dentro y fuera del aula

A partir del análisis del curso de lenguas, las autoras destacan la manera como los objetivos de la agenda cosmopolita identificados previamente se logran a través de las estrategias pedagógicas identificadas. Aseguran, por ejemplo, que más allá de ser un ‘curso de lengua’, los objetivos del curso buscan una educación política de estudiantes y profesores, lo cual se ve reflejado en los materiales y los temas propuestos (nación e identidad nacional, religión y deporte, riqueza, ingreso y consumo, educación, lenguas, migración, etc.). Esta selección de temas y materiales “signal the intention to explore diversity and inequalities, the forces that unite or divide people, and factors that influence an individual’s access to an ideal democratic citizenship” (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 170). Asimismo, su análisis también sugiere que la dimensión emocional o afectiva del aprendizaje se adopta no solo a través de actividades en las que se fomenta la respuesta personal de los estudiantes a materiales creativos (poemas, escenas de películas, pósteres, etc.) y su socialización, sino a partir de la reflexión sociopragmática sobre el uso de la lengua y su efecto (sentimientos, dificultades, incomprensiones) entre los interlocutores en situaciones concretas. Además, la selección de materiales desde una perspectiva transnacional ha permitido a los estudiantes reflexionar sobre cuestiones particulares desde múltiples perspectivas culturales. Es el caso del uso pedagógico de un cuento que gira alrededor del *hijab*, que no solo se centró en la discusión en clase a partir de preguntas que apelan a la reflexión crítica y buscan estimular la cognición y la emoción en las respuestas y experiencias de los estudiantes, sino que llevó al diseño de proyectos fuera del aula para fomentar encuentros en primera persona (entrevistas y conversaciones) en las comunidades locales para relativizar y contrastar opiniones y comprender un fenómeno cultural desde distintas perspectivas.

Las investigaciones de Ros i Solé (2013), Quist (2013) y Kennedy, Dasli y Díaz (2017) han sido claros ejemplos de iniciativas interdisciplinarias que buscan establecer vínculos entre los recientemente constituidos estudios cosmopolitas y la educación lingüística intercultural llevando al aula de lenguas las conceptualizaciones sociológicas, filosóficas y antropológicas del cosmopolitismo, un concepto que ha sido empleado de diversas maneras a través de

distintas disciplinas, “making it difficult for teachers to understand how the concept may be applied effectively to classroom practice” Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 162).

Aunque estas iniciativas han arrojado luz sobre elementos metodológicos de la enseñanza y la investigación (posibles objetivos de aprendizaje, estrategias pedagógicas, características de actividades/tareas, aproximaciones al análisis de datos), la revisión bibliográfica aquí presentada evidencia aún una brecha metodológica para comprender, sobre la base de datos empíricos de aula, lo que implica la realización o puesta en práctica de los distintos conceptos, marcos y perspectivas en las rutinas pedagógicas reales. Como advierten Díaz y Dasli (2017) “translating these frameworks into everyday classroom practice, from curriculum planning and curriculum elements (learning objectives, content and assessment tasks) to teaching methodologies, training of future teachers and professional development of practicing teachers, all remain challenging areas” (pág.14).

Por consiguiente, en esta investigación nos embarcamos en esta búsqueda con la esperanza de poder responder al llamado de Kennedy, Díaz y Dasli (2017) de articular los conceptos de dos disciplinas “to bring together insights from the two fields and develop stronger theoretical frameworks and complementary empirical research from a transnational perspective” (pág. 176). Esperamos así poder contribuir a la comprensión de las *prácticas* cosmopolitas mediadas por una lengua objeto de estudio y de las posibles características de las intervenciones pedagógicas alineadas con las aspiraciones cosmopolitas de la educación lingüística intercultural.

## 2.5 Síntesis

Para ofrecer una síntesis de la revisión teórica presentada anteriormente podemos decir que, ante los retos que supone la educación en una sociedad plural y diversa, la educación lingüística intercultural y las discusiones teóricas, pedagógicas y metodológicas que la componen (i.e. noción de *cultura*, objetivos y resultados del aprendizaje y enseñanza de lenguas, el concepto mismo de interculturalidad y su alcance, lo que implica investigar la interculturalidad, entre otros) parecen haber estado oscilando en las últimas décadas en un continuum conformado por lo que Rönström (2013) llama una educación globalista y una educación cosmopolita (ver Figura 9).



	<b>GLOBALISTA</b>	<b>COSMOPOLITA</b>
La cultura	Moderna Sólida Neutra	Posmoderna Líquida, dinámica Ideológica
El aprendizaje de lenguas	Instrumental	Educativo – Humanista
La enseñanza de lenguas	Positivista (causa-efecto)	Antipositivista (interpretativa)
Resultados del aprendizaje	Productos Comportamientos observables	Procesos Reflexiones, toma de conciencia, praxis
La interculturalidad	Competencia Externa Interpersonal	Valor Interna Subjetiva
El alcance	Nacional → Transnacional	Glocal
Investigación de la interculturalidad	Evaluativa Prescriptiva	Descriptiva Interpretativa

Figura 9: Paradigmas globalista y cosmopolita de la educación lingüística intercultural: una relación pendular.

Por un lado, desde un paradigma globalista, que surge como alternativa para hacer frente a los planteamientos más nacionalistas de la educación, i.e. una educación orientada a la nacionalización de la sociedad y sus miembros (Rönnsström, 2013, pág. 208), la educación adopta un compromiso para preparar a los futuros miembros de la sociedad para los retos que supone la globalización. Sin embargo, según Rönnsström, “such view of learning champions economic aims, norms and quality standards in education [and] is mainly articulated in economic vocabularies and world views closely accompanied by neoliberal agendas and policy making” (*ibid.*). Inmersa en este contexto, la educación lingüística intercultural se ha visto convocada a perseguir objetivos instrumentales del aprendizaje de lenguas y culturas a través de la adquisición de competencias, entendidas como un capital indispensable para el individuo en un contexto competitivo y global. Esta concepción ha resultado en modelos pedagógicos positivistas que enmarcan el proceso de aprendizaje en relaciones causa-efecto y cuyos resultados se evidencian en comportamientos observables predefinidos en términos de indicadores de logro. Entender la interculturalidad como un comportamiento observable (una competencia evidenciable y evaluable de manera estándar) en el encuentro con individuos que representan otras afiliaciones culturales no solo puede

implicar una concepción de la cultura como un fenómeno estable, predecible, homogéneo o “sólido” que prioriza la visión “externa” o exteriorizada (observable) de la interculturalidad. Desde este paradigma globalista, el individuo como hablante o ciudadano intercultural se concibe como miembro representante de lenguas y culturas, generalmente territorializadas y asociadas a estados o naciones, por lo que los encuentros interculturales se conciben como una manera de establecer relaciones transnacionales. Desde este punto de vista, tanto el fomento de la interculturalidad como la investigación de la interculturalidad en el ámbito de la pedagogía se centran frecuentemente en la concepción de la interculturalidad como una competencia, lo cual implica perseguir objetivos de tipo explicativos, prescriptivos, contrastivos o evaluativos.

Por otro lado, como se evidenció a lo largo de este marco teórico, la educación lingüística intercultural desde el paradigma cosmopolita pretende reivindicar el propósito educativo de la pedagogía de lenguas y culturas para la formación del ser humano y la transformación de la sociedad más allá del carácter instrumental del aprendizaje de lenguas. Este proceso educativo se considera entonces, desde una perspectiva antipositivista, como un proceso subjetivo, no lineal, dinámico, inestable e impredecible que pone de relieve la intencionalidad, la reflexividad y la construcción de significado de los individuos. Los resultados de este proceso no apelan a comportamientos observables, sino a procesos internos del individuo como la reflexión, la toma de conciencia, posibles transformaciones y la praxis.

La interculturalidad, entendida como un proceso interno, subjetivo e identitario que no puede ser generalizado ni evaluado de manera estándar, se asocia con el fomento de una serie de valores (apertura, empatía, responsabilidad, solidaridad, etc.) más que con la adquisición de competencias. Desde el paradigma cosmopolita, el individuo se concibe como un ser plural que posee un repertorio de *lenguaculturas* a través de las cuales se aproxima a las complejas, cambiantes e interconectadas realidades del mundo y de otros individuos, cuyo encuentro resulta en una experiencia glocal (i.e. que refleja y se caracteriza por consideraciones locales y globales). Desde este punto de vista, tanto el fomento de la interculturalidad como la investigación de la interculturalidad en el ámbito de la pedagogía se desmarcan de la comprensión de la interculturalidad como una competencia y centran sus objetivos en la descripción e interpretación para aproximarse a la comprensión de fenómenos internos más que a las explicaciones externas.

Estos dos paradigmas reflejan de cierta manera dos polos en los que las discusiones sobre la pedagogía de la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas se encuentran oscilando. Para autores como Zotzmann (2015), Dervin (2016), Diaz y Dasli (2017), Borghetti (2019), entre otros, la dimensión evaluativa de la enseñanza de la lengua y su extensión al componente intercultural es precisamente lo que ha derivado en relaciones paradójicas (Zotzmann, 2015) que encarnan las posturas neoesencialistas (Holliday, 2011), en propuestas posmodernas que siguen cayendo en la “trampa esencialista” (Cole y Meadows, 2013) o simplemente en “aproximaciones janusianas<sup>19</sup>” de la educación intercultural (Dervin, 2010). Como afirma Zotzmann (2015),

if we accept that intercultural learning is essentially subjective and hence rather unpredictable, how can we describe the outcomes in advance as specific competencies and attempt to teach or even assess them? (pág. 169). Competence-based education [...] so ubiquitous in contemporary education policy that even some postmodern, anti-essentialist perspectives on intercultural learning seem to be in line with its main premises (pág.171).

Este síndrome del péndulo o miradas janusianas de la interculturalidad y su pedagogía en nuestros días podría estar relacionado con la situación a la que aluden Vázquez y Lacorte (2019) cuando afirman que “nos hallamos en una bisagra trisecular y, por lo tanto, compuesta por instituciones pedagógicas con ideologías del siglo XIX, enseñantes escolarizados en el siglo XX y aprendices del siglo XXI” (pág. 22). Serán necesarios más estudios, más datos empíricos y más disertaciones teóricas y metodológicas para madurar las ideas y trazar los destinos de la educación lingüística intercultural en esta nueva era. Esperamos que esta investigación pueda realizar una contribución en ese sentido.

Es necesario señalar que los planteamientos conceptuales y metodológicos presentados en este marco teórico nos han permitido tomar distancia de una concepción de la interculturalidad como una competencia o, en general, desde el paradigma globalista. Por el contrario, pretendemos adoptar una comprensión cosmopolita de la interculturalidad como una perspectiva, una mirada o, de manera más metafórica, como un lente regulable a través del cual el individuo observa y vive una realidad cultural que se caracteriza por ser inestable, híbrida, ideológicamente cargada, transnacional e interdependiente. Un lente que los

---

<sup>19</sup> Haciendo referencia al dios romano Jano, quien se representa con dos caras mirando hacia ambos lados de su perfil simbolizando la transición en tiempos de cambio (del pasado al futuro, de una condición o estado a otro).

individuos, en ejercicio de su agencia, puede usar en momentos concretos, con focos o aumentos distintos y dejar a un lado en otros. Un lente con el que no solo se puede ver a través, sino que es al mismo tiempo retrovisor y permite la autoobservación. Un lente cuyo uso puede influir en la manera de relacionarnos y de (inter)actuar con otros individuos y con el planeta.

Ahora bien, consideramos que tomar distancia de una concepción de la interculturalidad como competencia no conlleva por tanto prescindir totalmente de las aportaciones sobre las nociones de *hablante o ciudadano intercultural*, de las destrezas, saberes o actitudes con las que se asocian, de las discusiones sobre el tercer (o cuarto) espacio, entre otros. Por el contrario, consideramos que estas nociones o modelos ofrecen marcos conceptuales que son necesarios y muy completos para la descripción e interpretación de los usos que los individuos podrían potencialmente hacer de los lentes interculturales.

Desde el punto de vista pedagógico, pensamos que la pedagogía de la interculturalidad no se trata de entregar lentes para corregir vistas miopes como si de una actividad asistencial o compensatoria se tratara, sino de ofrecer a los individuos la oportunidad de ver las realidades quizás más inmediatas y cotidianas haciendo uso de un lente, que probablemente ya es de su posesión. De manera complementaria, concebimos que investigar la interculturalidad no implica prescribir y evaluar los comportamientos de los individuos que usan estos lentes como si de un experimento de laboratorio se tratara, sino de describir e interpretar el uso que los individuos dan a estos lentes y la manera como este puede incidir en la transformación social o individual.

El reto que nos convoca en esta investigación es precisamente llevar esta reflexión teórica al plano metodológico y pedagógico para poder elucidar de qué manera se puede fomentar esta mirada intercultural, i.e. el uso de estos lentes, en el marco de un curso específico de lenguas (enseñanza de español para adultos migrantes en Barcelona). Para ello, consideramos necesario e indispensable sentar unas bases de partida que guíen nuestra reflexión teórica, nuestra práctica pedagógica y nuestra labor investigativa, a la luz de los planteamientos teóricos recogidos en este capítulo. Así, sin el ánimo de ofrecer una lista exhaustiva, comprendemos la educación lingüística intercultural desde la perspectiva cosmopolita como:

- Una actividad política en tanto que las prácticas y productos pedagógicos son concebidos como productos culturales, sociales e ideológicos.
- Una práctica crítica que reivindica el carácter transformador y emancipatorio de la práctica pedagógica.
- Una pedagogía problematizadora, en tanto que alude a una realidad no neutra sino atravesada por intereses, conflictos y contradicciones culturales, políticas, económicas y éticas.
- Una educación global en tanto que relaciona lo local con lo global y evidencia las interconexiones e interdependencias físicas (geográficas) y abstractas (políticas, económicas, temporales, culturales, lingüísticas, etc.).
- Una pedagogía comprometida con la formación de ciudadanos críticos y éticamente comprometidos con la justicia social más allá de las fronteras nacionales.
- Una aproximación a la ciudadanía no solamente desde su definición de estatus legal sino como sentido de pertenencia (identidad) y una práctica crítica (praxis) en una comunidad global (humanidad).
- Una pedagogía centrada en la exploración identitaria de los individuos como seres plurales y complejos y en los “actos de identidad” que caracterizan el encuentro interpersonal e intersubjetivo (dinámicas interculturales).
- Una pedagogía que busca entrelazar las dimensiones cognitiva y socioafectiva del aprendizaje
- Una práctica pedagógica que encuentra su principal sustento teórico en la pedagogía lingüística intercultural, aunque problematiza los conceptos generalmente estáticos o sólidos de *hablante intercultural* y *cultura*, desde un paradigma no nacionalista o esencialista.
- Un ejercicio pedagógico humanista y no competencial de la educación. Aunque se establecen objetivos, el aprendizaje no se considera homogéneo y se realiza de manera diferente en cada individuo.
- Una pedagogía del descubrimiento, la concienciación, la reflexión y el diálogo por medio de prácticas colaborativas dentro y fuera del aula desde una perspectiva experiencial del aprendizaje.

A partir de estas consideraciones presentamos, a continuación, las preguntas y los objetivos de investigación que nos hemos planteado para la exploración teórica y

metodológica del desarrollo de la interculturalidad en el contexto específico de la enseñanza de español para adultos migrantes.

## PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Como se avanzó en la Introducción, el principal objetivo de esta tesis es investigar la manera como se desarrolla la interculturalidad en el aula de español por parte de estudiantes adultos migrantes en el marco de una intervención didáctica concreta. La revisión de la literatura nos ha permitido observar los avances teóricos en relación con las diversas maneras (en ocasiones contradictorias) de conceptualizar la interculturalidad e identificar una brecha metodológica entre los postulados teóricos y la práctica educativa. En palabras de Diaz y Moore (2018), “the gap between theoretical advances and actual classroom practice also remain to be addressed in future research. This methodological gap may be bridged by classroom-based research” (pág. 92).

En este sentido, esta investigación se ha propuesto como una manera de abordar esta brecha a partir de una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad fundamentada en la teoría y el análisis de datos específicos de aula en relación con el desarrollo de la interculturalidad por parte de los estudiantes. Por ello, nuestra principal pregunta de investigación es la siguiente:

¿De qué manera un curso de español para adultos migrantes de nivel B1 puede fomentar el desarrollo de la interculturalidad en el aula?

Esta pregunta general se desglosa en dos preguntas más específicas:

- (i) ¿De qué manera los estudiantes desarrollan la interculturalidad en el aula en el marco de una intervención específica?
- (ii) ¿Qué aspectos teóricos y metodológicos se requieren considerar para el diseño de un curso de lengua para el fomento de la interculturalidad?

Como se observa en estas dos preguntas, nuestra investigación tiene un doble objetivo: por un lado, un objetivo teórico y descriptivo toda vez que pretende investigar y analizar el desarrollo de la interculturalidad por parte de los estudiantes y, por otro lado, un objetivo práctico y pedagógico en la medida en que pretende reflexionar sobre las características de una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad en el aula de español. Para

abordar este doble objetivo, nos hemos propuesto cuatro objetivos más específicos, que son los siguientes:

1. Diseñar e implementar una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad en el aula de español de nivel B1.
2. Analizar los discursos de los estudiantes con el fin de interpretar la manera en que desarrollan la interculturalidad en el aula.
3. Evaluar la intervención en relación con las oportunidades que ha ofrecido para el desarrollo de la interculturalidad de los estudiantes.
4. Determinar otros posibles impactos que ha podido tener la intervención.



## 4. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Luego de haber sentado unas bases teóricas de partida sobre la manera como comprendemos la educación lingüística intercultural y planteado nuestras preguntas y objetivos de investigación, en este capítulo se presentan y justifican las decisiones metodológicas que se han tomado con miras a darles respuesta. Teniendo en cuenta que la presente investigación se encuentra en la intersección de la investigación de la interculturalidad, por un lado, y la investigación educativa, por el otro, nos es necesario aclarar el paradigma desde el cual nos ubicamos en ambos sentidos. Así, los primeros dos apartados de este capítulo se dedicarán respectivamente a la definición del paradigma metodológico del que partimos para la investigación de la interculturalidad en el aula y, posteriormente, a la presentación del marco teórico-metodológico de la Investigación Educativa Basada en Diseño, en el cual se inserta esta tesis.

### 4.1 Paradigma metodológico

Para empezar, es necesario esclarecer el paradigma metodológico en el que se inserta el presente trabajo investigativo. Según Hua (2016) un *paradigma* se define como “the overarching constructive framework and meta-thinking behind a piece of research [which] reflects the researcher’s general orientation towards the form and nature of the reality under study, the nature of knowledge and the role of the researcher” (pág. 18). Es decir, implica una reflexión ontológica y epistemológica por parte del investigador a través de la cual define su visión de la realidad y formas de aproximarse al conocimiento.

Desde el punto de vista de la investigación intercultural, la autora distingue entre cinco paradigmas principales de investigación entre los que se encuentran el positivista, el interpretativo, el crítico, el constructivista y el realista, como se recoge brevemente a continuación.

- *Positivista*: define la cultura dentro de parámetros relativamente estables, por lo cual pueden ser aislados con fines investigativos y sujetos a procesos de medición. El investigador realiza generalizaciones y comparaciones culturales en términos de patrones o normas, tratando de ofrecer explicaciones y establecer variables.

- *Interpretativo*: la cultura emerge a través de las acciones, significaciones y relaciones. La comunicación constituye en sí la cultura y es a la vez informada por ella. El investigador no identifica normas o reglas causales, sino que intenta hacer una interpretación amplia de la cultura a partir de la observación y la descripción.
- *Crítico*: la cultura está inmersa en una lucha ideológica y relaciones de poder. La investigación intercultural implica el establecimiento de relaciones entre la cultura, la identidad y el poder. El investigador no solo desvela estas relaciones, sino que, con ello, persigue la justicia social.
- *Constructivista*: la cultura se construye socialmente, su comprensión es subjetiva y emerge en la en el discurso y la interacción. El investigador no pretende prescribir lo que implica la cultura o la interculturalidad sino comprender su coconstrucción discursiva.

En esta investigación procuramos distanciarnos del paradigma positivista que pretende medir y definir la cultura dentro de concepciones sólidas o fijas que determinan los comportamientos de los individuos y, siguiendo las propuestas de Holliday (2011; 2016), nos enmarcamos en un paradigma mixto: *interpretativo constructivista* con enfoque crítico de la investigación cualitativa de la interculturalidad.

Desde una comprensión posmoderna de la cultura, Holliday (2016) la reconoce como “a fluid and socially constructed entity which is politically and ideologically charged” (pág. 24) y propone la investigación intercultural desde el paradigma *interpretativo constructivista*. Desde este paradigma, la comprensión de la cultura y de la interculturalidad es subjetiva y emerge en el discurso y en las interacciones, por lo que “meanings are allowed to emerge from the deep fabric of social life rather than being prescribed by researcher agendas” (*ibid.*, pág. 25). Además, partiendo de una concepción de la cultura como parte de una práctica macrosocial que contribuye y, al mismo tiempo, está influida por el poder y la lucha ideológica (Hua, 2016, pág. 11), Holliday (2011) propone la investigación de la interculturalidad en el paradigma del *interpretivismo crítico*, “the interpretivist methodology employed by critical cosmopolitanism” (pág. 28). Desde ese paradigma, la investigación pretende no solo dejar de lado las descripciones preestablecidas, buscar una imagen más amplia de las realidades culturales, explorar lo oculto y lo no expresado, sino dar cuenta de y permitir la emancipación y la transformación. Desde esta perspectiva, se asume que la

investigación “foregrounds issues of power, context, socio-economic relations and historical/structural forces as constituting and shaping culture and intercultural communication encounters, relationships, and contexts” (Nakayama y Halualani, 2010, pág. 1).

Así, en esta tesis, asumimos que el rol del investigador no es el de prescribir la cultura y la interculturalidad, sino de comprender e interpretar las culturas como como discursivas, emergentes, socialmente construidas y supeditadas al proceso de negociación del significado de los individuos. Asumimos así un rol del investigador cuya tarea es la de interpretar la manera como se coconstruye discursivamente la interculturalidad en el contexto específico del aula.

## **4.2 La investigación educativa basada en diseño**

Desde el punto de vista de la investigación educativa, nos enmarcamos en el paradigma de la *investigación educativa basada en diseño* (IEBD), “an emerging paradigm for the study of learning in context through the systematic design and study of instructional strategies and tools” (The Design-Based Research Collective, 2003, pág. 5). Esta decisión metodológica la tomamos teniendo en cuenta tres cuestiones centrales:

1. Como se presentó en la Introducción, es necesario fomentar la interculturalidad en el contexto de la enseñanza de lenguas (español) en general y particularmente en los programas de acogida sociolingüística para adultos migrantes.
2. Como se observa a través de la revisión de la literatura, existe una brecha metodológica entre los fundamentos teóricos de la investigación educativa intercultural, que clama diseños de investigación centrados en la traducción de conceptos teóricos a las prácticas educativas reales. En ese sentido, se identifica la necesidad de comprender, a partir de datos empíricos de aula y desde una perspectiva situada y contextualizada, las posibles maneras de fomentar y coconstruir la interculturalidad en el aula.
3. Las reflexiones y transformaciones que puedan generarse a partir de dichas experiencias e intervenciones didácticas propuestas con fines tanto pedagógicos como investigativos tendrán un mayor impacto y serán más significativas y sostenibles en la medida en que, además del (docente) investigador, las distintas partes del entorno educativo (profesores, estudiantes, personal directivo

institucional) puedan estar involucrados en el proceso de toma de decisiones e intervenciones pedagógicas y curriculares.

Por estas razones, creemos que el marco metodológico de la investigación educativa basada en diseño permite no solamente centrarnos en la resolución de un problema educativo a través de una intervención didáctica iterativa, sino ayudarnos a zanjar esta brecha metodológica a través del diseño, implementación y metarreflexión sobre intervenciones específicas fundamentadas en la teoría. Además, centrar la investigación desde el paradigma metodológico de la investigación educativa basada en diseño ofrece la oportunidad de reflexionar y actuar colaborativamente con otros agentes de la comunidad académica y la sociedad.

La IEBD se podría definir como “a series of approaches, with the intent of producing new theories, artifacts, and practices that account for and potentially impact learning and teaching in naturalistic settings” (Barab y Squire, 2004, pág. 2). Desde este paradigma metodológico, la investigación educativa no solamente pretende tener un alcance teórico en la búsqueda de nuevas maneras de comprender y conceptualizar la realidad educativa, sino también un alcance práctico en su pretensión de aportar soluciones empíricas a las problemáticas educativas reales. Esta naturaleza multipropósito (teórico, empírico y metarreflexivo) de la IEBD se resalta en definiciones como la propuesta por Plomp (2013), según la cual este tipo de investigación aborda

the systematic analysis, design, and evaluation of educational interventions with the dual aim of generating research-based solutions for complex problems in educational practice, and advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them (pág. 16).

Según Reeves (2006), una investigación educativa basada en diseño se realiza en diversas etapas consecutivas que, como se observa en la Figura 10, van desde el análisis de necesidades o de problemas, el desarrollo de prototipos de intervención y la intervención en ciclos iterativos, hasta la reflexión (o metarreflexión) sobre el proceso con el objetivo de abstraer una serie de principios de diseño para futuras intervenciones en contextos similares.

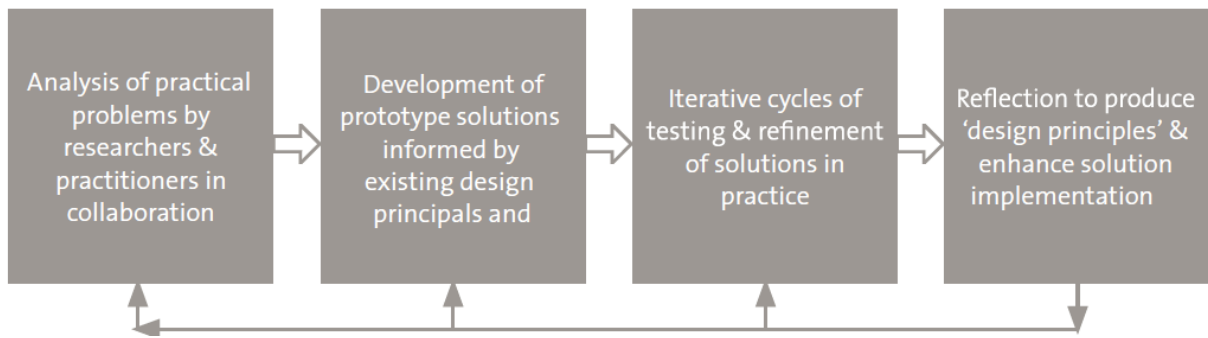


Figura 10: Refinamiento de problemas, soluciones, métodos y principios de diseño (Reeves, 2006, pág. 59).

De manera más específica y compleja, Wademan (2005) detalla las distintas etapas de la investigación basada en diseño a partir de las acciones y procesos conjuntos tanto de los practicantes y los usuarios del modelo (profesores y estudiantes respectivamente en el caso de la investigación educativa), como de los expertos e investigadores (ver Figura 11).

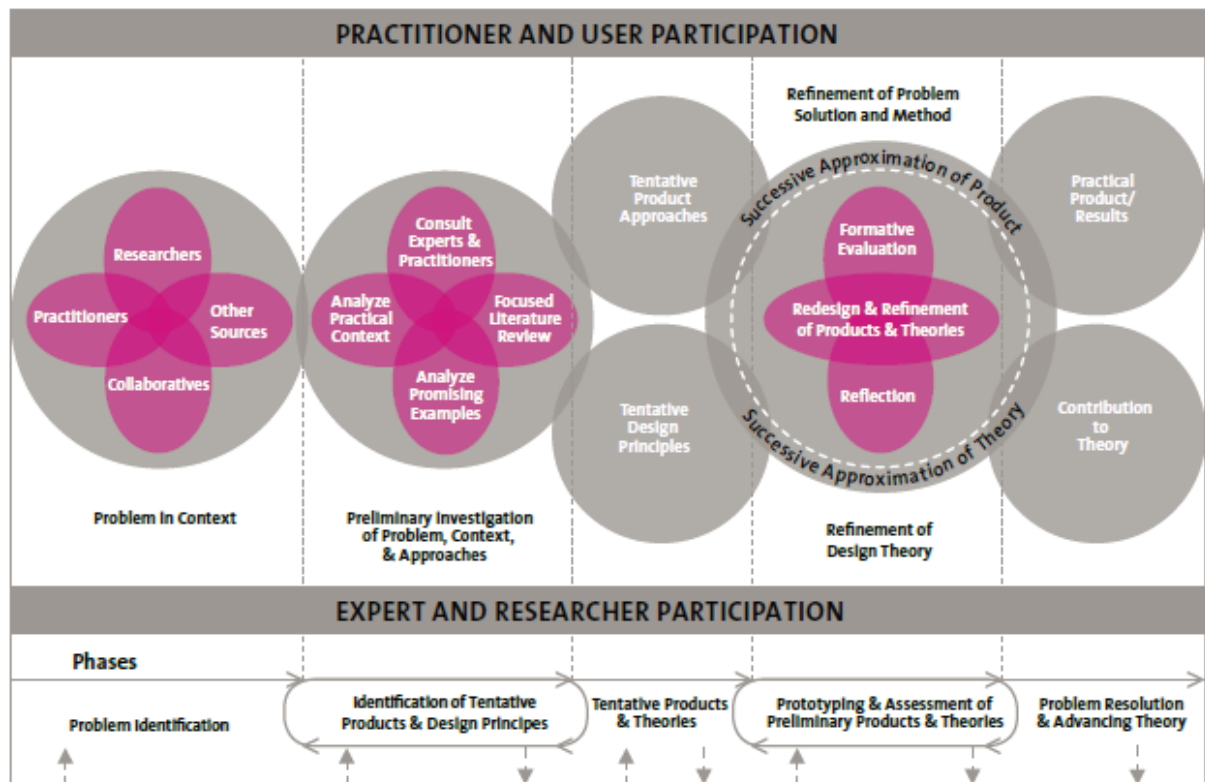


Figura 11: Generic design research model (Wademan, 2005 en Plomp, 2013, pág. 21).

Como se observa en la Figura 11, la primera etapa de la IEBD estaría relacionada con la detección y definición conjunta del problema educativo que se quiere abordar. A partir de allí, la fase preliminar de investigación se centra en la revisión teórica y práctica con el fin de elucidar posibles marcos o aproximaciones para abordar el problema planteado. Esta fase

lleva a una fase intermedia en la que se producen, de manera conjunta, aproximaciones prácticas y principios de diseño tentativos que guíen el diseño e intervención. Posteriormente, se entra en una fase de aproximación sucesiva o iterativa al problema a partir de la intervención, reflexión, evaluación y rediseño a la luz de los datos empíricos obtenidos y la revisión permanente de la teoría. Esta fase de implementación cíclica o iterativa (en ciclos iterativos de intervención) permite un refinamiento tanto del problema y del método utilizado (características de la intervención) como de la teoría subyacente al diseño propuesto. Finalmente, el proceso culmina con una reflexión sobre el proceso y los productos generados, así como con una contribución teórica relacionada fundamentada en los datos empíricos o prácticos obtenidos. De esta manera se pueden alcanzar los objetivos de la IEBD, i.e. “*developing empirically grounded theories through combined study of both the process of learning and the means that support that process*” (van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006, pág. 4).

En relación con esta última etapa, considerando que, además del diseño de una intervención efectiva, la IEBD busca contribuir al conjunto de conocimientos en el campo de estudio, Plomp (2013) asegura que “the challenge for design research is to capture and make explicit the implicit decisions associated with a design process, and to transform them into guidelines for addressing educational problems” (pág. 22). En la misma línea, pero de manera más concreta, van der Akker (2010) sostiene que probablemente la contribución más relevante de la IEBD desde las perspectivas teóricas y prácticas son los “principios de diseño” que emergen de dicha investigación y que funcionan como una guía de referencia para futuros diseños curriculares “leading to better instructional processes and learning results” (pág. 190). Estos principios pueden ser expresados, según el autor, en una serie de declaraciones como:

If you want to design intervention X [for purpose/function Y in context Z] then you are best advised to give that intervention the characteristics C1, C2,..., Cm [substantive emphasis] and to do that via procedures P1, P2, ..., Pn [methodological emphasis] because of theoretical arguments T1, T2, ..., Tp and empirical arguments E1, E2, ..., Eq.

Recogiendo lo anteriormente planteado y retomando los planteamientos de varios autores (Plomp, 2013; McKenney y Reeves, 2012; van den Akker, Gravemeijer, McKenney, Nieveen y Nienke 2006; Shavelson, Phillips, Towne y Feuer, 2003; van den Akker, 2013) conviene aclarar que la investigación educativa basada en diseño está caracterizada por ser/estar:

- Intervencionista, puesto que su objetivo se centra en el diseño e implementación de una intervención educativa en un contexto real.
- Situada, en la medida en que sus resultados están ligados y enraizados en el contexto específico en el que se desarrolla.
- Iterativa, pues es una investigación que se realiza a través de varios ciclos de análisis, diseño, desarrollo, evaluación y revisión.
- Orientada al proceso, dado que hace énfasis en la comprensión y mejora de las intervenciones evitando la caja negra del “input-output”.
- Orientada a la utilidad, en la medida en que el diseño que se produce se valora especialmente en función de su practicidad para los usuarios en contextos reales
- Orientada a la teoría, considerando no solo que el diseño se basa (al menos de manera parcial) en marcos conceptuales y proposiciones teóricas, sino que la reflexión misma sobre el diseño e intervención busca contribuir a la construcción de teoría.
- Participativa, dado que la investigación involucra la participación o colaboración activa de otros miembros implicados (docentes, etc.) en las distintas etapas y actividades de la investigación.
- Multinivel, puesto que permite conectar las realidades de aula con eventos, estructuras de la institución educativa, la comunidad local y las comunidades más amplias.

Adicionalmente, otra de las características de la IEBD es su naturaleza continua y longitudinal, lo que con frecuencia se traduce en intervenciones a largo plazo. Esto ha favorecido su implementación en proyectos de investigación a corto plazo, como pueden ser las tesis doctorales sea frecuentemente desincentivada al considerarla “a long-term and intensive approach to educational inquiry that doctoral students, most of whom expect to complete their Ph.D. degree in 4-5 years, should not attempt to adopt [...] for their doctoral dissertations” (Herrington, McKenney, Reeves y Oliver, 2007, pág. 4090). Sin embargo, estos mismos autores, así como McKenney y Reeves (2012), Goff y Getenet (2017), entre otros, han enfatizado la necesidad de incentivar la implementación de proyectos de IEBD en el marco de las investigaciones doctorales y se han dado a la tarea de, entre otras, generar guías para la preparación de propuestas de investigación. Específicamente, en un estudio

reciente sobre la factibilidad de proyectos de IEBD en el marco de la realización de tesis doctorales, Goff y Getenet (2017) concluyen que

even though DBR is assumed a long-term and intensive approach to educational inquiry that doctoral students should not attempt to adopt for their doctoral dissertations, the findings of this study demonstrated that DBR can be used in the shorter term and less intensive contexts of doctoral research. (pág. 119).

A este respecto, nos permitimos anticipar que, para la realización de esta investigación, hemos seguido las diferentes etapas propuestas en el marco de esta metodología, si bien hemos tenido que acotar el proceso de intervención a solo dos ciclos iterativos, como se explicará posteriormente (ver apartado 6.2).

Para terminar, consideramos necesario recalcar que, en definitiva, pretendemos alinear las perspectivas intercultural y educativa de la investigación desde paradigmas constructivistas, críticos e interpretativos tanto de la cultura como de los procesos educativos. Si bien el diseño de intervenciones educativas es el eje central de la metodología de la IEBD, entendemos estas intervenciones no desde la perspectiva positivista de la educación, i.e. relaciones experimentales o causa-efecto, sino como posibles “oportunidades” o “disparadores” de contenidos, diálogos, debates, reflexiones, acciones o transformaciones que no necesariamente están previstos o se pueden predecir o anticipar. En este sentido, no pretendemos evaluar las intervenciones o los materiales diseñados en función de los comportamientos o aprendizajes de los estudiantes según categorías preestablecidas, sino interpretar la manera como estas pueden potencialmente fomentar la coconstrucción de la interculturalidad en el aula por parte de los estudiantes adultos de español en un contexto particular. Así, nos acogemos a la propuesta de van der Akker (2010) cuando afirma que, en la investigación basada en diseño,

the ultimate aim is not to test whether theory, when applied to practice, is a good predictor of events. The interrelation between theory and practice is more complex and dynamic: is it possible to create a practical and effective intervention for an existing problem or intended change in the real world? [...] Direct application of theory is not sufficient to solve those complicated problems (pág 137).

Como se detallará en los siguientes apartados de este capítulo, las distintas decisiones metodológicas se han tomado en relación con esta visión interpretativa de la investigación con el fin de contribuir a la comprensión de un fenómeno educativo fundamentada en los datos obtenidos e iluminada por la teoría. En esta línea, hemos adoptado métodos y



herramientas de recolección y análisis de datos de tipo cualitativo e interpretativo, como la observación (grabaciones de aula), el análisis de diarios de reflexión, las entrevistas o los grupos focales, que nos permitirán aproximarnos a una visión émica tanto de la interculturalidad por parte de los estudiantes como del proceso de intervención. Este último se documenta a través de diarios de la profesora-investigadora y (grabaciones de) conversaciones o sesiones de colaboración entre participantes.

## **5. METODOLOGÍA**

Tras haber definido nuestras preguntas de investigación y la manera de abordarlas a partir de un marco teórico-metodológico, en este capítulo procedemos a describir el contexto de la investigación y las herramientas que se utilizaron para la recolección de los datos.

El capítulo se divide en cinco apartados. En un primer apartado, se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, haciendo especial énfasis en la institución y los cursos donde tuvo lugar la intervención didáctica. En el segundo apartado, se presenta una descripción de las personas que participaron en ella. En el tercer apartado, se explican las distintas fases a través de las cuales avanzó la investigación y las actividades que se realizaron en cada una de ellas. Las herramientas de recolección de datos que se utilizaron a lo largo de la investigación, específicamente en las fases de intervención, se detallarán en el cuarto apartado. Finalmente, en el quinto apartado se mencionan las consideraciones éticas que se han seguido en la elaboración de la investigación.

### **5.1 Contexto de investigación: la institución y los cursos**

La presente investigación tuvo lugar en uno de los programas de formación para adultos migrantes ofrecidos por la Fundació Servei Solidari, una organización no gubernamental y sin ánimo de lucro que, desde 1993, se propone, según se afirma en su página web, “fomentar l'autonomia i ciutadania plena de joves i adults en risc d'exclusió social per generar un canvi cap a una societat més justa, mitjançant l'educació, l'emprenedoria, la sensibilització i una atenció integral i en xarxa a les necessitats de persones i grups” (Servei Solidari, 2016). Con el apoyo de la Escola Píia de Catalunya, la fundación ofrece una serie de programas para jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social (entre ellos adultos migrantes) agrupados en los macroprogramas de formación, emprendimiento, mentoría, punto joven, acogida y ocupación, como se observa en la Figura 12.



Figura 12: Programas de la Fundació Servei Solidari (Servei Solidari, 2016).

La institución está situada en el distrito de Ciutat Vella en el centro de Barcelona, específicamente en el barrio del Raval, una zona multicultural que tradicionalmente ha estado habitada por un alto porcentaje de población inmigrante (alrededor del 61% de la población del barrio es de origen extranjero, según las últimas cifras del Ayuntamiento de Barcelona del año 2020<sup>20</sup>) y que recientemente ha experimentado un ascendiente proceso de gentrificación que ha conducido a una marcada desigualdad social en el barrio (Sargatal, 2001).

Desde el punto de vista del fomento de la interculturalidad en el seno de la institución, es necesario resaltar que la fundación colabora de diversas maneras en el programa “BCN Acción Intercultural: Derechos de Ciudadanía, Cultura, Participación y Transparencia” del Ayuntamiento de Barcelona, a través del cual se pretende fomentar la interculturalidad en los distintos sectores y espacios de la ciudad aduciendo que esta perspectiva o mirada intercultural debe entenderse como un proceso transformador que

implica un cambio profundo en las relaciones que existen en los diferentes ámbitos de la ciudad y, por lo tanto, tiene que ser capaz de ir más allá del mero intercambio entre culturas. Debe promover el diálogo crítico, es decir, un verdadero diálogo intercultural donde los conocimientos, los saberes, las visiones, los valores de todos los vecinos y vecinas se incorporen en un intercambio de igual a igual en la construcción conjunta de un modelo de ciudad, y además tiene que ser capaz de cuestionar las raíces de las posibles relaciones de desigualdad y poder. Debe intentar incidir en aquellas estructuras generadoras de vulneraciones de derechos y de desigualdades y en las formas de poder colonial todavía presentes en nuestra sociedad (Ajuntament de Barcelona, 2018).

<sup>20</sup> Disponibles en: <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/tpob/pad/ine/a2020/llocna/t0105.htm>

Parte del esfuerzo institucional para fomentar la perspectiva intercultural de manera transversal en sus programas radica en acciones cotidianas para desmontar rumores y estereotipos culturales, toda vez que la Fundació Servei Solidari hace parte de la Red BCN Antirrumores, una red de personas, entidades, asociaciones, programas y servicios municipales que, junto con el Ayuntamiento de Barcelona, trabajan de manera conjunta en diversas acciones cotidianas y proyectos. Estas acciones tienen como objetivo “generar herramientas y recursos para desmontar rumores y estereotipos que dificultan el proceso intercultural porque son el germen de actitudes racistas, prácticas discriminatorias o discursos populistas que fomentan el miedo y la desconfianza entre las personas” (Ajuntament de Barcelona, 2016).

De manera más concreta, la presente investigación se insertó en el programa de “formación básica” (ver Figura 12), a través del cual se ofrece un acompañamiento a la formación lingüística de adultos migrantes, considerando el aprendizaje de la lengua como “un element clau per a fomentar la inclusió social i aconseguir que qui hi participa adquireix les eines necessàries per a exercir la seva ciutadania” (Servei Solidari, 2016). Este acompañamiento se ofrece a través de cursos de alfabetización y neolectura, cursos generales de lengua española<sup>21</sup> y la gestión de otras actividades como las parejas lingüísticas, el reconocimiento del entorno, entre otras.

La fundación ofrece alrededor de 20 cursos cada trimestre a través del programa de formación básica. Además de los cursos de alfabetización y neolectura, los cursos generales de lengua están diferenciados según el nivel de dominio de la lengua del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Si bien se ofrecen cursos de A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 y B1.1., la mayoría de los estudiantes llegan hasta el nivel A2.2, no solo porque es un nivel en el que ya tienen herramientas básicas para desenvolverse en las tareas de la vida cotidiana, sino porque es el nivel exigido para la obtención de la nacionalidad española. Por este motivo solo se ha llegado a abrir el curso de B1.1 en dos ocasiones, las cuales fueron el escenario de los dos ciclos iterativos de intervención en los que se llevó a cabo la presente investigación (ver subapartado 5.3.1).

---

<sup>21</sup> Si bien en las instalaciones de la institución también tienen lugar cursos de lengua catalana, este programa se realiza bajo la gestión académica y administrativa del Consorci per a la Normalització Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

Cada curso tiene una duración de 60 horas lectivas y se ofrecen en tres convocatorias anuales: (1) febrero-abril; (2) abril-junio; (3) septiembre-diciembre. Las clases se imparten cuatro días a la semana, de lunes a jueves en sesiones de 1.5 horas que tienen lugar en la mañana y en la tarde. La fundación admite a cualquier persona interesada en el aprendizaje de la lengua independientemente de su lugar de origen, situación legal o socioeconómica. Ofrece además la posibilidad de obtener una beca de estudio si el estudiante aduce dificultades económicas para poder costear el curso<sup>22</sup>. Cada trimestre se matricula a alrededor de 300 estudiantes.

Para poder acceder a un curso, los estudiantes realizan una prueba de nivel escrita diseñada por la institución para poder esclarecer el nivel tentativo de lengua con el que vienen los estudiantes. Para la obtención de un certificado de asistencia a un curso es necesario haber asistido a por lo menos 45 de las 60 horas lectivas que dura cada uno de los cursos. Es importante señalar que, para muchos estudiantes, el certificado de asistencia es muy importante, pues es un requisito fundamental para poder gestionar el informe de arraigo<sup>23</sup> con el cual podrán solicitar la regularización de su situación de extranjería por el arraigo social. Así, la asistencia a clases es muy importante si se necesita el certificado, lo que, hasta cierto punto, puede ser concebido como un factor de presión (tanto extrínseco como intrínseco) por algunos estudiantes.

En este punto, vale la pena resaltar que el certificado se entrega al estudiante que haya superado la asistencia mínima y no está necesariamente relacionado con la consecución de un nivel específico de lengua. La institución no realiza exámenes estándar de conocimientos de lengua, aunque fomenta la realización de pruebas al final de cada curso. Estas pruebas son preparadas por los profesores de cada curso según los contenidos que se hayan cubierto a lo largo del mismo y buscan orientar a los profesores y a los estudiantes sobre sus procesos

---

<sup>22</sup> El costo de la matrícula por curso es de 35 euros, que incluye los materiales de aprendizaje (generalmente fotocopias).

<sup>23</sup> La documentación necesaria que se solicita en Cataluña para la elaboración de este informe es: “Copia de la documentación acreditativa del tiempo de permanencia del interesado en su domicilio habitual, los medios económicos de los que disponga, los vínculos familiares con residentes en España y los esfuerzos de integración a través del seguimiento de programas de inserción sociolaborales y culturales (conocimiento de la sociedad catalana), de **conocimientos suficiente de la lengua catalana y/o castellana** o de colaboración en redes sociales” (<https://web.gencat.cat/es/tramits/tramits-temes/Informe-darrelament-social-a-Catalunya?moda=1>).

de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las pruebas son en realidad instrumentos para una evaluación formativa más que sumativa.

En relación con el cuerpo docente, es necesario aclarar que la fundación solo cuenta con dos docentes contratadas, que son quienes gestionan administrativa y académicamente el programa de formación básica. Estas dos docentes se encargan, pues, de asuntos que van desde el diseño y fotocopia de materiales, gestión de las aulas, diseño y administración de pruebas de nivel, proceso de matriculación, emisión de certificados de asistencia, comunicación y correo electrónico institucional, gestión y formación del cuerpo docente, hasta las propias labores docentes dentro y fuera del aula. El resto de los docentes (alrededor de 25 activos en cada convocatoria) son profesores voluntarios o benévoloos que desempeñan la labor sin retribución económica. Teniendo en cuenta que es un trabajo no remunerado, cada curso está a cargo de dos docentes voluntarios, cada uno de los cuales tiene a cargo solo dos de las cuatro sesiones semanales. En la ocasión en que un docente voluntario no pueda asistir un día (que en ocasiones puede darse con frecuencia), la clase queda a cargo de una de las docentes contratadas.

Si bien se está haciendo un esfuerzo por captar voluntarios formados en la enseñanza de lenguas en general, preferiblemente de español en particular, a través de colaboraciones interinstitucionales, como, por ejemplo, con las facultades universitarias locales para la realización de prácticas docentes, la realidad es que la mayoría de los voluntarios son docentes no formados (docentes empíricos). Por ello, el programa de formación básica se encuentra en la constante búsqueda de soluciones y mecanismos para la formación de los docentes voluntarios. Una de las iniciativas ha sido la de constituir, junto con otras asociaciones como PROBENS, Fundació Migra Studium, Eicascantic y la Fundació Intermedia, la llamada Comissió de Formació, con el fin de “proporcionar una formació completa i de qualitat a aquells professionals, tècnics o voluntaris que treballen amb persones joves o adults immigrades en els àmbits d’educació, acollida, mediació intercultural o orientació educativa i laboral” (Associació Comissió de Formació, 2018). Parte fundamental del trabajo realizado por esta comisión es la de proponer y gestionar una programación anual de talleres para la formación de docentes voluntarios en temas relacionados con la enseñanza de la lengua (enfoque comunicativo, enseñanza de la gramática, del vocabulario, diálogo

intercultural), así como con el marco legal de la migración en España, toda vez que, como se afirma en su página web,

Quan treballem amb persones migrades és important conèixer els difícils processos pels quals han de passar els alumnes. Ser conscients d'aquestes dificultats ens ajuda a entendre millor la situació en la qual es troben i, potser fins i tot, a entendre les situacions emocionals amb les que assisteixen a l'aula (Comissió de Formació, 2018).

Además, el programa de formación básica ha preparado por su parte una serie de recursos audiovisuales<sup>24</sup> para la formación del voluntariado con temas que van desde lo pedagógico (preparación de una clase, aprendizaje cooperativo, evaluación, etc.) y lo sociocultural (papel de la interculturalidad, diversidad religiosa, perspectiva de género, etc.) a la introducción a la preparación al examen de nacionalidad y del DELE A2.

## 5.2 Participantes

En este subapartado se presenta una descripción concreta y detallada de las personas que participaron en la realización de esta investigación, concretamente de todos aquellos que de alguna manera colaboraron en la concepción, diseño o implementación de las intervenciones didácticas (docentes e investigadora docente), así como los usuarios de las mismas (estudiantes).

Cabe puntualizar que distinguimos aquí entre los participantes centrales y los participantes secundarios. Consideramos los primeros como aquellos que no solo intervinieron de manera directa en el proceso de investigación y, específicamente, durante el período de intervención didáctica, sino cuya participación recogemos como datos de análisis para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Estos participantes serían, pues, los estudiantes, los docentes voluntarios con quienes se colaboró y la investigadora docente. En cuanto a los otros participantes, los consideramos “secundarios” en tanto intervinieron en el proceso de recolección de datos durante la intervención, pero cuyas intervenciones no analizamos como datos que puedan dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Estos participantes secundarios serían aquellos de la plantilla docente de la institución y las personas que gestionaron las sesiones de evaluación interna o grupos focales.

---

<sup>24</sup> Disponibles en: <http://www.serveisolidari.org/ca/quefem/FORMACIO/formacio-linguistica-voluntariat.html>

### **5.1.1 Los estudiantes**

Como se comentó anteriormente (ver subapartado 5.1.1), las intervenciones didácticas que constituyeron el eje central de esta investigación se realizaron en las dos ocasiones en las que la Fundación Servei Solidari pudo ofertar el nivel B1.1 de español. Cabe señalar que, en una primera ocasión (de abril a junio de 2019), se ofertó el curso teniendo en cuenta el alto número de estudiantes que terminaron el curso de A2.2 y se mostraban interesados en continuar. En la segunda ocasión, se abrió especialmente porque algunos (la mitad) de los estudiantes que hicieron el curso de B1.1 querían continuar, pero teniendo en cuenta que no eran suficientes para abrir un curso de B1.2 y que no había suficientes estudiantes que terminaban el nivel A2.2, se decidió, conjuntamente con los estudiantes interesados, volver a ofertar el curso de nivel B1.1 (de octubre a diciembre de 2019) con temas distintos (aunque con el mismo contenido lingüístico). Por esta razón, la mitad de los estudiantes de la segunda promoción del nivel B1.1 son estudiantes repitentes del curso. “Repitentes” no por motivos de evaluación, sino por interés propio.

Como se observa en la Tabla 5, la investigación contó con la participación total de veintitrés estudiantes, quienes estuvieron en una o en ambas ediciones de curso B1.1 ofrecido por la fundación. La primera edición del curso B1.1 (en adelante B.1A) contó con quince participantes de entre 19 y 38 años, nueve hombres y seis mujeres de orígenes diversos. De estos quince estudiantes, seis de ellos participaron también en la segunda edición del curso B1.1 (en adelante B.1B), el cual contó con la participación total de catorce estudiantes de entre 19 y 62 años, diez de ellos hombres y cuatro mujeres. Cabe aclarar que esta investigación no conllevó ningún tipo de selección en cuanto a los participantes. El grupo fue conformado por la institución a partir de los procedimientos internos (examen previo de nivelación o haber superado el nivel A2.2).

Como se detalla más adelante (ver apartado 5.5), por motivos éticos de la investigación, todos los estudiantes participantes firmaron un consentimiento informado según el modelo que adjuntamos a esta tesis (ver Anexo 1). Asimismo, en el cuerpo de esta tesis, todos los estudiantes han sido anonimizados y sus nombres reales han sido reemplazados por pseudónimos para velar por la legibilidad del texto.



	<b>Nombre</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Curso</b>	<b>Edad (rango)</b>	<b>Tiempo en España</b>
1	Irina	Lituania	B1A	20-25	2-3 años
2	Kasia	Bielorrusia	B1A	30-35	≤ 1 año
3	Aleksa	Ucrania	B1A	20-25	≤ 1 año
4	Karim	Argelia	B1A	20-25	≤ 1 año
5	Joel	Filipinas	B1A	30-35	1-2 años
6	Bruno	Serbia	B1A	25-30	≤ 1 año
7	Farid	Irán	B1A	30-35	≥ 3 años
8	Abdel	Afganistán	B1A	25-30	1-2 años
9	Maria	Italia	B1A	30-35	≤ 1 año
10	Jamal	Pakistán	B1A – B1B	25-30	≥ 3 años
11	Dimitri	Rusia	B1A – B1B	30-35	≤ 1 año
12	Dasha	Rusia	B1A – B1B	30-35	≤ 1 año
13	Leandro	Brasil	B1A – B1B	25-30	≤ 1 año
14	Janina	Polonia	B1A – B1B	25-30	2-3 años
15	Zaid	Egipto	B1A – B1B	30-35	≥ 3 años
16	YaTing	China	B1B	30-35	≥ 3 años
17	Lalika	India	B1B	35-40	2-3 años
18	Ibrahim	Marruecos	B1B	50-55	1-2 años
19	Bilal	Marruecos	B1B	25-30	≤ 1 año
20	Adnan	India	B1B	25-30	2-3 años
21	Rajiv	Nepal	B1B	30-35	2-3 años
22	Amil	Pakistán	B1B	30-35	≥ 3 años
23	Naveed	Pakistán	B1B	25-30	≤ 1 año

*Tabla 5: Estudiantes participantes*

Resaltamos que la inclusión de una mínima información sobre los estudiantes participantes en este apartado es deliberada. Teniendo en cuenta que la investigación pretende dar cuenta de la manera como se coconstruye la interculturalidad en el aula de manera general, sin

centrarnos particularmente en su desarrollo por parte de individuos específicos, no consideramos necesario ofrecer información más puntual sobre su perfil (trayectoria migratoria, situación social o económica, perfil educativo, entre otros). Por el contrario, esta información podría llevarnos a establecer relaciones de causalidad con sus actuaciones interculturales, lo que podría derivar en una posible esencialización de los individuos o sus discursos.

Como se mencionó en la Introducción, la educación lingüística (intercultural) para el colectivo migrante y su investigación no debería ser distinta a otras propuestas pedagógicas o metodológicas de investigación para otra población. Como recuerda Llorente (2018),

el perfil del alumnado se define por un rasgo común: la heterogeneidad. No más allá de la que pueda existir en cualquier aula de segundas lenguas. La enseñanza de L2 a inmigrantes constituye únicamente un contexto particular dentro de la didáctica del español, o de la didáctica general de idiomas y este es el marco en que se deben desarrollar la metodología, la didáctica y la lingüística teórica. (pág. 53)

Por ello, más que incluir un perfil detallado de cada uno de los participantes resaltamos la heterogeneidad del grupo. Como se observa en la Tabla 5, este ha estado conformado por estudiantes adultos de orígenes diversos (asiáticos, africanos, americanos y europeos). Su situación migratoria también es diversa: algunos han venido a España por motivos familiares, otros por motivos laborales o académicos, otros escapando de la guerra sin poder optar al asilo político. Si bien algunos estudiantes se han inscrito en el curso con miras a obtener un certificado de conocimiento de lenguas para su regularización administrativa (arraigo social), otros lo han hecho por razones más personales que administrativas. En cuanto al perfil académico, cabe mencionar que algunos estudiantes son profesionales (algunos con máster y una realizando el doctorado), mientras que otros solo han estado escolarizados en primaria. Desde el punto de vista socioeconómico también es un grupo muy diverso: para algunos estudiantes la fundación les ofrece la oportunidad de estudiar español casi de manera gratuita que de otra manera no se podrían costear. Sin embargo, también hay quienes gozan de una situación favorable y aun quienes han pasado ya por academias privadas de idiomas. Finalmente, se destaca la heterogeneidad también en términos de diversidad funcional y orientación sexual.

Resulta necesario aclarar también que, si bien se trata de un nivel B1, el nivel de conocimientos de lengua entre los estudiantes no es del todo homogéneo. Como se mencionó

anteriormente (ver subapartado 5.1.1), aunque al final de cada curso se puede realizar una prueba de conocimientos de lengua, los resultados de dichas pruebas no determinan que los estudiantes hayan superado o no un curso. Se trata de un instrumento de evaluación formativa que informa a los estudiantes y profesores sobre su proceso. Además, pese a que los estudiantes nuevos realizan una prueba escrita para determinar a qué curso pueden asistir en función de sus conocimientos, los resultados son aproximativos. Algunos de los estudiantes nuevos que hicieron la prueba de nivel tienen generalmente un nivel más alto, pero la fundación no ofrece, por el momento, niveles superiores.

El heterogéneo nivel de lengua de los estudiantes que caracteriza los cursos ofrecidos en el programa de formación básica, y específicamente los cursos del nivel de B1.1 que fue el escenario de esta investigación, también es evidente en relación con las diferentes destrezas. Al estar todos en situación de inmersión, el nivel de lengua en las habilidades orales (comprensión y producción oral) es generalmente más alto que su nivel en las habilidades escritas (comprensión y producción escrita). En general, los estudiantes se sienten más libres de expresarse de manera oral, mientras que la escritura se les dificulta o cuesta un poco más. Esta situación ha sido relevante para la realización de la tesis, pues las reflexiones escritas tanto dentro como fuera del aula (e.g. diarios de reflexión) que se proponían como método e instrumento de recolección de datos han sido bastante más limitadas que las reflexiones orales (e.g. conversaciones, debates).

### **5.2.2 La docente investigadora**

En primer lugar, queremos manifestar que reconocemos “the inevitability of the influence of researcher subjectivity and ideology within the research setting” (Holliday, 2011, pág. 28), especialmente en contextos educativos en los que el investigador funge como docente. En este sentido, creemos necesario describir a la investigadora, quien, también como docente voluntaria, desempeñó un papel central en todos los procesos y etapas de la intervención pedagógica en cuestión.

Comenzamos por señalar que, antes de ser profesora voluntaria en la Fundació Servei Solidari, la investigadora ya tenía cierta experiencia en la enseñanza de español para el alumnado adulto migrante en contextos de asociaciones o fundaciones en tanto había colaborado con la Fundació Migra Studium y la Fundació Benallar en Barcelona y

Cornellá de Llobregat, respectivamente y conocía personalmente (en una relación personal de amistad de muchos años) a una de las docentes contratadas de la Fundació Servei Solidari. La decisión de realizar esta investigación en esta fundación obedeció entonces a la cercanía que de cierta manera ya se tenía con la institución, así como a la facilidad logística (la ubicación era más próxima al domicilio de la investigadora).

Además, debemos señalar que la investigación que se reporta en esta tesis desde el paradigma metodológico de la investigación educativa basada en diseño se había concebido en un principio (como defendió en el plan de investigación) como una *investigación-acción* según la cual la investigadora sería la docente encargada de concebir, diseñar, implementar y evaluar una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad (en aquel caso concebida desde la perspectiva cultural que presentamos en el marco teórico). Sin embargo, teniendo en cuenta que todos los cursos de la fundación están a cargo de dos profesores, la investigadora consideró que la investigación podría enriquecerse al incluir la participación y colaboración del o de la docente con quien se compartiría el curso. Así, se pensaba, de alguna manera se podría mitigar el efecto Pigmalión o profecía autocumplida (Bass, 2020) en el proceso investigativo y pedagógico. Sin embargo, la participación de la docente investigadora en las labores docentes fue más central de lo que se hubiera querido por motivos relacionados con los docentes voluntarios, como se comentará más adelante (ver subapartado 5.2.3).

El interés de la investigadora en temas de interculturalidad, ciudadanía y pedagogía crítica encuentran su origen en el entorno educativo y sociocultural en el que se ha formado personal y académicamente a lo largo de su vida. Nacida en Bogotá, Colombia, en la década de los ochenta, la investigadora cursó toda su primaria y secundaria en una escuela de innovación educativa cuya perspectiva pedagógica se centra en las llamadas ATAs (Actividades Totalidad Abiertas). Esta metodología concibe el aprendizaje como el resultado de un trabajo por proyectos (actividades) que generan interés natural en los estudiantes, que están interconectados entre ellos, con el entorno, la sociedad y la vida misma como una totalidad y que se plantean de manera abierta a partir de problemas o interrogantes concibiendo el conocimiento no como algo terminado o cerrado sino en constante construcción. Esta experiencia como estudiante ha sido sin duda un componente fundamental en la filosofía docente que desde temprana edad la investigadora comenzó a formar. Esta visión

sociocultural y constructivista de la pedagogía se amalgamó con una visión humanística y social a lo largo de los estudios de filología que la investigadora realizó en la Universidad Nacional del Colombia, donde las lecturas de autores como Paulo Freire y Henry Giroux constituían un eje principal de la formación docente inicial.

Tras la obtención de su grado y luego varios años de experiencia en su país como profesora de inglés, la investigadora se ha desempeñado como docente de español en países como la India (un año) y China (cinco años) y recientemente en España. Esta experiencia profesional no solo la ha llevado a cuestionar las tradiciones pedagógicas de la enseñanza de las lenguas, que, desde su punto de vista, generalmente responden a estándares externos y se centran en la adquisición de competencias y conocimientos concretos y predefinidos que no necesariamente están enraizados en lo local, i.e. relacionados con los estudiantes, sus realidades y su entorno o con la sociedad y su transformación.

### 5.2.3 Los docentes voluntarios

Como se ha comentado en varias ocasiones, los cursos que se ofrecen en el programa de formación básica en la Fundació Servei Solidari están generalmente a cargo de dos profesores voluntarios, cada uno de los cuales se encarga de dos de las cuatro sesiones de clase semanales. Sin embargo, como se ilustra en la Tabla 6, la participación de los profesores voluntarios en el caso particular de los cursos en los que se desarrolló esta tesis no ha podido seguir con estos parámetros generales y la docente investigadora asumió más sesiones semanales de las que se habían previsto.

Curso	Profesor voluntario		Docente investigadora
	Nombre	Sesiones por semana	Sesiones por semana
B1A	Mariana	1	3
B1B	Camilo	1	3

*Tabla 6: Docentes participantes*

Esta situación particular se dio teniendo en cuenta que, una vez comenzó el curso B1A, Mariana, la profesora voluntaria con quien se compartía el curso, manifestó su

indisponibilidad para hacerse cargo de las dos sesiones semanales (solo podría estar en una de ellas). El programa intentó buscar un voluntario que pudiese hacerse cargo de la sesión faltante, pero ante la dificultad para encontrar otro voluntario, la investigadora se ofreció a suplirlo, por lo que estaría a cargo de 3 de las 4 sesiones. Por motivos personales esta docente voluntaria no pudo continuar en la fundación para la edición del curso B1B, por lo que se colaboró con Camilo, otro profesor voluntario. De manera similar, Camilo solo se podía encargar de una clase semanal, por lo que se siguió con el mismo esquema que con el curso anterior. Sin embargo, por motivos laborales, Camilo tuvo que abandonar el curso antes de su finalización y aquellas clases estuvieron a cargo de otros docentes puntuales, por lo que no se incluyeron dentro de la investigación.

Para una mejor comprensión de los profesores voluntarios que participaron en la investigación, esbozamos algunas características de su perfil personal y docente. Por un lado, Mariana es una mujer de 25 años, proveniente de Uruguay, que se desempeñó como docente voluntaria en la Fundació Servei Solidari durante dos trimestres en la primera mitad de 2019. Ya había sido voluntaria en otras instituciones donde había ofrecido talleres de comunicación y liderazgo y se había desempeñado como mentora social de personas refugiadas. Estudió comunicación corporativa en Uruguay y se encontraba en Barcelona cursando el máster en Política Social, Trabajo y Bienestar en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Se concibe a sí misma como una apasionada del voluntariado y considera muy necesaria la labor de los docentes de lenguas para el empoderamiento de las personas migrantes. Antes de su participación en esta colaboración, no había recibido formación específica para ejercer como docente de español y no contaba con experiencia previa en esta actividad. Después de la experiencia en Servei Solidari partió a Grecia como profesora voluntaria de alfabetización en inglés para personas adultas en un campo de refugiados, donde también ofrecía un taller de creatividad y fotografía para niños y niñas refugiados(as). El momento actual en el que se escribe esta tesis, se encuentra de vuelta en Uruguay participando en diversos proyectos sociales de la Agencia Nacional de Desarrollo (ANDE) y trabajando como consultora independiente en el área de comunicación para emprendimientos empresariales.

Por otra parte, Camilo es un hombre colombiano de 44 años que colaboró como docente voluntario en programa de formación básica de la fundación durante los dos meses que tuvo lugar la intervención. Es licenciado en Lengua Castellana e Inglés, grado que obtuvo en la Universidad Popular del Cesar en Colombia, donde se ha desempeñado como docente en el ámbito de la enseñanza de literatura y castellano en contextos escolares y universitarios. Sin embargo, ante las exigencias de un título de posgrado para la docencia universitaria y a raíz del alto costo que tiene la realización de una maestría en su país, decidió venir a Barcelona para realizar el máster en Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana en la Universitat de Barcelona.

En ese contexto, por referencias de un compañero, llegó a la Fundació Servei Solidari con la motivación principal de entrar en contacto con la enseñanza del español, que considera un campo profesional que quiere explorar. Para Camilo, este voluntariado en la fundación le brindaría la oportunidad de formarse como docente y obtener experiencia en la docencia del español, lo cual le permitiría quizás poder acceder a este tipo de trabajo a mediano o largo plazo. Pese a su motivación, unas semanas antes de terminar el curso, Camilo obtuvo una propuesta de trabajo (no relacionada con la docencia), por lo que no pudo continuar la colaboración con esta investigación hasta el final del curso.

Es importante señalar que la asignación de los cursos a estos dos profesores fue totalmente aleatoria por parte de la institución y la investigadora en ningún momento ni de ningún modo influyó en dicha asignación. La investigadora no conocía previamente a los profesores voluntarios con quienes se colaboró, cuyos nombres reales no son utilizados en esta tesis para velar por la anonimidad de los participantes. Por motivos éticos de la investigación, ambos docentes voluntarios firmaron un consentimiento informado (el mismo modelo que firmaron los estudiantes participantes y que adjuntamos a esta tesis, ver Anexo 1) para participar en la investigación.

#### **5.2.4 Las evaluadoras**

Como se comentará en el apartado siguiente (ver subapartado 5.3.4), al finalizar cada uno de los cursos se realizó una evaluación general del curso para podernos aproximar a la visión de la experiencia por parte de los estudiantes. Para la realización de estas evaluaciones se

contó con la participación de dos evaluadoras externas, quienes las gestionaron como grupos focales. Sin embargo, ambas evaluaciones estuvieron a cargo de miembros de la fundación con quienes los estudiantes estaban de alguna manera familiarizados. Así, la evaluación del curso B1A estuvo a cargo de una de las docentes contratadas, mientras que la evaluación del curso B1B la gestionó una profesora voluntaria de otro curso.

Teniendo en cuenta que ambas evaluadoras conocían el proyecto de investigación y no solo aportaron ideas y sugerencias para realizar estas sesiones de evaluación, sino que las gestionaron como grupos focales a partir de lo que los estudiantes iban diciendo, las consideramos como participantes secundarias. Por lo tanto, se hará referencia a ellas en el análisis de los datos correspondientes en estas sesiones de evaluación y se presentarán algunas transcripciones de sus intervenciones en las mismas, aunque no serán el eje central de análisis.

### **5.3 La intervención**

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación desde el paradigma metodológico propuesto, se siguió un modelo de intervención pedagógica acorde con una investigación educativa basada en diseño. Teniendo en cuenta que, desde el planteamiento teórico-metodológico de la investigación educativa basada en diseño, la intervención en sí es considerada como uno de los resultados del proceso de investigación sobre el cual se reflexiona y teoriza, consideramos presentarla de manera detallada en un capítulo propio (ver capítulos 7 y 8). Sin embargo, en este subapartado se especifica en qué consistieron las distintas fases de la investigación y se esquematiza su calendarización de la intervención, la cual influyó no solo en el desarrollo general de la investigación, sino en las decisiones pedagógicas para la planificación didáctica (las temáticas seleccionadas guardaban relación con el contexto sociohistórico que se vivía a nivel local en el momento de la intervención). Especificaremos también los eventos alternos que tuvieron lugar paralelamente a la intervención en el aula, como las sesiones docentes y la evaluación externa.



### 5.3.1 Fases y ciclos iterativos

Siguiendo los planteamientos y etapas propuestas para la realización de una investigación educativa basada en diseño (ver apartado 4.2), esta investigación se desarrolló en seis fases: (1) la exploración y el análisis de necesidades; (2) el inicio de la cooperación para la planificación y codiseño del curso B1A junto con la docente voluntaria Manuela; (3) la implementación del programa y materiales codiseñados en el curso B1A y su evaluación; (4) la cooperación para la planificación y codiseño del curso B1B junto con el docente voluntario Camilo; (5) la implementación del programa y materiales codiseñados en el curso B1B y su evaluación; (6) el análisis y evaluación retrospectiva del proceso, los productos y experiencias generados y reportados por los participantes (profesores voluntarios) y usuarios (estudiantes).

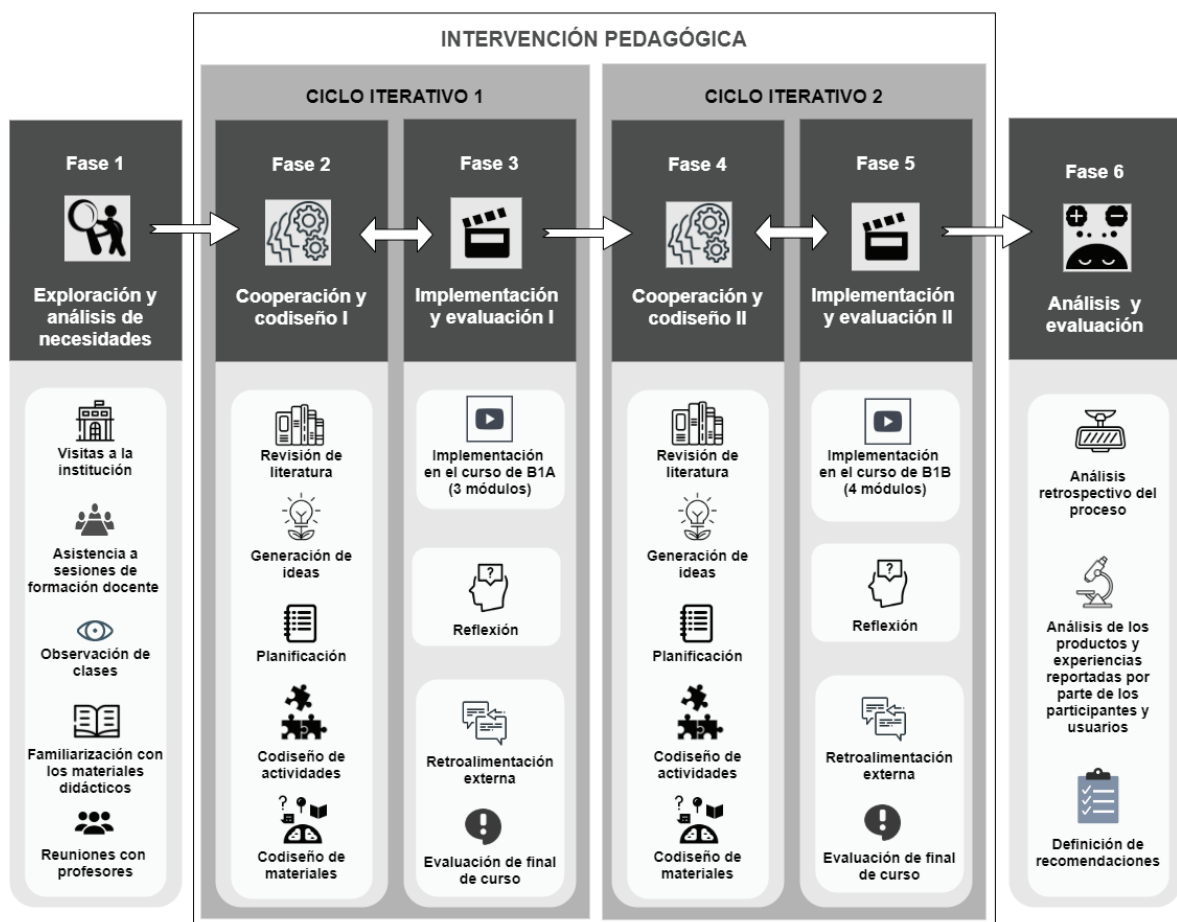


Figura 13: Fases de la intervención.

Tal y como se ilustra en la Figura 13, durante la primera fase se realizaron visitas a la institución durante las cuales la investigadora manifestó ante los administradores del

programa de formación básica su interés por realizar una investigación sobre el fomento de la interculturalidad en un curso específico de dicho programa. De manera similar, la institución se mostró muy interesada en el tema y ofreció la posibilidad de acceder a los recursos físicos y pedagógicos del programa que fuesen necesarios para su realización. Así, se permitió la asistencia a uno de los claustros (reuniones con los profesores voluntarios para discutir cuestiones relativas al programa, escuchar las experiencias, sugerencias, peticiones de los docentes y tratar asuntos pedagógicos o didácticos puntuales) y se facilitó la información relacionada con el programa curricular de la institución y de los materiales cuyo uso se sugería para los distintos cursos. En este sentido, las docentes contratadas encargadas de la administración y gestión del programa incidieron en su interés por actualizar el programa curricular y diseñar materiales propios o alternativos al no estar del todo convencidas de la idoneidad de los materiales disponibles en el mercado para su estudiantado. Además, se permitió a la investigadora la observación de clases para que pudiera familiarizarse con el estudiantado y las dinámicas de aula en el contexto particular del programa. Paralelamente, en esta primera fase, la investigadora contactó con el programa de formación docente de la *Comissió de Formació* para asistir a los distintos talleres que se ofrecían para la formación de docentes voluntarios de las distintas instituciones participantes, entre ellas la Fundació Servei Solidari.

A lo largo de estas actividades, la investigadora pudo tener una visión más puntual sobre el papel que jugaba el fomento de la interculturalidad en el aula tanto desde la perspectiva curricular (en la concepción del programa curricular de la institución), como a partir de los materiales que se sugerían, los talleres de formación docente propuestos y las dinámicas de aula. Se constató entonces que, si bien se trataba de un tema del que desprendían objetivos de aprendizaje plasmados en la programación curricular y, con menos incidencia, en los materiales sugeridos, no se trataba en la práctica de manera regular o sistemática en las dinámicas del aula o en los talleres de formación docente.

Se propuso entonces una intervención puntual en este sentido para la planificación curricular y el diseño de materiales para un curso específico con la colaboración del docente voluntario encargado y las profesoras contratadas que gestionan el programa. Esta colaboración permitiría, desde el punto de vista pedagógico, incidir de alguna manera en el proceso de

formación docente a través de actividades como la planificación de cursos, la gestión de clases, la revisión de literatura, el diseño de materiales, la reflexión docente, entre otras.

Como se ilustra en la Figura 13, la intervención pedagógica se desarrolló en cuatro fases (fases 2,3,4 y 5). Las fases 2 y 3 constituyeron lo que podríamos considerar como el primer ciclo iterativo de una intervención pedagógica en el marco de una investigación educativa basada en diseño, puesto que incluye los procesos previos a la implementación del diseño, i.e. revisión de literatura, generación de ideas, planificación y codiseño, así como la implementación y la reflexión tanto continua como posterior a la misma. De manera similar, las fases 4 y 6 constituyeron el segundo ciclo iterativo de la intervención, las cuales se desarrollaron a través de etapas y procesos similares. Las características de los procesos de estas fases o ciclos se abordarán en un capítulo posterior (ver capítulos 7 y 8), en donde se comentará con más detalle en qué consistió la intervención pedagógica en general, lo que supusieron estos ciclos en particular y las limitaciones del primer ciclo que se quisieron superar en el segundo.

La última etapa de la investigación o fase 6 consistió en el análisis retrospectivo del proceso y de los productos generados y experiencias reportadas por los distintos participantes con el fin de evaluar la significatividad del diseño pedagógico para el fomento de la interculturalidad en el aula de español de nivel B1 en el contexto particular donde se desarrolló esta investigación, su practicabilidad y sostenibilidad. Los resultados de este análisis se presentarán en el capítulo correspondiente a los resultados de la investigación (ver capítulos 7 y 8). Finalmente, las recomendaciones de diseño que se han logrado acotar a partir del análisis de esta intervención y experiencias pedagógicas, así como de la revisión de literatura se reportarán en un capítulo propio (ver capítulo 11):

### **5.3.2 Calendario de intervención**

La intervención pedagógica que constituyó la parte central de esta investigación se realizó, como se mostró anteriormente, en cuatro fases que comprendieron dos trimestres académicos de 60 horas lectivas cada uno con una duración de 10 semanas. Estos dos trimestres correspondieron a las intervenciones realizadas en los cursos B1A y B1B, los

cuales tuvieron lugar entre los meses de abril a junio y de octubre a diciembre respectivamente como se muestra en la Tabla 7.

Como se puede observar, la intervención consistió en 77 sesiones de clase (38 sesiones durante el ciclo 1 y 39 sesiones durante el ciclo 2), de las cuales 13 estuvieron a cargo de los profesores voluntarios participantes (8 en el primer ciclo y 5 en el segundo ciclo). Adicionalmente, se realizaron 13 sesiones docentes a lo largo de intervención (ver subapartado 5.3.3), siete de ellas con la profesora Mariana en el curso B1A y seis con el profesor Camilo en el curso B1B. Además, en cada uno de los ciclos iterativos se realizó una sesión de evaluación externa (ver subapartado 5.3.5).

CICLO ITERATIVO 1 (CURSO B1A)						CICLO ITERATIVO 2 (CURSO B1B)					
		L	M	Mc	J			L	M	Mc	J
Abril	1		23	24	25	Octubre	1			2	3
	2	29	30	1	2		2	7	8	9	10
Mayo	3	6	7	8	9		3	14	13	16	17
	4	13	14	15	16		4	21	22	23	24
	5	20	21	22	23		5	28	29	30	31
	6	27	28	29	30	Noviembre	6	4	5	6	7
Junio	7	3	4	5	6		7	11	12	13	14
	8	10	11	12	13		8	18	19	20	21
	9	17	18	19	20		9	25	26	27	28
	10	24	25	26	27	Dic	10	2	3	4	5
					11		9	10	11	12	

- Clases no realizadas
- Clases impartidas por los profesores voluntarios
- ▨ Sesiones docentes
- ▨ Sesiones de evaluación externa
- Módulo 1: Trabajo y reivindicaciones laborales
- Módulo 2: Estatuas humanas: un encuentro intercultural
- Módulo 3: Identidad
- Introducción al curso y repaso gramatical
- Módulo 4: Fiestas nacionales - 12 de octubre
- Módulo 5: Manifestaciones alrededor del mundo
- Módulo 6: Migración
- Módulo 7: Estereotipos, prejuicios y discriminación

Tabla 7: Calendario de intervención.

A lo largo de la intervención se diseñaron e implementaron 7 módulos didácticos alrededor de distintas temáticas como se recoge esquemáticamente en la tabla. Teniendo en cuenta que este diseño e implementación es parte de los resultados del proceso colaborativo y la intervención es parte del objeto de reflexión, la presentación razonada de los módulos se presenta de manera detallada en la sección de resultados de esta tesis (ver capítulo 7 sobre el primer ciclo de intervención y capítulo 8 sobre el segundo).

Finalmente, cabe señalar que este calendario de intervención demarcó, pues, el período durante el cual se llevó a cabo la recolección de datos para la realización de esta tesis.

### **5.3.3 Sesiones docentes**

En el marco metodológicos de la investigación educativa basada en diseño resulta necesario establecer un canal de comunicación entre los distintos participantes para poder sostener la reflexión, evaluación y toma de decisiones de manera continua a lo largo de la intervención. Así, durante cada uno de los ciclos iterativos se realizaron una serie de encuentros entre la investigadora docente con los profesores voluntarios participantes que hemos denominado *sesiones docentes*. Como se comentó anteriormente, se realizaron un total de trece sesiones docentes durante toda la intervención, siete de las cuales fueron con la profesora Mariana en el primer ciclo iterativo y seis con el profesor Camilo en el segundo ciclo.

Estas sesiones construyeron un espacio tanto de comunicación continua y sostenida como de trabajo colaborativo a lo largo del curso, durante las cuales los profesores implicados socializaban sus filosofías docentes, discutían conceptos, compartían experiencias de aula, planificaban colaborativamente el curso y diseñaban o preparaban el material correspondiente.

Es importante señalar que estas sesiones se establecieron, en un primer momento, por petición directa a los profesores participantes por parte de la investigadora docente. Durante la primera sesión con cada uno de los profesores participantes la investigadora expuso brevemente su interés por establecer un trabajo colaborativo para planificar y diseñar un curso de español centrado no solo en el aprendizaje de la lengua sino en el fomento la interculturalidad. Ante el interés y la disposición que ambos profesores mostraron para participar, se estableció conjuntamente un plan de trabajo con cada uno de ellos que en su

mayor parte se pudo mantener a lo largo del curso correspondiente. Este plan de trabajo consistía en encuentros semanales en los que se discutirían conceptos relacionados con la interculturalidad y se planificaría el curso de B1 (contenidos y objetivos generales) y se esbozarían los materiales para llevar al aula. Para ello, fue fundamental la revisión de las propuestas teóricas y metodológicas de la educación lingüística intercultural como las que se recogieron en el Marco teórico de esta tesis.

La duración de las sesiones dependía de la disponibilidad de los participantes, pero, en general, tomaban aproximadamente una hora y media. Todas las sesiones se realizaron en las instalaciones de la Fundació Servei Solidari, a excepción de una que se realizó en la Universitat Pompeu Fabra por motivos de disponibilidad de los participantes.

#### **5.3.4 Evaluación interna**

Como se presentó anteriormente, la evaluación de las intervenciones es una parte fundamental desde la perspectiva metodológica de la investigación educativa basada en diseño. Esta evaluación debe realizarse desde diversas perspectivas con el fin de garantizar una visión integradora de la intervención. Por ello, además del proceso de evaluación continua de las intervenciones que se realizó por parte de los docentes de manera sistemática a partir de la reflexión individual y de las discusiones durante las sesiones docentes, se consideró indispensable realizar una evaluación interna a través de la cual se pudiera hacer una aproximación a la intervención desde la perspectiva de los estudiantes. Desde este punto de vista, al final de cada uno de los cursos o ciclos iterativos<sup>25</sup> se realizaron sendas sesiones de evaluación de los cursos con el fin de recoger las experiencias de los estudiantes durante el curso y sus puntos de vista sobre su proceso de aprendizaje, las intervenciones realizadas y el rol de los docentes.

Estas sesiones que denominamos “de evaluación interna” se llevaron a cabo en formato de grupos focales (*focus groups*) y, tal como se comentó anteriormente (ver subapartado 5.3.4),

---

<sup>25</sup> Las distintas dinámicas o actividades que se propusieron a lo largo de la intervención ya permitían una aproximación constante a los procesos reflexivos de los estudiantes, que arrojaban información relevante para la toma de decisiones sobre la intervención (evaluación continua). Sin embargo, por motivos de tiempo, solo se consideró realizar sesiones de metarreflexión (reflexión sobre el curso) en forma de grupos focales una vez por trimestre.

fueron moderados por personas externas a la investigación, pero que hacían parte de la fundación, quienes “acting as facilitator or moderator of the discussions, encourage interviewees to discuss among themselves and to challenge each other’s views” (pág. 182). En ambos casos, la docente investigadora concertó previamente con las evaluadoras un guion de temas o preguntas que giraban en torno a estas cuestiones:

- El nivel de satisfacción de los estudiantes en el curso (contenidos, materiales, dinámicas, labor docente, etc.)
- Las experiencias y sentimientos de los estudiantes a lo largo del curso
- La posibilidad de expresar, transformar o crear nuevos puntos de vista sobre ellos, los otros o el mundo.
- Lo que los estudiantes creían que más les habían aportado la clase
- Lo que les hubiera gustado aprender o trabajar en clase

Con esto en mente, la evaluadora del primer curso (B1A) propuso una dinámica en el grupo focal que consistía en pedir a los estudiantes que dibujaran su mano sobre una hoja de papel y, reflexionaran retrospectivamente sobre el curso, su aprendizaje, los compañeros y los profesores y tomaran nota de aspectos que quisieran destacar siguiendo unas indicaciones particulares para cada uno de los dedos, como se ilustra en la Figura 14.

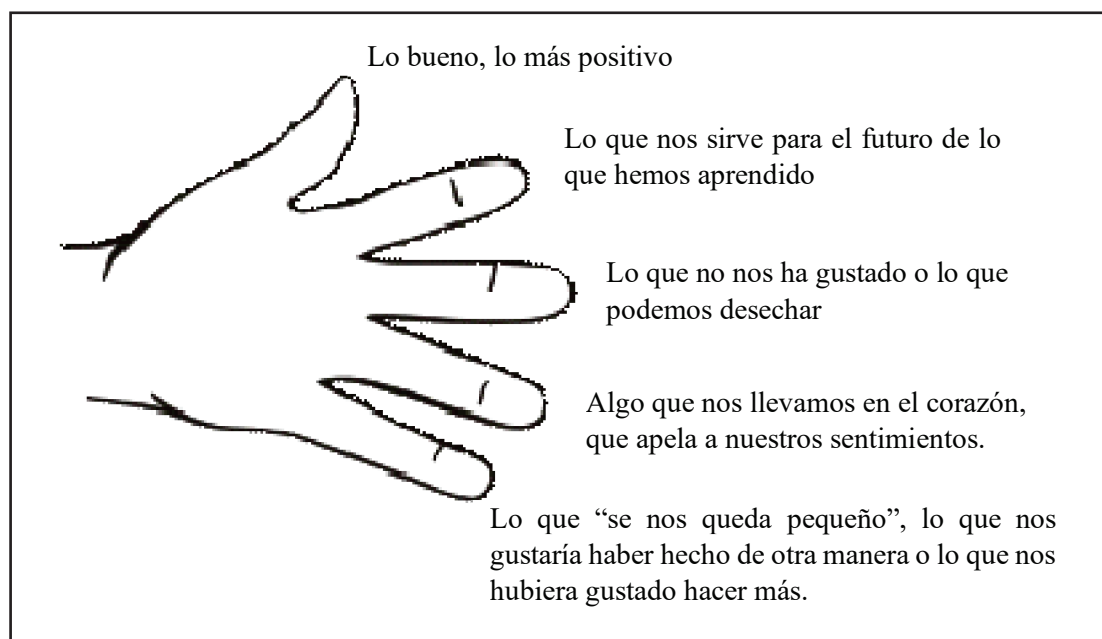


Figura 14: Esquema para la dinámica del grupo focal.

Luego de la reflexión individual, se pidió a los estudiantes que se reunieran en pequeños grupos para socializar sus reflexiones y complementarlas si fuera necesario. Finalmente, la evaluadora dividió a los estudiantes en dos grupos y llevó a cabo una entrevista en profundidad con cada uno de ellos en espacios separados con el fin de evitar que resurgieran las mismas discusiones y proporcionar un poco más de “privacidad” a los grupos para expresarse con menos audiencia. Como es debido en una entrevista en profundidad, mientras los estudiantes iban socializando sus respuestas, la evaluadora o facilitadora hacía preguntas más específicas sobre lo dicho por los estudiantes, pedía ejemplos o parafraseaba lo dicho para ser corroborado por los estudiantes.

La evaluación que se realizó a final del curso B1B, también como grupo focal, no contempló esta dinámica por motivos de tiempo. Se concertó con la evaluadora que se realizaría una entrevista en profundidad según los temas generales anteriormente descritos.

### **5.3.5 Evaluación externa**

Si bien las sesiones docentes representaban ya un espacio de reflexión y evaluación continua a través de las cuales se reformulaban las propuestas, contenidos, objetivos y materiales, durante cada uno de los ciclos iterativos, se consideró necesario realizar un proceso de evaluación por parte de agentes externos a la intervención con el fin de obtener una visión externa y una retroalimentación con miras a identificar posibles áreas de mejora. En estas sesiones se socializaron las intervenciones (experiencias, objetivos, dinámicas y materiales) ante expertos en el ámbito de la enseñanza de lenguas y la educación intercultural externos a la institución y a la investigación, quienes valoraron la intervención a través de comentarios, opiniones o sugerencias para enriquecer las propuestas pedagógicas que se estaban implementando.

Como se refleja en el calendario de intervención anteriormente presentado, la primera de estas sesiones se realizó el día 4 de junio de 2019 en el marco de las sesiones “doc\_gr@el”<sup>26</sup> de la Universitat Pompeu Fabra durante la cual la investigadora docente tuvo la oportunidad

---

<sup>26</sup> Sesiones que se realizan mensualmente en el departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra, en las que se brinda un espacio a los doctorandos del grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas (Gr@el) para compartir su investigación y recibir retroalimentación tanto de los profesores e investigadores senior del grupo como de los colegas doctorandos.



de recibir retroalimentación muy valiosa sobre la intervención que se estaba realizando por parte de investigadores senior en el ámbito de la enseñanza de lenguas. La segunda de estas sesiones tuvo lugar el 21 de noviembre de 2019 en el marco de la XIX Conferencia Internacional de la International Association for Languages and Intercultural Communication (IALIC), en donde la investigadora docente tuvo la oportunidad de socializar mediante una ponencia los procesos y productos de la intervención ante expertos en el área de la educación lingüística intercultural externos a la investigación entre los cuales se encontraban Manuela Guilherme y Adrian Holliday, ambos autores centrales del marco teórico de esta tesis. La retroalimentación obtenida en ambas sesiones no solo ha beneficiado la intervención misma (en el proceso de toma de decisiones), sino en la reflexión retrospectiva y la aproximación al análisis de los datos de aula.

## **5.4 Herramientas de recolección de datos**

En coherencia con el enfoque cualitativo, constructivista e interpretativo que adoptamos en esta investigación, los datos que se analizan son de naturaleza cualitativa y pretenden evidenciar la manera como los individuos desarrollan o coconstruyen discursivamente la interculturalidad en el contexto particular de las interacciones de aula. En este sentido, las herramientas que se utilizaron para la recolección de los datos están relacionadas con la investigación cualitativa de tipo etnográfico e intercultural, cuyo objetivo, según Jackson (2016) es “to develop a deeper understanding of the meanings that cultural or behavioural practices and beliefs hold for a particular group of people in a specific time and context” (pág. 240). Estos métodos y herramientas consistieron en grabaciones de aula, grabaciones de sesiones docentes, diario de la docente investigadora, producciones de aula, diarios de reflexión (de los estudiantes) y grabaciones de las sesiones de evaluación interna. En este subapartado se describen cada una de estas herramientas y se explicita la manera como se utilizaron a lo largo de la investigación para la recolección de los datos.

### **5.4.1 Grabaciones de aula**

Durante el periodo de intervención se realizaron grabaciones de aula de dos tipos: las *grabaciones de clase*, por medio de las cuales se registraron las sesiones enteras en video y

las grabaciones de las *discusiones en grupo* que registraban las discusiones en pequeños grupos en formato de audio.

### ***Grabaciones de clase***

La mayoría de las sesiones de clase, tanto aquellas a cargo del profesor o de la profesora voluntario/a como de la docente investigadora, fueron grabadas en formato de video con un doble propósito. Por un lado, desde el punto de vista pedagógico, estas grabaciones permitirían a los docentes tener una visión de la clase para volver sobre las sesiones y reflexionar sobre la intervención<sup>27</sup>. Algunas de estas reflexiones quedaron registradas en el diario docente que llevaba la docente investigadora. Además, el contenido de estas grabaciones se retomó en varias ocasiones durante las sesiones docentes como material para confrontar las actuaciones docentes en el aula. Por otro lado, desde el punto de vista de la investigación, las grabaciones de las sesiones constituyeron una de las herramientas centrales de recolección de datos para analizar tanto la intervención en general como los productos y actuaciones de los participantes en relación con el fomento de la interculturalidad en el aula.

### ***Discusiones de grupo***

Además de estas grabaciones, también se realizaron grabaciones de audio de los debates o conversaciones que mantenían los estudiantes en su trabajo en grupos o parejas dentro del aula. Estas grabaciones de audio<sup>28</sup> también constituyen un material esencial de análisis en relación con la manera como la interculturalidad se coconstruye en el aula mediante ciertas actividades o dinámicas.

Es necesario decir que, por cuestiones éticas de la investigación y para proteger la identidad de los participantes, los originales de estas grabaciones de video o audio no se podrán incluir en los anexos de esta tesis para evitar que se les pueda reconocer por su apariencia o voz.

---

<sup>27</sup> Para la comodidad de todos los participantes, se recurrió a la utilización de una cámara de video pequeña (facilitada por la Universitat Pompeu Fabra), la cual se instaló en un rincón del aula. Los archivos correspondientes solo se compartieron entre los profesores.

<sup>28</sup> Las grabaciones se realizaron con pequeños equipos de grabación (facilitados también por la Universitat Pompeu Fabra), los cuales se colocaban sobre la mesa y se encendían (incluso a veces por los mismos estudiantes) solo en los momentos de discusión en grupo.

### **5.4.2 Grabaciones de las sesiones docentes**

Como se presentó anteriormente, una parte fundamental de la investigación educativa basada en diseño se centra en el análisis retrospectivo de la intervención, no solo en lo que respecta a la implementación en el aula, sino en relación con los procesos y las experiencias pedagógicas desde el punto de vista docente. Desde esta perspectiva, consideramos que las experiencias, reflexiones o evaluaciones que se socializaban en las sesiones docentes podrían constituir un material importante para dar cuenta de este proceso en la investigación. Por ello, decidimos grabar también cada una de estas sesiones en audio, lo cual nos permitiría reconstruir el proceso de diseño y reflexión sobre los ciclos iterativos de intervención y analizar, desde el punto de vista de los procesos y las experiencias docentes, la significatividad que este proceso de diseño e intervención podría tener en el desarrollo y formación docente.

Adicionalmente, teniendo en cuenta que uno de los objetivos que nos planteamos tiene que ver con los posibles impactos del proceso participativo de investigación, se consideró que el material recogido en estas sesiones podría ser clave para comprender la manera como la intervención colaborativa puede incidir en los docentes participantes, especialmente desde la perspectiva de su formación continua.

### **5.4.3 Diarios docentes**

Al comenzar la colaboración con cada uno de los docentes participantes, la docente investigadora comentó la posibilidad de que, aparte de las sesiones docentes, cada uno de ellos podría llevar un diario docente donde pudieran registrar las experiencias, decisiones o reflexiones con relación a la intervención y su desarrollo docente en general. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, ninguno de los profesores voluntarios que participaron en la investigación logró sostener este ejercicio de reflexión. Sus reflexiones, experiencias y comentarios quedaron solamente registrados en las grabaciones de las sesiones docentes.

Por su parte, la docente investigadora sí sostuvo esta herramienta de reflexión en la que, casi diariamente, reflexionaba sobre la experiencia en el aula, la recepción de los materiales por parte de los estudiantes, ideas para la creación de contenido, preocupaciones sobre la idoneidad de los temas, etc. Los datos registrados en esta herramienta permitieron el análisis

del proceso de diseño y la justificación de las decisiones pedagógicas que se fueron tomando a lo largo de los cursos. Cabe señalar que este diario se realizó exclusivamente desde el rol de docente y muy pocas entradas tienen relación con el proceso más global desde el punto de vista de la investigación.

#### **5.4.4 Producciones de aula**

Además de las grabaciones de aula, durante las sesiones de clase, también se recogieron otro tipo de producciones de los estudiantes que permitían evidenciar los procesos de reflexión intercultural tanto personal como colectiva. Estas producciones, que pueden ser en formato de esquemas, dibujos o ilustraciones, redacciones o pósteres, constituyen datos complementarios a las grabaciones de aula y a los diarios de reflexión que, desde el punto de vista de la investigación, nos son útiles para triangular los datos obtenidos.

#### **5.4.5 Diarios de aprendizaje**

Teniendo en cuenta que esta investigación pretende aproximarse al desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva émica, i.e. desde la perspectiva de los estudiantes, consideramos que los diarios de aprendizaje serían una herramienta muy útil que podría acercarnos a los procesos cognitivos, características de la dimensión afectiva y la construcción de significados e identidades por parte de los estudiantes que de otra manera serían inaccesibles. Consideramos además que los diarios de aprendizaje podrían develar las posibles maneras en que los contenidos y aprendizajes de aula se relacionan o tienen impacto en otros procesos, situaciones o realidades fuera del aula. En este sentido, compartimos la visión de Barkhuizen (2015) cuando afirma que

Diary studies are useful for researchers who aim to explore and understand affective factors, learning strategies, and the learners' own perceptions of their language learning through information that is recorded while learners are actually engaged in the process of learning. They make accessible data unobservable by other methods, providing a rich, detailed picture of learning, particularly the social and cognitive dimensions of learners from their particular point of view (pág. 101).

La dinámica de llevar un diario de aprendizaje se introdujo hacia el final del primer ciclo iterativo (curso B1A) como un ejercicio que se realizaría fuera del aula. Coincidiendo con una sesión de clase donde había tenido lugar un debate y los estudiantes habían formulado distintos puntos de vista sobre un tema, la docente investigadora propuso a los estudiantes escribir una breve reflexión sobre su punto de vista personal alrededor de la temática tratada

en clase. Ofreció entonces una agenda a cada estudiante y comentó que aquel sería el diario personal de cada uno donde podrían consignar tanto sus reflexiones diarias, sentimientos u opiniones sobre las dinámicas o contenidos de la clase como, si querían, sus reflexiones o recuentos sobre las situaciones de su vida personal. Se comentó que su realización era totalmente voluntaria y que sería un documento completamente personal y confidencial; que los destinatarios serían ellos mismos y la profesora, por lo que se propuso también como un canal de comunicación personal con ella. Además, la docente investigadora también aclaró que, si bien se recomendaba realizar las reflexiones en español como un ejercicio de práctica lingüística, el énfasis estaba en el contenido y no en la forma, por lo que los estudiantes serían libres de escribir sus reflexiones en la lengua de su preferencia.

Sin embargo, es necesario admitir que esta iniciativa tuvo poca acogida entre los estudiantes y no se logró mantener una reflexión sostenida o sistemática a través de los diarios de reflexión. Las principales razones, según sostenían los estudiantes, estaban relacionadas con el tiempo que exigía la actividad fuera del aula y la complejidad de estructurar el discurso escrito. En este sentido suscribimos las reflexiones de Feliu Ribas (2020), quien, en una investigación llevada a cabo también en el contexto de las clases de español en la Fundació Servei Solidari, recuerda que

los cursos de español dirigidos al colectivo inmigrante han dado prioridad a la lengua hablada, por tratarse de una de sus necesidades más inmediatas (Villalba Martínez *et al.*, 2001), y han arrinconado, por consiguiente, la escritura. [Por ello] la expresión escrita es la destreza que menos domina este colectivo, a pesar de su importancia en el aprendizaje de idiomas (pág. 1).

Teniendo en cuenta que la evaluación del primer ciclo iterativo mostró la necesidad de incidir más en la práctica de la expresión escrita, se volvió a presentar la actividad del diario de aprendizaje durante el segundo ciclo iterativo (curso B1B). En esta oportunidad, no solo se decidió comenzar su elaboración desde el principio del curso, sino que se concibió también como una estrategia y herramienta tanto para la práctica de la expresión escrita como para la evaluación formativa de los procesos de aprendizaje. De esta manera, el diario de aprendizaje incluía no solo las reflexiones de los estudiantes sobre los temas de la clase, sino tareas específicas de práctica de la expresión escrita, así como reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje. La Figura 15 ilustra un ejemplo de reflexión a propósito del trabajo realizado durante el quinto módulo.

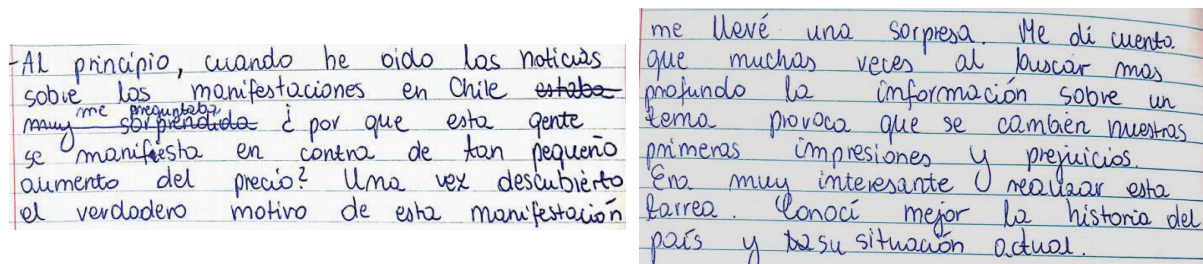


Figura 15: Ejemplos de reflexiones en el diario de aprendizaje.

Si bien durante el segundo ciclo iterativo la elaboración del diario de aprendizaje tuvo una mayor respuesta por parte de los estudiantes, a juzgar por un número de entradas significativamente mayor, tampoco pudo realizarse de la manera sistemática como se esperaba. Las razones fueron similares a las que se presentaron en el curso anterior, i.e. el tiempo que toma la redacción de las entradas y la complejidad que suponen las tareas escritas.

#### 5.4.6 Sesiones de evaluación interna

Como se comentó anteriormente, al final de cada uno de los ciclos iterativos se realizaron sesiones de evaluación interna en formato de grupos focales (*focus group*) gestionados por evaluadoras externas a la clase. Cada una de estas sesiones de evaluación, cuya duración aproximada fue de 1.5 horas en el curso B1A y de 1 hora en el curso B1A, fue grabada en audio y posteriormente transcrita para su análisis. Estas socializaciones o discusiones se grabaron en audio y fueron transcritas para ser analizadas como datos que nos permiten aproximarnos, desde una perspectiva ética, a la comprensión de la intervención didáctica y su impacto en los estudiantes.

### 5.5 Consideraciones éticas

De acuerdo con Herrington *et al.* (2007), la investigación basada en diseño, como cualquier investigación, debe tener en cuenta ciertas consideraciones éticas para la colaboración con instituciones e individuos, el tratamiento de los datos y los posibles impactos de la investigación en los participantes. Estas consideraciones pueden comprenderse en relación con los principios para la investigación-acción colaborativa que establecen Locke *et al.* (2013), dentro de los cuales se encuentran los principios de reconocimiento, negociación y consenso, libertad comunicativa y verbalización clara (pág. 113).

Por un lado, en esta investigación se sigue el principio de reconocimiento en la medida en que los participantes se reconocen como miembros de un equipo de investigación, aun si los roles no son los mismos. Se reconoce así la participación de los estudiantes, los profesores voluntarios, el cuerpo administrativo de la institución, los expertos evaluadores externos, las evaluadoras (encargadas de la gestión de los grupos focales) como miembros de un equipo en sus distintas fases (intervención, recolección de datos, evaluación), aun si la investigadora principal es quien ha sido quien ha realizado exclusivamente el análisis de los datos.

Por otro lado, se ha velado también por el principio de negociación y consenso toda vez que han podido establecer acuerdos negociados con la institución y los demás participantes para todo el proceso de intervención y recolección de datos. En ese sentido, se han negociado horarios, ubicaciones, cursos, calendarios de intervención o cuestiones curriculares, teniendo siempre en consideración las necesidades y principios de la institución.

Para velar por los principios de participación, libertad comunicativa y verbalización clara, se proporcionó a los participantes la información sobre el proyecto de investigación, sus objetivos principales, las distintas herramientas de recolección de datos y, sobre todo, el hecho de que se mantendría siempre su anonimidad. En el caso particular de los estudiantes, esta información se proporcionó durante la sesión de clase y se les invitó a aclarar las dudas (o posibles temores sobre su participación) en clase o fuera de ella. Se dejó en claro que esta participación era totalmente voluntaria, que no incidiría de ninguna manera sobre su evaluación y que podrían retractarse en cualquier momento durante el proceso. Se procedió luego a solicitar la firma de un consentimiento informado. El protocolo para la participación de los profesores voluntarios fue similar: se informó sobre el proyecto, se concedió espacio para aclaración de dudas y se realizó la firma del consentimiento informado.

## 6. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

En este capítulo se presenta un resumen de los datos que se recogieron a través de las herramientas anteriormente descritas, los criterios bajo los cuales se seleccionaron los datos que se analizan en esta tesis y los procedimientos que se siguieron para su análisis.

### 6.1 Resumen de los datos recogidos

A continuación, se presenta un resumen de los datos recogidos a partir de cada una de las herramientas de recolección que se detallaron anteriormente.

- **Grabaciones de aula**

La Tabla 8 recoge de manera esquemática un resumen de los datos recogidos mediante la herramienta *grabaciones de aula* en ambos ciclos iterativos. Cabe recordar que diferenciamos las *grabaciones de clase* de las *discusiones de grupo*, siendo las primeras grabaciones de toda la clase (recogidas en formato video) y las segundas grabaciones de las interacciones en grupos más pequeños (recogidos en formato audio).

			Grabaciones de clase		Discusiones de grupo		
			Cantidad	Tiempo (minutos)	Cantidad	Tiempo (minutos)	
CICLO ITERATIVO 1	Módulo 1	Debate sobre los microcréditos	1	16:36	5	60:42	
		Juegos de rol <i>la cigarra y la hormiga</i>	2	31:47	---	---	
		Recontextualización de la fábula	2	17:06	---	---	
			Encuentro con el artista (i)	1	63:13	--	---
			Reflexión sobre el encuentro	---	---	5	254:50
			Creación de pancartas	1	101:26	4	59:51
			Coevaluación de las pancartas	---	---	1	19:21
			Encuentro con el artista (ii)	1	51:47	---	
			Discusión de <i>Tast a la Rambla</i>	1	45:43	3	120:54
	Módulo 3		Identidad: fábulas, moralejas y concepto	2	65:30	---	---
<i>Identidades asesinas</i> : lectura y comprensión			1	27:49	---	---	



		Relación lectura – imágenes	1	45:02	---	---
		Dinámica de reflexión sobre la identidad	---	---	4	111:42
<b>CICLO ITERATIVO 2</b>	Módulo 4	Presentación de pósters	2	41:59	---	---
		Debate sobre las manifestaciones	1	60:46	---	---
		Reflexión sobre el material visual	---	---	11	172:41
		Debate sobre la independencia	1	14:47	---	---
		Respuesta a las preguntas de la clase	---	---	5	26:31
	Módulo 5	Introducción – las preguntas de la clase	1	45:02	---	---
		Reivindicaciones– corridas de toros	2	86:16	---	---
		Manifestaciones alrededor del mundo	---	---	2	60:03
	Módulo 6	<i>Me fui</i> : reacciones a la canción			4	106:37
		Las preguntas de la clase	---	06::43	-	---
		Biografías de migración	---	---	5	134:03
		Debate sobre votaciones	1	66:07	---	---
		Explicación de esquemas/dibujos	3	110:10	---	---
	Módulo 7	Descripción de imágenes (i)	1	45:05	---	---
		Descripción de imágenes (ii) – reflexión	---	---	5	240:04
		Discusión sobre prejuicios y estereotipos	2	75:53	---	---
		Preparación el proyecto final	2	46:05	---	---
		Realización el proyecto final	2	90:05	---	---
		Reflexión sobre el proyecto final	1	45:02	---	---
	Total					
	(44h 24 min de grabación)		33	1246 20h43min	54	1421 23h41min

Tabla 8: Resumen de los datos recogidos a partir de las grabaciones de aula

- **Producciones de aula**

La Tabla 9 recoge las producciones de aula por parte de los estudiantes alrededor de los temas culturales de la clase, las cuales se han tratado como datos en esta tesis. Se detalla la cantidad de producciones (individuales o grupales) que se obtuvieron a partir de las distintas actividades realizadas en los diferentes módulos.

	Módulo	Actividad	Cantidad
<b>CICLO 0</b>	1	Comentario sobre la lectura <i>Top Manta</i>	10
		Comentario sobre <i>la cigarra y la hormiga</i>	5

	2	Propuestas de pancartas	4
		Producto final (pancarta multilingüe)	1
		Análisis en grupo sobre <i>Tast a la Rambla</i>	5
	3	Reflexión sobre la <i>identidad</i>	5
		Diagrama de identidades propias	5
	CICLO ITERATIVO 2	4	Pósteres: <i>lo que sabemos</i>
Pósteres: <i>las preguntas de la clase</i>			5
Material visual recopilado sobre el 12 de octubre			69 imágenes, 27 videos
Respuesta a <i>las preguntas de la clase</i>			5
5		Pósteres: <i>las preguntas de la clase</i>	3
		Respuesta a <i>las preguntas de la clase</i>	4
6		Pósteres <i>las preguntas de la clase</i>	4
		Mapas metales: migración	4
		Esquema emociones – migración	6
		Biografías de migración	6
7		Descripción de imágenes (posibles prejuicios)	7
		Mensaje personal para producto final	14

Tabla 9: Resumen de los datos recogidos a partir de las producciones de aula

- **Diarios de aprendizaje**

Como se detalló anteriormente, además de las producciones de aula, se recogieron datos a partir de los diarios personales de aprendizaje. La Tabla 10 recoge de manera esquemática la cantidad de entradas que se recogieron a lo largo de los distintos módulos de intervención.

		Cantidad (entradas)
CICLO ITERATIVO 1	Módulo 1	---
	Módulo 2	5
	Módulo 3	2
CICLO ITERATIVO 2	Módulo 4	7
	Módulo 5	7
	Módulo 6	3
	Módulo 7	---

Tabla 10: Resumen de los datos recogidos a partir de los diarios de aprendizaje.

- **Sesiones de evaluación interna**

Tal como se detalló en el subapartado anterior, las dos sesiones de evaluación interna (grupos focales) que tuvieron lugar durante cada uno de los ciclos iterativos, fueron grabadas en formato audio, gestionado directamente por las evaluadoras encargadas. Estas grabaciones fueron transcritas (a partir de una transcripción selectiva sobre el contenido que se consideró más relevante) y hacen parte del corpus central del análisis. En la Tabla 11 se recoge la información correspondiente a la duración de cada una de estas sesiones y la longitud (en palabras) de las transcripciones realizadas.

Sesión	Tiempo	Transcripción (palabras)
Grupo focal 1 (Ciclo iterativo 1)	118:31	1.539
Grupo focal 2 (Ciclo iterativo 2)	50:08	2.590

Tabla 11: Resumen de los datos recogidos a partir de las sesiones de evaluación interna (grupos focales)

- **Grabaciones de las sesiones docentes**

La mayoría de los encuentros que se mantuvieron con los profesores voluntarios fueron grabados en formato audio con el fin de analizar los posibles impactos que la intervención podía suponer en la formación docente, uno de los objetivos de la investigación. Sin embargo, cabe aclarar que no se grabó la totalidad de la sesión, sino específicamente los momentos dedicados a la reflexión docente. Los momentos dedicados a aspectos más procedimentales como la revisión de materiales, literatura, diseño de actividades no se registró. La Tabla 12 recoge la cantidad de sesiones que se realizaron durante cada uno de los ciclos y la duración total (en minutos) de los audios recogidos.

		Tiempo (minutos)
CICLO ITERATIVO 1	7 sesiones	186:48
CICLO ITERATIVO 2	6 sesiones	65:21

Tabla 12: Resumen de los datos recogidos a partir de las grabaciones de las sesiones docentes.

- **Diarios docentes**

Como se comentó anteriormente, se propuso que todos los docentes llevaran un diario de reflexión docente. Sin embargo, por motivos de tiempo solo la docente investigadora pudo consignar las reflexiones. En total se obtuvieron 27 entradas durante toda la intervención, las cuales han constituido un material importante para el proceso de análisis retrospectivo sobre el diseño de la intervención.

## **6.2 Selección de datos para el análisis**

Para poder dar respuesta a las preguntas de manera ágil y por motivos de espacio en esta tesis, se han tenido que tomar ciertas decisiones en cuanto a los datos que se consideraron pertinentes para analizar.

En primer lugar, consideramos que era pertinente solo considerar los datos de aula que se relacionaban con el *contenido intercultural*. Es importante resaltar que, si bien casi todas las sesiones fueron grabadas en video por motivos investigativos y pedagógicos (como material de reflexión docente), no todo el material recogido a través de las grabaciones de aula fue analizado. Teniendo en cuenta que los diferentes módulos que componen la intervención pedagógica comprenden contenidos de aprendizaje tanto de la lengua como de la cultura, se seleccionó para el análisis solo el contenido (inter)cultural de la intervención. Aunque, durante las actividades de aprendizaje destinadas al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas o discursivas (énfasis en el aprendizaje y práctica de la lengua) a lo largo de la intervención se pudieron observar actitudes o posicionamientos interculturales, el foco del análisis, y por lo tanto los resultados que aquí se presentan, derivan de las actividades asociadas al contenido (inter)cultural de los distintos módulos.

En segundo lugar, consideramos necesario acotar el análisis a un determinado volumen de datos por motivos de *espacio y tiempo*. Como se detalla más adelante, se transcribieron los discursos de los estudiantes a lo largo de casi todos los módulos de intervención (excepto el módulo 1) y se incorporaron los datos como documentos de trabajo en la plataforma de análisis asistido por ordenador Atlas.ti. Allí, se realizó una codificación abierta de todos los datos, pero, teniendo en cuenta el volumen de datos y las restricciones de espacio y tiempo para la elaboración de la tesis, se decidió acotar el análisis a los resultados de un par de módulos

didácticos. Esta decisión no fue simple considerando la riqueza de los datos recogidos a lo largo de los módulos, a partir de los cuales se puede observar el desarrollo de la interculturalidad desde diversas perspectivas. Sin embargo, nos decidimos por analizar más en detalle los datos de los módulos 2 y 4 por las siguientes razones:

4.1.1.1. *Un módulo de cada ciclo*: consideramos que analizar un módulo de cada ciclo sería fundamental para poder observar la manera como, desde la perspectiva de la investigación educativa basada en diseño, se reflexionaba sobre la intervención y se introducían nuevas ideas o conceptos teóricos o didácticos en un proceso iterativo.

4.1.1.2. *El módulo 2*: de los tres módulos que se realizaron durante el primer ciclo iterativo, consideramos que los datos recogidos durante el módulo 2 nos permitían observar más aspectos desde el punto de vista del desarrollo de la interculturalidad y de las decisiones didácticas. Específicamente, se podía ver la manera como la realización de un encuentro intercultural en el aula y la reflexión sobre el mismo a partir de preguntas como las que se proponen en la *Autobiografía de encuentros interculturales* fomentaba la interculturalidad de distintas perspectivas en los estudiantes.

4.1.1.3. *El módulo 4*: de los cuatro módulos que se realizaron durante el segundo ciclo iterativo, consideramos que los datos recogidos durante el módulo 4 eran más pertinentes para evidenciar el desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita. Como se detallará más adelante, en los discursos de los estudiantes se observa una visión translocal y transnacional de las realidades culturales, se evidencia la manera como cuestionan discursos hegemónicos, reflexionan y cuestionan la manera en que los individuos construyen las identidades nacionales y discuten de manera espontánea el concepto de *cosmopolitismo*. Consideramos, pues, que sería muy enriquecedor poder examinar esta visión cosmopolita más en detalle a partir de la coconstrucción generada en el aula a lo largo de este módulo.

En este sentido, acotamos el corpus de análisis de la siguiente manera:

- Las transcripciones de las grabaciones de aula (de clase y discusiones en grupo) correspondientes a los módulos 2 y 4. Como se recoge en la Tabla 13, se trata de un total de 16 horas y 53 min de grabación, que correspondieron a 17.692 palabras transcritas.

		Tiempo (minutos)	Transcripción (palabras)	Tiempo (minutos)	Transcripción (palabras)
Módulo 2	Encuentro con el artista (i)	63:13	882	---	---
	Reflexión sobre el encuentro	---	---	254:50	2.077
	Creación de las pancartas	101:26	---	59:51	916
	Coevaluación de las pancartas	---	---	19:21	408
	Encuentro con el artista (ii)	51:47	---	---	---
	Discusión sobre <i>Tast a la Rambla</i>	45:43	---	120:54	499
Módulo 4	Presentación de pósteres	41:59	1.840	---	---
	Debate sobre manifestaciones	60:46	4.763	---	---
	Reflexión sobre el material visual	---	---	172:41	4.031
	Debate sobre la independencia	14:47	1.123	---	---
	Respuesta a las preguntas de la clase	---	---	26:31	1.153
Total		368 6h8min	8.608	645 10h45min	9.084

Tabla 13: Resumen de los datos (grabaciones de aula) que constituyen el corpus de análisis.

- Las producciones de aula (pósteres y demás) recogidas durante los módulos 2 y 4.
- Las entradas de los diarios de aprendizaje que tuvieron lugar durante los módulos 2 y 4.
- Las transcripciones de las sesiones de evaluación interna (*focus group*).
- Las transcripciones (selectivas) de las sesiones docentes (datos secundarios).

Recordamos que los datos que se recogieron a través del diario docente por parte de la investigadora no se analizan como datos primarios de esta tesis, aunque han sido de utilidad para el análisis del proceso de diseño. En lo que respecta a las grabaciones de las sesiones docentes, consideramos que las intervenciones de los profesores participantes (voluntarios) pueden evidenciar otros posibles impactos de la intervención, específicamente los relacionados con la formación docente. Por ello, se ha realizado un breve análisis sobre estas intervenciones y se han tratado como datos secundarios en esta tesis.

### 6.3 Transcripción

La primera de las tareas que se llevó a cabo para el análisis de los datos obtenidos fue la transcripción de las grabaciones (grabaciones de aula, de las sesiones docentes y de las sesiones de evaluación interna) para facilitar su manejo. Las grabaciones de aula que fueron realizadas en video se trataron como audios para efectos del análisis de los datos sobre el desarrollo de la interculturalidad en el aula y, por ello, se transcribieron de manera similar a las grabaciones realizadas en audio.

El proceso de transcripción no se realizó de manera automática, sino a través de la audición y escritura por parte de la investigadora. Para ello, no se hizo uso de ningún software especializado, más que las funciones de reproducción del teclado y el procesador de palabra. Posteriormente, todas las transcripciones en formato Word se introdujeron en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti para su análisis y codificación.

En esta investigación, reconocemos que la transcripción de datos es en sí una tarea de análisis preliminar que implica un proceso tanto interpretativo como representacional (Green, Franquiz y Dixon, 1997). Es representativo en la medida en que el investigador no solo debe tomar decisiones sobre el significado y la relevancia de los discursos, sino que estas decisiones implican una interpretación desde una perspectiva determinada (generalmente teórica) por parte del investigador. Es representacional toda vez que configura una representación mediada de los hablantes y sus discursos para un propósito determinado. Como sostienen las autoras, “a transcript represents both the researcher(s) and the participants in particular ways. Transcripts, therefore, are partial representations, and the ways in which data are represented influence the range of meanings and interpretations possible” (pág. 173).

Así, el proceso de transcripción fue en sí un primer momento de selección y análisis de datos puesto que implicó una continua toma de decisiones sobre las intervenciones de los estudiantes según se consideraban que estas se relacionaban o no con los objetivos de investigación, i.e. la construcción de la interculturalidad en el aula y la evaluación de la intervención. De esta manera, se realizó una transcripción selectiva mediante la cual se descartaron, por ejemplo, interacciones relacionadas con cuestiones del aprendizaje propio

de la lengua (gramática), excepto si se consideraba que remitían a aspectos socioculturales del uso de la lengua que pudieran ser relevantes para describir la coconstrucción de la interculturalidad. La transcripción de los datos no constituyó una tarea ligera, especialmente teniendo en cuenta que la mayoría de las grabaciones eran interacciones de aula, discusiones o debates en grupo, por lo cual eran numerosos los solapamientos, interrupciones o interferencias que comprometían la comprensión de los discursos.

En cuanto a las convenciones utilizadas para la transcripción, cabe señalar que se realizó de manera literal a partir de las siguientes consideraciones:

- Se indican los emisores del discurso en cada una de las intervenciones haciendo uso de los correspondientes pseudónimos.
- No se corrigen los discursos. Se mantienen los errores o vacilaciones y se transcriben de manera literal y fonética.
- Se hace uso normativo de los aspectos ortográficos y signos de puntuación, usando mayúsculas, acentos, signos de interrogación, comas o puntos, entre otros.
- No se realiza una transcripción prosódica, por lo que no se marcan aspectos como la entonación, énfasis o atenuación, aunque sí se señalan alargamientos con “...”
- Los fragmentes ininteligibles o incomprensibles se marcan con el símbolo (xxx)
- Se emplean los corchetes para introducir fenómenos no discursivos como risas
- Se emplean también los corchetes para indicar un solapamiento o intervención de otro participante durante un turno de habla específico.
- Se emplea la cursiva para transcribir palabras en idiomas diferentes al español.
- Se usan las comillas para introducir el discurso indirecto por parte del emisor.

En cuanto a las producciones escritas que se han obtenido a través de los diarios de aprendizaje, así como las otras producciones de aula (esquemas, pósteres, etc.) no se han transcrito, sino que se han digitalizado (escaneado). Estas versiones digitalizadas se han incorporado también al análisis mediante el programa Atlas.ti y se reproducen en esta tesis en su versión original.



## 6.4 Análisis de contenido

En coherencia con nuestro paradigma constructivista, discursivo e interpretativo de investigación cualitativa según el cual la cultura y la interculturalidad son socialmente construidas y emergen en el discurso y la interacción entre los individuos (Hua, 2016), recurrimos a los métodos de análisis del contenido y del discurso para el análisis de los datos. Como afirma Willig (2014), el análisis del discurso en la investigación cualitativa parte del supuesto que “all human experience is mediated by language and that all social and psychological phenomena are discursively constructed in one way or another” (345).

Así, desde un punto de vista epistemológico, nos aproximamos a los datos desde la perspectiva discursiva en tanto que nos centramos en las interacciones y demás discursos de los estudiantes para interpretar, a partir del análisis de estos discursos, la manera como coconstruyen la interculturalidad en el aula. En este sentido, seguimos a Willig (2014) cuando recuerda que, en el desarrollo del análisis del discurso,

the researcher is not concerned with the truth value of what participants are telling him or her; rather, the aim of the research is to generate an understanding of what people are doing when they talk about something in a particular way. In other words, the aim of the research is to get a better understanding of the social dimension of participants' meaning-making activities (pág. 344)

Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, planteamos el análisis de los discursos de los estudiantes principalmente desde el paradigma del *análisis de contenido* a partir de categorías emergentes en base tanto a conceptos teóricos como a los datos mismos. Si bien centramos el análisis en el contenido puesto que lo que nos interesa primordialmente es aproximarnos a lo que dicen los participantes, más que a cómo lo dicen, complementamos la interpretación con un análisis del uso de la lengua en contexto. Es decir, analizamos el contenido de los discursos de los estudiantes prestando atención a una serie de marcas lingüísticas (e.g. selección de palabras, uso de las personas y tiempos gramaticales en los enunciados, conceptualizaciones metafóricas) considerando que esta aproximación no solo nos da un marco de interpretación adicional, sino que puede ayudarnos a reducir el riesgo de

subjetividad<sup>29</sup>. De esta manera, nos ceñimos a la propuesta de metodología de análisis de datos cualitativos propuesto por Harding (2013) según la cual el análisis del contenido se complementa con el análisis del discurso en un proceso en el que el investigador “first identifies themes, before considering the language used to construct these themes” (pág. 140).

A modo de ejemplo, para el análisis de los discursos en la siguiente interacción se identificó el tema o concepto de la *transformación de esquemas* (relacionado con la conciencia manifiesta sobre los posibles cambios en los puntos de vista, posicionamientos o características identitarias -sistemas de valores, sentimientos, afiliaciones, creencias, etc.- que se generan a partir del encuentro con los otros), lo cual se observa a través de determinadas marcas lingüísticas: el uso de verbos para expresar procesos mentales, ideas o juicios (e.g. *pensar*), el uso de los tiempos verbales contrastados (e.g. pretérito imperfecto y presente) y de adverbios temporales (e.g. *antes* y *ahora*) para indicar el cambio o transformación en el tiempo.

Karim: yo ***pensaba antes*** que los personas que trabaja, los estatuas humanos cuando trabajan el...el compra el vestido a una tienda, una tienda que vende los vestidos de estatuas humanos, ***no pensaba que*** él tiene la idea para vestido.

Joel: yo ***antes*** como visto las humanas, estatuas como...nada, solamente estatua, ***pero***...en atrás son humanos también como nosotros.

Karim: y también ***pensaba que*** estatuas humanos cuando tienen la vestido, la idea en su cerebro, entonces sale en la calle, prefiere...eh...coge una plaza eh...viste y pone la viste y ya está. ***No pensaba que*** necesita una permiso de ayuntamiento para hacer eso, ***no pensaba. Ahora sí.***

Joel: ***antes*** yo cuando ***miraba*** en la calle es como solamente una estatua, una estatua, hacer el trabajo para ganar dinero, nada más. ***Pero ahora*** cuando él hablaba cosas de cómo hacer, trabajan en calle, trabajan ¿cuánto? ¿siete horas cada día? ***Es*** una trabajador duro, como nosotros, ***son*** humanos como yo también, como nosotros, humanos. ***Es*** un trabajadores también, como nosotros.

A partir de esta aproximación al análisis, seguimos el modelo propuesto por Schreier (2014) para la construcción secuencial de un marco de interpretación de los datos, como se detalla a continuación.

---

<sup>29</sup> Es necesario advertir que predomina el análisis de contenido también teniendo en cuenta que, en el caso particular de los discursos de aprendientes de lengua, su uso no siempre es el adecuado o el correcto. En el ejemplo que se presenta a modo de ilustración se confunden los tiempos verbales (“antes cuando lo miraba en la calle \***es** como solamente una estatua”) o se cometen errores de género y número (“no pensaba que necesita \***una** permiso). En estos casos, optamos por interpretar lo que los estudiantes parecen tener la intención de decir desde el análisis del contenido y no reparamos en los posibles errores desde el análisis discursivo.

## 6.5 Marco de interpretación

Como ya se comentó, todos los datos (transcripciones y versiones digitalizadas) se analizaron mediante Atlas.ti, una herramienta para el análisis cualitativo asistido por computador (CAQDAS por su sigla en inglés). Este análisis siguió los pasos que recomienda Schreier (2014) para la elaboración de un marco de interpretación de los datos a partir de la generación y estructuración de códigos.

En primer lugar, es necesario determinar la manera en que se realiza la codificación, i.e. de manera deductiva, inductiva o mixta. Mientras la codificación deductiva o codificación guiada por conceptos (*concept-driven coding*) basa las categorías de análisis en un marco conceptual o teórico o investigaciones previas, la codificación inductiva o guiada por los datos (*data-driven coding*) intenta, en la medida de lo posible, no partir de concepciones teóricas previas, sino extraer los conceptos a partir de los datos en cuestión. Si bien se cuestiona el hecho de que el investigador pueda dejar de lado sus presuposiciones o bagaje teórico al considerar que “a complete *tabula rasa* approach is unrealistic” (Gibbs, 2018, pág. 62), para la realización de una codificación inductiva, resulta necesario “not to impose an interpretation based on pre-existing theory” (*ibid.*). Sin embargo, estas dos aproximaciones no son mutuamente excluyentes y pueden combinarse en una forma *mixta* de análisis. Según sugiere Schreier (2014) “one way to do this is to create main categories in a concept-driven way and to add subcategories in a data-driven way” (pág. 176).

Partiendo de nuestros objetivos de investigación, los cuales implican el establecimiento de puentes entre los postulados teóricos de la educación lingüística intercultural y los datos empíricos de aula, nos decantamos por una codificación mixta. Esto es, partimos de los supuestos teóricos a través de los cuales se ha conceptualizado la interculturalidad para observar la manera en que se pueden evidenciar en los discursos de los estudiantes, dando la también espacio a la observación inductiva a partir de los datos para poder expandir o enriquecer las categorías.

A modo de ilustración comentamos el proceso de codificación de la categoría *mediación*. Con esta categoría se pretende dar cuenta de la manera como surge la mediación en los discursos de los estudiantes. Cabe señalar que la mediación una actividad que se considera

como un componente fundamental en el desarrollo de la interculturalidad desde el punto de vista teórico e implica realizar tareas que favorezcan la construcción de puentes para la comprensión mutua. Por ello, usualmente se refiere al hablante intercultural como un *mediador intercultural* (Byram, 2008). Esta categoría de análisis surge, pues, de manera deductiva a partir de los postulados teóricos. Sin embargo, a partir de los datos, se observa que la mediación no solo implica la gestión de la comunicación entre distintos interlocutores (considerada bajo la subcategoría de *mediación externa*), sino también la gestión de las diversas posturas e identidades propias a través de la autoobservación, autocríticas o autocorrecciones (sustitución, eliminación o matización). Así, de manera más inductiva emerge la subcategoría *mediación interna*, la cual diferenciamos entonces a la de *mediación externa*.

Siguiendo con los pasos recomendados por Schreier (2014) para la elaboración del marco de interpretación de los datos, se procedió a la estructuración de los códigos a través de procesos de comparación, relación y contraste, subsumiendo las categorías en categorías más amplias, fusionando o dividiendo categorías en los casos que se considera necesario. Por ejemplo, en el caso de la categoría *mediación*, que se subsumió a la dimensión de *praxis*, se identificaron dos subcategorías: *mediación interna* y *mediación externa*. Este proceso de estructuración, asistido por la herramienta *Redes* que ofrece Atlas.ti para el establecimiento de relaciones entre códigos o categorías de análisis, resultó en la esquematización un marco de codificación a partir de 3 dimensiones o macrocategorías, 8 categorías y 31 categorías (ver Figura 16)

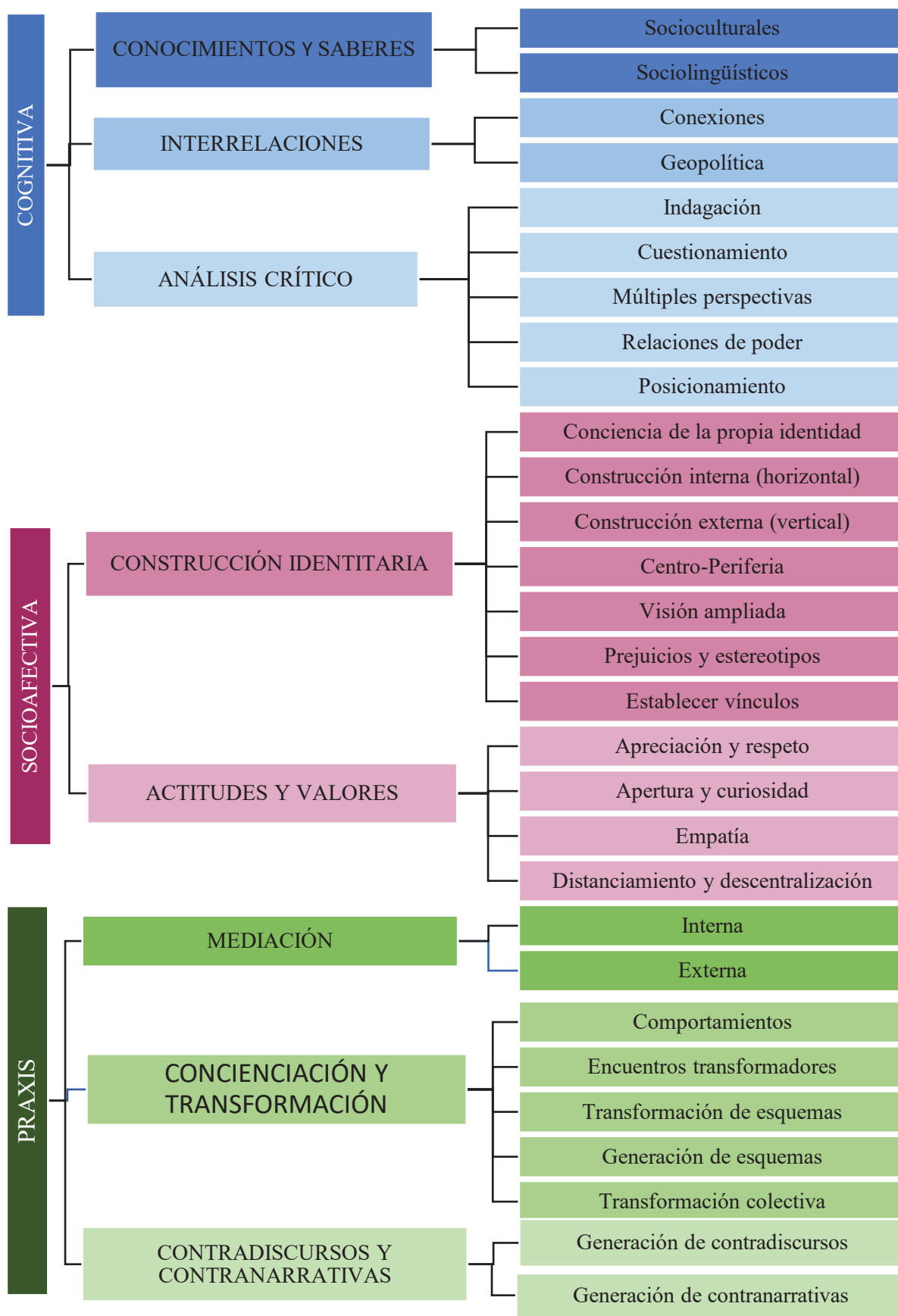


Figura 16: Marco de codificación (macrocategorías, categorías y subcategorías).

La elaboración del marco de interpretación prosiguió con la operacionalización de las 31 subcategorías de análisis emergentes a partir de su definición. Según Schreier (2014), esta definición comprende, por un lado, nombrar cada categoría y describirla a través de una definición, la identificación de posibles indicadores y, por el otro, ilustrarla a partir de ejemplos. Así, a partir de estos pasos, se construyó el marco de interpretación que utilizamos para el análisis de los datos y que presentamos a continuación (ver Tabla 14).

Vale la pena puntualizar que lo que aquí se presenta es el marco de interpretación como producto del análisis de los datos. El sustento teórico y la manera como se relacionan las categorías y subcategorías emergentes con los postulados teóricos de la interculturalidad se reserva para la sección de discusión y conclusiones (ver capítulo 10).

Categorías	Subcategorías	Definición	Posibles indicadores	EJEMPLOS
CONOCIMIENTOS Y SABERES	Socioculturales	Observar, comprender y preguntarse sobre asuntos, comportamientos o referentes socioculturales actuales o históricos a nivel local, nacional o global	Preguntas y declaraciones sobre eventos culturales, procesos históricos o instituciones locales, nacionales o transnacionales	<p>1. <del>Esse</del> A mí ME gustaría saber algunos catalanes no se fiesta?</p> <p>2. Por qué ahora <del>entonces</del> tiene diferentes nombres en aij</p>
	Sociolingüísticos	Comprender, preguntarse y reflexionar sobre los aspectos sociales y culturales que influyen en el uso de las lenguas	Reflexión sobre el desarrollo histórico de las lenguas, la variación lingüística o posibles fenómenos de diglosia en contextos plurilingües	<p>Lalika: te doy un...un ejemplo, en mi país ahora <b>pero hablamos mucho más inglés, inglés</b>, están a que está, pero <b>hay gente que no quieren hablar en</b> quieren... porque quieren viajar otro país o que q inglés, por eso. Es que yo pienso <b>¿por qué es así? antes eran ingleses ahí y la gente querían aprend ellos pero... colonización (risas) pero su efecto ha está aumentado que antes, y escuela también hay inglés.</b></p>
INTERRELACIONES	Conexiones	Establecer relaciones entre las realidades y procesos socioculturales en contextos geográficos e históricos distintos	Referencia a situaciones similares a la observada en otros contextos (países, ciudades, periodos en la historia, etc.).	<p>Lalika: Y otra cosa, <b>es igual de este lado</b>, pero con fue en 1498, creo yo, fue así. Pero antes, ¿cómo q</p> <p>Dasha: Porque <b>es igual este evento con Ucrania</b>, son rusos, que querían vivir en Rusia de nuevo por estaba regalada a Ucrania, con todas ciudades, to pero la mayori, mayoría países creen que es incor de...</p>

ANÁLISIS CRÍTICO	Geopolítica	Reflexionar sobre la manera en que las realidades globales, nacionales o locales se relacionan con el poder político.	Referencia a efectos del poder político en las comunidades locales, la toma de decisiones en los territorios o la conformación de dualidades (Centro-Periferia, arriba-abajo, primer-tercer mundo)	Bilal: Cuando ocurre esto en <b>tercer país</b> ellos no hablan del tema del Cataluña, ningún país, ningún gobierno del mundo van y... [Lalika: si ocurre algo en el tercer mundo habla y tiene derecho para separar y tiene independencia, sí
	Indagación	Manifestar interés por conocer otras realidades culturales o sociales a través de la formulación de preguntas, la reflexión o el análisis contrastivo	Preguntas o reflexiones sobre las distintas maneras en que se pueden observar las realidades sociales y culturales.	Janina: ¿Sí? ¿Tú eres de India? Naveed: Sí Janina: ¿Sí? Wow. Pero, eh... ¿es verdad? porque pues miras eh... imágenes que todo super bien, como Bollywood ¿no? que todos bien vestidos como de j... país hay mucha diferencia entre esto que enseñan de... por ejemplo ciudad como los ricos y pobres, ¿no? y como así que está en medio, mucha pobreza
	Cuestionamiento	Controvertir información o puntos de vista dados (ajenos o propios)	Preguntas o afirmaciones que ponen en duda la idoneidad o veracidad de un concepto u opinión	<p>¿Por qué no celebra el 12 de octubre en Cataluña?</p> <p>¿Si Había gente en estos territorios por qué descubrimiento?</p> <p>¿Por qué el "descubrimiento" es una fiesta? ¡La verdad es una Tragedia!</p>



	Múltiples perspectivas	Aproximarse a la información o los discursos desde diversos puntos de vista o desde un punto de vista distinto al ya conocido	Identificación de dos o más formas de comprender una misma realidad	Amir: <i>el día de 12 de octubre <b>no solo</b> para que Co sobre que es... eh... <b>es también</b> sobre que... es como días de dos culturas y días de... tienen <b>dij diferente</b>... ah... hay dicha de celebrar día y es <b>no de también independencia</b> gente usan este día y ti como que es pasado, es como que es... es... coloni problema que tienen y usan este día para dar men quieren celebrar pueden celebrar como que...</i>
	Relaciones de poder	Develar posibles relaciones de poder o de desigualdad en los discursos	Referencia a conceptos o realidades discursivas que impliquen alguna forma de estatus o superioridad de unas personas, o colectivos frente a otros.	Janina: <i>Sí, pero mira, alguien gana ¿no? como. <b>otros como sufren</b> ¿no? o sufren con malos polític por ejemplo o es... eh... ¿sabes? <b>Alguien dirige ventajas y tiene dinero</b>, pero <b>otros</b> como...ya esta por sus derechos para decir cosas que no les gusta</i>
	Posicionamiento	Adoptar una posición o actitud propia frente a la información o los discursos.	Expresiones de creencias, opiniones, valoraciones o juicios frente a los discursos o realidades socioculturales observadas	Janina: <i><b>yo creo que dividirnos</b> y <b>yo creo que si esta si... ahora vamos a separarnos</b> y <b>ahora Cataluña también van a querer, los mismos derechos también sé, <b>creo a veces que necesitamos</b> estas leyes de m</b></i>
CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA	Conciencia de la propia identidad	Autoobservación (diálogo o encuentro con uno mismo), reconocimiento de valores, sentimientos de pertenencia o afiliaciones, conducta o posturas propias.	Discurso autorreferencial en el que se manifiestan valores, sentimientos o conductas propias	Leandro: <i>Yo, yo, venía aquí, <b>yo tenía una perspectiva un poco más confi...confiante</b>. Esto es verdad. Po Sudamérica, como yo, llegó aquí sin papeles, como sobrevivir no lo sé cuánto gaña, mas sobrevive con Entonces cuando me salí de aquí <b>estaba... más co vis projetos para mi futuro</b> ¿sabes? <b>quero esto, q gana de...porque...o ¿qué pasa?</b> Cuando estamos en Brasil, mucho, mucho, porque yo tenía un trabajo un tempo como yo, sin trabajar, <b>no soporto ya</b> ¿no</i>

	Construcción interna (horizontal)	Reconocer la construcción de la identidad como un proceso interno, reflexivo, dinámico y complejo producto de las interacciones del individuo con el mundo que lo rodea.	Referencia a la manera en que situaciones concretas o experiencias repercuten en la construcción identitaria (gustos, sentimientos, afiliaciones, valores, entre otros) de una persona.	Janina: yo creo que <b>no solo donde nacemos</b> eh...m que como Leandro ha dicho eh... <b>experiencia que conocemos</b> , porque... gracias a gente nueva eh... <b>porque...pensamos diferente</b> . Eh...yo tengo lo mi hace poco y a veces cuando escuchas sobre qué eh veces, yo creo, sal de este país y ve el mundo, poro cerrados y así no se puede vivir y...esto está bien <b>mezclamos, conocemos nueva gente, cogemos de a coger todo de vosotros</b> . De un país voy a coger p siempre...ri...¿rien? A veces, de otros países voy a pequeñas que...eh...que <b>nos traemos para nosotros diferente y única</b> .	
	Construcción externa (vertical)	Reconocer la construcción de la identidad como producto de adjudicaciones sociales o herencias familiares	Referencia a situaciones concretas a partir de las cuales los individuos heredan o se les adjudican características identitarias particulares (afiliaciones nacionales, valores, etc.).	Dasha: Una cosa es cómo te sientes tú y otra cosa cómo <b>te sientan otros</b> . Por ejemplo, durante generaciones, existe una tienda turca en barrio y todos vecinos saben que antes era el abuelo, luego su hijo, ahora el dueño es su nieto, pero para él...entonces durante generaciones ellos viven aquí, pero creo <b>para ellos, para vecinos, son siempre turcos, nunca eran catalanes</b> .	YaTing: <b>la padre</b> China, s nosotros china se normaln <b>español</b>

	Centro-Periferia	Reflexionar sobre la manera como la construcción de identidades colectivas resulta en una participación desigual en eventos o asuntos sociales (políticos, económicos, cívicos, entre otros).	Referencia dual a grupos o colectivos asociados con derechos que solo algunos gozan	Bilal: <i>Nosotros como extranjeros no tenemos... eh con ellos, esta es la política de ellos, no de nosotros ellos no... cuando están los... los problemas en los como nosotros, no tenemos derecho. (...) Porque viernes ah... alguien catalano dijo... m... 'extranje</i>	
	Visión ampliada	Reconocer visiones reducidas o parciales que se hacen de las personas y manifestar la necesidad de aproximarse más profundamente o realizar observaciones más completas o densas	Identificación de situaciones concretas en que las identidades de las personas se observan de manera reducida o parcial apelando a la necesidad de una observación más completa o compleja.	Karim: <i>la mayoría de la gente que no saben quiénes a estatuas humanas, solo visto encima de, por ejemplo, una hielo dentro del agua, solamente la gente que ve encima del agua una trozo de hielo, pero en fondo no ha visto.</i>	Dasha: <i>l trabajan gente y divertir querían, bajo de corazón sentimie</i>
	Prejuicios y estereotipos	Poner de manifiesto posibles prejuicios o estereotipos que se extienden sobre los individuos o colectivos.	Identificación de prejuicios o estereotipos concretos sobre individuos o colectivos identificados	Bruno: <i>para estatuas esto, como... algo como escú porque mucha gente dice que son holgazanas, pe van a hacer (Aleksa: sí, ellos no saben la vida com</i>	
	Establecer vínculos	Identificar sistemas de valores, sentimientos de pertenencia, circunstancias, creencias o posturas compartidas con en otro (la observación de	Manifestación de aspectos concretos que se encuentran en común con el otro.	Joel: <i>yo tengo como común es de siento como trabajador, trabajador. Y... seguir los sueños como yo también cuando llegué aquí tengo sueño, un sueño para mí y para mi familia. Yo creo es como siguiendo el sueño para él, porque yo creo él es muy... tiene</i>	Leandro Sudamé. <i>como yo sobreviv sobreviv legal.</i>

		“el <i>otro</i> en mí” o del “yo en el <i>otro</i> ”). Implica también establecer vínculos de ‘humanidad común’ más allá de otras posibles afiliaciones identitarias.	Identificación de aspectos en común relacionados con el hecho de pertenecer a la especie humana o ser cohabitantes del planeta.	<i>pasión para hacer este trabajo en ar...artista, para artista.</i>	
				Leandro: <i>el bonito sería si pudiésemos decir, ‘somos terráqueos’ y no tipo brasileños, colombianos, indios y bla, bla, bla, ‘somos terráqueos, somos de la Terra’.</i>	Irina: <i>el estamos</i>
ACTITUDES Y VAORES	Apreciación y respeto	Manifestar consideración, reconocimiento de valor o deferencia por realidades o individuos	Manifestación concreta de apreciación o respeto hacia una realidad observada o un interlocutor	Joel: <i>siento como tengo mucho respeto, respeto por también. Son creativas también.</i>	
	Apertura y curiosidad	Manifestar interés o actitud favorable y voluntaria por comprender realidades socioculturales diferentes a las observadas como propias.	Manifestación de interés por conocer otras realidades, formulación de preguntas o activación de estrategias para buscar otros puntos de vista o comprender otras realidades	Joel: <i>yo quiero preguntar qué experiencia tiene él en este trabajo. Hay...¿qué tienes experiencia muy bueno, qué tienes experiencia malo? Porque es como trabajo un poquito...diferente. Y yo quiero preguntar piensas que no deberías hacer este...cuánto gana, es pregunta muy personales.</i>	Karim: <i>la...las nosotros en su ce futuro ¿ que...qu diferenc diferenc cada pa de ese p para...p</i>

	Empatía	Reflexionar sobre e identificarse con los sentimientos del <i>otro</i>	Referencia a situaciones concretas de comunicación en las que el comportamiento personal se modifica tomando en consideración los posibles sentimientos del interlocutor	Irina: <i>yo quería por ejemplo preguntar cuánto...cu por ejemplo, mil euros. Tenía ahí, pero he pensado eso <b>las todas preguntas que puede insultar o muy o...si preguntas mucho como Kasia, después yo pr cómodo.</b></i>
	Distanciamiento y descentralización	Aproximarse a los valores y comportamientos propios desde el punto de vista externo. Implica también reconocer la existencia de otros puntos de vista distintos al propio sobre una realidad determinada.	Revisión crítica de los valores, puntos de vista o comportamientos propios en una situación concreta. Identificación y valoración positiva de puntos de vista distintos al propio sobre una situación concreta.	Irina: Entiendes <b>la parte de otra persona</b> , cuando muchas personas y, es que... ¿cómo se dice? Abre Abres un poquito más que tu cabeza y conoces muy importante para saber, las más cosas que más ejemplo, que teníamos en curso pasado una experi importante tener eh...experiencias como esa es mu cambia mucho, tanto, pero...poco a poco sí que ca y...cada cosa, me parece que <b>hay dos partes ¿no?</b> y cuando te pones a...conoces a esta persona no es durmiendo ahí en la calle, <b>pero no piensas</b> por él, personas y lo que puedes pensar e intentar más con que él es un loco ¿sabes?
MEDIACIÓN	Interna	Gestionar las diversas posturas e identidades propias a través de la autoobservación, autocríticas o autocorrecciones (sustitución, eliminación o matización)	Identificar posturas propias (aparentemente) contradictorias y darles sentido.	Leandro: <i>Yo tengo mes una opinión, por ejemplo, la separación. <b>Mas una cosa e no concordar con otra cosa es mirar el...la...el motivo, la repercusión que es guapísimo</b> ¿sabes? De las personas en la c con fuerza, querendo sus objetivos. Muy bonito qu pasa? Está todo muy pacífico, las manifestaciones lutando por este derecho, muy bonito, la manifesta</i>

	Externa	<p>Realizar tareas que favorezcan la negociación de significados, la construcción de conocimiento, la interacción colaborativa y la interpretación de hechos y productos culturales con los interlocutores, así como la erradicación de malentendidos o la neutralización de conflictos.</p>	<p>Intervenciones en diálogos o debates para proponer posibles interpretaciones con el fin de clarificar o comprender conjuntamente una idea o un concepto.</p>	<p><i>Lalika: ¿Por qué dicen que es descubrimiento de v... que habían gente y por qué dicen que es descubrim...</i></p> <p><i>Dasha: <b>Pero para ellos</b> es descubrimiento de otro... Europa para ellos.</i></p> <p><i>Lalika: Sí, pero en la historia pone descubrimiento... allí estaba estadounidense. Descubrimiento es no...</i></p> <p><i>Leandro: Te da la posición de dueño, es como te a... descubrimiento que estamos diciendo es, no fue de... una vida, una cultura, ya tenía.</i></p> <p><i>Dasha: <b>Como</b> Discovery Day <b>es como</b> descubrim... también, están descubriendo otro mundo.</i></p> <p><i>Dimitri: Sí, <b>para</b> suamericanos hay Europa, <b>para</b>...</i></p>
		<p>Implica también realizar una mediación pragmalingüística, i.e. proponer ajustes lingüísticos teniendo en cuenta las posibles interpretaciones o efectos de los enunciados en los interlocutores.</p>	<p>Realizar propuestas concretas y razonadas de ajustes lingüísticos que deban hacerse sobre enunciados específicos</p>	<p><i>Bruno: hay información, hay problema también y... arte, pero nos falta sentimiento, creo que no nos t... <b>de ordena que a consejo o...o solución.</b> Que "<u>no</u>... <b>fuerte</b>, como no me toques, si quiero hacer un foto... dibujo es muy bueno. Solo necesitamos <b>una cosa</b>... como...respétame que estoy trabajando, no sé, alg...</i></p>

<b>CONCIENCIACIÓN Y TRANSFORMACIÓN</b>	Comportamientos	<p>Ser consciente de (los cambios en los) diversos patrones de comportamiento propios, ajenos o comunes y sus causas o motivaciones.</p>	<p>Análisis de comportamientos propios, ajenos o comunes concretos aludiendo sus posibles causas o consecuencias.</p>	<p><i>Irina: Yo <b>quería por ejemplo preguntar</b> cuánto... por ejemplo, mil euros. Tenía ahí, pero <b>he pensado</b> eso las todas preguntas que puede insultar o mucho o...si preguntas mucho como Kasia, después yo <b>p</b> cómodo.</i></p>
	Encuentros transformadores	<p>Ser consciente de las oportunidades de aprendizaje y transformación que ofrece el encuentro con el <i>otro</i></p>	<p>Valoraciones y referencia a aprendizajes concretos o transformaciones producto de un encuentro particular</p>	<p><i>Aleksa: todas estas cosas positivas, me parece interesante <b>tu mundo en tu cabeza cambia cuando...conoces personas, cuando conoces a más personas tu mundo</b></i>  <i>Janina: sí, se abre tu mente y... no estás solo en tu allá y...y ver cómo otra gente piensa, cómo vive y muy...te abren los ojos porque piensas de una manera <b>y te puede cambiar de...las cosas que has pensado</b></i></p>
	Transformación de esquemas	<p>Ser consciente de los posibles cambios en los puntos de vista, posicionamientos o características identitarias (sistemas de valores, sentimientos, afiliaciones, creencias, etc.) que se generan a partir del encuentro con los <i>otros</i>.</p>	<p>Manifestación consciente de la manera en que los puntos de vista o posicionamientos (creencias, opiniones, valoraciones) previos contrastan con otros nuevamente contruidos.</p>	<p><i>Karim: yo <b>pensaba antes que</b> los personas que trabajan el...el compra el vestido a una tienda, un estatuas humanos, <b>no pensaba que él tiene la idea</b></i>  <i>Joel: yo <b>antes como visto</b> las humanas, estatuas <b>pero</b>...en atrás son humanos también como nosotros</i>  <i>Karim: y también <b>pensaba que</b> estatuas humanos cerebro, entonces sale en la calle, prefiere...eh...c viste y ya está. <b>No pensaba que necesita una perm</b> <b>no pensaba. Ahora sí.</b></i>  <i>Joel: <b>antes yo cuando miraba en la calle es como</b> hacer el trabajo para ganar dinero, nada más. <b>Pe</b> cómo hacer, trabajan en calle, trabajan ¿cuánto? trabajador duro, como nosotros, son humanos como humanos. Es un trabajadores también, como noso</i></p>

	Generación de esquemas	Ser consciente de la creación propia de nuevos puntos de vista o posicionamientos	Declaración de no tener puntos de vista o posicionamientos (creencias, opiniones, valoraciones) previos frente a la realidad observada y manifestación de un nuevo punto de vista o posicionamiento	Abdel: <i>yo antes piensa...no pensaba nada sobre es clase, pues lo he aprendido sobre y...estaba muy i gustado mucho esto y..pero, es un trabajo, es un p (xxx), tengo (xxx) y no puedo hacer este trabajos ¿ Dimitri: ¿ha pensado esto antes?</i> Abdel: <i>no, no, porque no sabía sobre él, porque yo pensaba nada sobre él, cómo trabajan, cómo están (...) por eso, porque nosotros queremos informaci trabajan en la calle, cómo trabajan, eso mejor par eso. Y así lo aprendemos cómo el mundo ¿sabes?</i>
	Transformación colectiva	(Mostrar disposición para) cooperar con otros para generar cambios en la realidad social inmediata.	Propuesta concreta de posible acción conjunta para generar un cambio social específico.	Leandro: <i>no podemos cambiar el mundo, porque conseguimos atingir una determinada cantidade d forma un grupo que van a hacer con nosotros, que pequeña cosa que se transforma en una grande n otros</i>
CONTRADISCURSOS Y CONTRANARRATIVAS	Generación de contradiscursos	Proponer lecturas alternativas a los discursos hegemónicos (que imponen o legitiman valores o creencias como prácticas de dominación)	Identificar ejemplos concretos de discurso hegemónico y argumentar una posible interpretación alternativa	<i>la verdad, yo pienso que es una pura manipulación entonces yo soy dueño porque la historia del descubrimiento que inclusive yo puse las otras preguntas, la verdad porque yo no llego en un país y digo yo descubrí cómo me comunicar con los habitantes, voy a aprender cómo a poseir las terras que tienes porque es así, se comienza la fiesta, la historia correcta es una matanza, ¿sabes? es mío, que tene gente allá y voy tomar para mí e porque pone así, es así que se pasa, ¿sabes? Entonces el descubrimiento, esto es solamente una palabra por soy dueño, es más o menos eso, introduzo mi cultura bienes y punto, ¿sabes?</i>



	Generación de narrativas	<p>Reflexionar sobre posibles maneras de ampliar las narrativas (descripción de eventos o personas que pretende una interpretación determinada) para desmontar prejuicios y estereotipos</p>	<p>Identificar una narrativa concreta y confrontarla ofreciendo Contraargumentos para una interpretación alterna.</p>	<p><i>Bruno: Para estatuas esto, como...algo como esculturas porque <b>mucha gente dice que son holgazanas, pero ¿qué van a hacer</b> (Aleksa: <b>sí, ellos no saben la vida juzgando.</b></i></p> <p><i>Aleksa: <b>Sí, es trabajo muy duro, ellos cada día por horas su traje y es difícil, comprar, preparar problemas con salud. Es difícil, verdad.</b></i></p>
--	--------------------------	--	---	---

Tabla 14: Marco de interpretación para el análisis de los datos.

## 6.6 Triangulación

Como último paso en la configuración del marco de interpretación, es necesario señalar que se contó con la participación de una investigadora externa<sup>30</sup> para la evaluación del marco creado. Con ello se pretendía no solo comprobar que las definiciones, indicadores y ejemplos incluidos eran claros, sino para limitar el posible sesgo subjetivo en la interpretación de los datos. Así, en marzo de 2021 se facilitó a la investigadora el marco de interpretación emergente (definiciones, posibles indicadores y una selección de ejemplos obtenidos de los analizados) y se realizó una reunión para comentarlo y evaluarlo.

Si bien se observó que ambas investigadoras coincidían en la interpretación de los datos a partir de las definiciones y los indicadores, durante la sesión se puso de manifiesto la posible dificultad para determinar, en algunos casos puntuales, una sola categoría desde la cual se puede analizar un ejemplo. Concretamente, en el ejemplo como el que se recoge a continuación, la investigadora externa observaba que demostraba *curiosidad y apertura* (i.e. interés o actitud favorable y voluntaria por comprender realidades socioculturales diferentes a las observadas como propias) y probablemente también *múltiples perspectivas* (i.e. aproximarse a la información o los discursos desde diversos puntos de vista o desde un punto de vista distinto al ya conocido), a pesar de que se había considerado como un ejemplo de *indagación* toda vez que se interpreta como una forma de manifestar interés por conocer otras realidades culturales o sociales a través de la formulación de preguntas.

Janina: ¿Sí? ¿Tú eres de India?

Naveed: Sí

Janina: ¿Sí? Wow. Pero, eh... ¿es verdad? porque, a veces cuando miras sobre India, pues miras eh... imágenes que todo super bien, como, en estas como películas de Bollywood ¿no? que todos bien vestidos como de fiesta, pero creo que cuando vas a este país hay mucha diferencia entre esto que enseñan fuera o unas partes eh... unas partes de... por ejemplo ciudad como los ricos y pobres, ¿no? como hay mucha diferencia ¿no? y como así que está en medio, mucha pobreza, ¿no?

Si bien esta discusión no determinó cambios mayores en la codificación, sí generó conciencia en la investigadora sobre la manera en que las distintas categorías o subcategorías pueden

---

<sup>30</sup> Doctora del departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra y miembro del grupo de investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas (Gr@el).

solaparse o manifestarse de manera simultánea: si bien no toda actitud de curiosidad conlleva a la indagación, para indagar sí se necesita cierto grado de curiosidad. Además, esta indagación implica necesariamente un interés por comprender la realidad desde una perspectiva diferente a la conocida.

En este sentido, como se recoge en la Discusión (ver apartado 10.4, se hace hincapié en el hecho de que el análisis se realiza a partir de dimensiones, categorías y subcategorías con el fin de comprender una realidad compleja, pero no pretendemos observar la interculturalidad desde un pensamiento taxonómico a partir de categorías sólidas o estancas. Asimismo, se hace un esfuerzo por evidenciar esta simultaneidad en la presentación de los datos (ver apartados 7.3 y 8.3) haciendo referencia a las distintas subcategorías que emergen del análisis de cada una de las intervenciones.

### **PARTE III: RESULTADOS**

Como se especificó en el capítulo anterior, para abordar las preguntas y objetivos de investigación, la presente investigación se planteó desde el paradigma metodológico de la investigación educativa basada en diseño (IEBD) con el fin de proponer una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad en la clase de español para adultos migrantes. Teniendo en cuenta que la IEBD persigue un doble objetivo, i.e. el diseño y (meta)reflexión sobre una intervención didáctica, así como la resolución de un problema educativo específico, los resultados que se presentan en esta tesis pretenden ofrecer una visión de la investigación en ambos sentidos. Es decir, se presenta tanto el modelo razonado de intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad en el aula y los resultados de su evaluación (interna, externa y retrospectiva), como los resultados del análisis de los discursos y productos de los estudiantes en relación con la manera como se coconstruye la interculturalidad en el aula. Además, considerando que la realización de esta IEBD también ha implicado un proceso colaborativo y participativo con otros docentes, también se recogen los resultados de dicha colaboración, específicamente en relación con las reflexiones docentes, a través de las cuales se pueden observar algunos posibles impactos que el proceso intervención colaborativa ha tenido en su formación profesional.

Cabe recordar que esta intervención se llevó a cabo en dos ciclos de intervención (ciclos iterativos) que correspondieron respectivamente a dos ediciones del curso de español de nivel B1 la Fundació Servei Solidari. En cada uno de estos ciclos se implementaron una serie de módulos didácticos para el fomento de la interculturalidad, se recogieron datos de aula para observar a partir de datos empíricos la manera como esta se desarrollaba en clase y se realizaron distintos tipos de evaluación con el fin de incorporar mejoras en la intervención. Recordamos también que, por motivos de espacio, el análisis se tuvo que acotar a los datos recogidos a lo largo de dos módulos: el módulo 2 del primer ciclo iterativo y el módulo 4 del segundo ciclo iterativo.

En este sentido, los dos primeros capítulos que componen esta parte de la tesis se dedican a presentar respectivamente los resultados de cada uno de los ciclos. En cada uno de ellos se incluye una sinopsis razonada de la intervención en general, una sinopsis razonada del módulo que se analiza, el análisis de los datos de aula de cada uno de estos módulos y los resultados de la evaluación sobre la intervención en cada uno de los ciclos.

Finalmente, en el tercer y último capítulo de esta parte se recogen los resultados relacionados con el proceso de reflexión docente a lo largo de la intervención. Recordamos que estos datos se consideran secundarios en esta tesis en tanto que nos proporcionan información valiosa sobre otros posibles impactos que ha tenido la intervención (uno de los objetivos que nos planteamos), pero no conducen a dar respuesta a nuestras preguntas centrales de investigación.

## **7. CICLO ITERATIVO 1**

En este capítulo se presentan los resultados de la intervención durante el primer ciclo de intervención. En un primer apartado se incluye la calendarización y una sinopsis razonada de la intervención durante el ciclo. El segundo apartado se dedica a la presentación de una sinopsis razonada del módulo 2, que da sentido a los datos de aula que se presentan en el apartado posterior. En el tercer apartado se presenta el análisis de los discursos de los estudiantes a través de los cuales se evidencia el desarrollo de la interculturalidad en el aula. Finalmente, en el cuarto apartado se presentan los resultados de la evaluación interna (por parte de los estudiantes) externa (por parte de expertos externos) y de la reflexión retrospectiva por parte de los docentes. A partir de esta evaluación se establecen los aspectos que se consideran mejorables o para tener en cuenta en el siguiente ciclo de intervención.

### **7.1 Sinopsis de la intervención**

El primer ciclo iterativo constituyó una primera aproximación a la colaboración con la institución, los docentes voluntarios y a la planificación de unidades didácticas para el aprendizaje de la lengua centradas en el fomento de la interculturalidad. Así, se estableció una metodología de trabajo cooperativo que no solo tenía como fin la elaboración conjunta del currículum, sino la exploración de las filosofías, creencias, experiencias y aproximaciones teóricas de los docentes en relación con el componente intercultural de la enseñanza de lenguas. Para ello, se mantuvieron las reuniones periódicas (sesiones docentes) dedicadas a la reflexión personal y teórica, por un lado, y a la planificación curricular y diseño de actividades y materiales didácticos, por el otro, como se observa de manera esquemática en la Tabla 15.

CICLO ITERATIVO 1 (CURSO B1A)					
		L	M	Mc	J
Abril	1		23	24	25
	2	29	30	1	2
Mayo	3	6	7	8	9
	4	13	14	15	16
	5	20	21	22	23
	6	27	28	29	30
Junio	7	4	5	6	
	8	11	12	13	
	9	18	19	20	
	10	24	25	26	27

- Clases no realizadas
- Clases impartidas por la profesora voluntaria
- ▨ Sesiones docentes
- ▨ Sesiones de evaluación externa

- Módulo 1: Trabajo y reivindicaciones laborales
- Módulo 2: Estatuas humanas: un encuentro intercultural
- Módulo 3: Identidad

Tabla 15: Esquema de la intervención durante el ciclo iterativo 1.

En relación con la **planificación del currículum**, cabe destacar que este trabajo cooperativo resultó en el diseño e implementación de tres módulos didácticos, los cuales se fueron construyendo paulatinamente a partir de las reflexiones y experiencias docentes, de la reacción por parte de los estudiantes y, sobre todo, teniendo en cuenta las iniciativas que surgían de manera espontánea en la interacción entre los docentes y los estudiantes. Es decir, no se siguió un proceso de creación e implementación de un currículum estandarizado, prescrito o predeterminado con independencia a las circunstancias del contexto inmediato de enseñanza. Por el contrario, se procuró la realización de un *currículum emergente* (Jones y Nimmo, 1994) en el que los docentes se mantuvieron atentos y sensibles al contexto de enseñanza (social, geográfico, interpersonal) y a los intereses de los estudiantes para proponer y guiar actividades de aprendizaje significativas y situadas.

La planificación del currículum partió también de los **supuestos teóricos** de la educación lingüística intercultural que se revisaron y sobre los cuales se reflexionó durante las sesiones docentes. En este primer ciclo fueron de especial relevancia las perspectivas cultural, crítica y de ciudadanía de la interculturalidad<sup>31</sup>, que se recogen en el marco teórico de esta tesis,

<sup>31</sup> La revisión de literatura sobre la perspectiva cosmopolita de la interculturalidad se realizó con posterioridad como resultado de la evaluación externa de este primer ciclo iterativo.

para la concepción de los distintos modelos didácticos. Así, se revisaron especialmente las propuestas de Byram (1997) en relación con los conceptos de *competencia comunicativa intercultural*, de Freire (1970) sobre la Pedagogía Crítica, de Guilherme (2002) en relación con la pedagogía crítica (y el *ciclo crítico*) para la enseñanza de lenguas, de Crozet (2015), Houghton (2017) y Borghetti (2019) en relación con el papel central de la *identidad* en la educación lingüística intercultural y de Byram *et al.* (2017) sobre la *educación lingüística para la ciudadanía intercultural*.

Esta revisión conceptual sobre las distintas perspectivas para el desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas, que conforma el marco teórico de esta tesis, constituyó un elemento fundamental para el establecimiento de **objetivos y metodologías de aprendizaje**. Se buscaba entonces que, además de alcanzar los objetivos lingüísticos propios de un nivel B1 (según el MCER), los estudiantes desarrollaran los distintos saberes de la *competencia comunicativa intercultural*, que las actividades potenciaran una reflexión crítica de la realidad cultural, que se ofrecieran espacios para el encuentro intercultural y la reflexión sobre la manera como las identidades que se negocian durante dichos encuentros y que las propuestas didácticas fomentaran la mediación, la cooperación y la participación de los estudiantes como agentes sociales o ciudadanos interculturales.

En este sentido, respondiendo la propuesta de Byram “that the FL classroom become a Content and language integrated learning classroom, i.e. where the FL is used as a medium of instruction and the content is ‘intercultural citizenship’” (Byram, Golubeva, Hui y Wagner, 2017, pág. xiii), se optó por que el **contenido del currículum** se concibiera en el marco del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o (CLIL) en inglés. Esta aproximación metodológica al currículum ofrecía no solo la posibilidad de establecer relaciones entre los contenidos de aprendizaje en el aula y las realidades sociales a través de las temáticas y actividades, sino la inclusión de objetivos centrados en el desarrollo de distintas competencias que abarcaban tanto el componente lingüístico como el social e intercultural. Así pues, el diseño curricular no partió necesariamente de estructuras o nociones lingüísticas como eje central alrededor del cual se diseñan las actividades de aprendizaje, sino que se propusieron una serie de temáticas, discusiones y proyectos alrededor de los cuales se incorporaban los aspectos lingüísticos necesarios para la comunicación.



De esta manera, los tres módulos que se diseñaron e implementaron a lo largo de este primer ciclo iterativo procuraron mantener relación con las realidades personales de los estudiantes participantes y sociales del contexto educativo, lo cual se reflejó principalmente en las **temáticas y actividades de aprendizaje** propuestas. Teniendo en cuenta el momento histórico y social que se vivía en el momento (movilizaciones sociales en torno a las reivindicaciones por las condiciones laborales de los trabajadores en el marco del 1° de mayo, “día internacional de los trabajadores”), se propuso un **primer módulo didáctico** que retomara las problemáticas alrededor del trabajo y los trabajadores para el aprendizaje y la reflexión. A partir de la discusión sobre la realidad laboral de los estudiantes, se discutieron aspectos sobre la relación entre el trabajo y la migración. Se realizaron entonces lecturas y actividades (tanto de reflexión como de aprendizaje de la lengua) en torno a las principales reivindicaciones laborales de distintos colectivos. Posteriormente, se propusieron actividades alrededor de la situación actual, las propuestas laborales e iniciativas sindicales de los materos de la Rambla de Barcelona y a las alternativas económicas como los programas de emprendimiento, microcréditos y bancos de tiempo que ofrecen distintas instituciones u organizaciones para la promoción del trabajo.

Más adelante, se propusieron una serie de actividades en torno a la lectura de la fábula *La cigarra y la hormiga* con el fin de reflexionar sobre diferentes perspectivas que se tienen socialmente hacia distintos tipos de trabajo. Se realizó la lectura emotiva y comprensiva del texto y se hizo un juego de roles entre los estudiantes, quienes encarnaban los personajes principales, para explorar las distintas visiones que tienen los personajes sobre una misma realidad. Esta actividad suscitó la reflexión sobre los posibles conflictos que generan visiones o perspectivas distintas, lo que permitió a su vez una reflexión sobre la mediación para la resolución de conflictos. Se propuso entonces un segundo juego de roles en el que los personajes llegaban a una solución alternativa por medio de la mediación. Así, el trabajo con la fábula permitió, además del aprendizaje y práctica de la lengua, la relativización y la observación de una misma realidad desde distintas perspectivas, la aproximación a algunos valores y actitudes interculturales y a la consideración de distintas formas de resolver conflictos, específicamente a través de la mediación (una muestra de los materiales de apoyo en este módulo se presenta en el Anexo 2).

Más adelante, un ejercicio de revaloración o recontextualización de esta fábula en los tiempos y contextos sociales inmediatos que se realizó en clase permitió a los estudiantes

realizar conexiones entre las situaciones descritas en la fábula y las realidades del entorno local. Entre las reflexiones, se propuso la conexión con la realidad de la Rambla de Barcelona, específicamente en relación con la visión del trabajo realizado y las condiciones laborales de los distintos tipos de trabajadores que allí se encuentran: trabajadores formales y trabajadores informales (manteros y artistas, específicamente).

Esta reflexión dio lugar a la iniciativa (por parte del cuerpo docente) de realizar encuentros con distintos tipos de trabajadores (retomando quizás los trabajadores de la Rambla de Barcelona) para comprender las realidades sociales y laborales desde su propia perspectiva. Fue así como comenzó el **segundo módulo didáctico**, que giró en torno al encuentro con uno de los artistas de la Rambla: un artista que entraña una conocida estatua humana. Por invitación de una de las docentes, el artista se acercó al aula de clase para conversar con los estudiantes sobre su experiencia y condiciones laborales. Como se comentó anteriormente, por motivos de espacio, en esta tesis hemos acotado el análisis a uno de los módulos del primer ciclo iterativo: el módulo 2. Por ello, presentamos la descripción detallada de este segundo módulo en el siguiente subapartado (otros materiales de apoyo se recogen en el anexo 3).

Más adelante, a partir de la revisión de los aspectos teóricos en relación con el fomento de la interculturalidad en el aula de lenguas, específicamente aquellos relacionados con una visión de la cultura y la interculturalidad desde el punto de vista de la construcción y conciencia identitaria (Crozet, 2015; Houghton, 2017; Borghetti, 2019) se propuso un **tercer módulo didáctico** al alrededor de la conciencia identitaria. Así, en este tercer módulo se retomó el género *fábula* para explorar el contenido y las funciones lingüísticas (estructuras propias de la narración, tiempos verbales pasados, estilo indirecto, entre otros) y reconstruir las ideas subyacentes en relación con la construcción de la identidad. A partir de una serie de actividades sobre un texto de Amin Maalouf titulado *Identidades asesinas* sobre la construcción y percepción de la identidad, se ofrecieron oportunidades a los estudiantes no solo para el debate y negociación de significado en torno a la noción misma de *identidad*, sino para la reflexión introspectiva y reconstrucción de su propia identidad y sus múltiples herencias identitarias (en el Anexo 4 se presenta una muestra de los materiales y los productos de este módulo didáctico).

## 7.2 Sinopsis del módulo 2

El módulo 2 consistió principalmente en las siguientes actividades:

1. A partir de un ejercicio de reflexión para repensar la fábula de *La cigarra y la hormiga* en contexto (social, histórico y geográfico) inmediato, las reflexiones de los estudiantes, como las que se ilustran en la siguiente interacción, sugirieron ciertas conexiones entre las situaciones y personajes presentados en la fábula con situaciones y personas de la vida real. Específicamente se recontextualizó en el lugar emblemático de la Rambla de Barcelona y se relacionó el personaje de la hormiga con los trabajadores formales (de los restaurantes, hoteles, joyerías o tiendas) y el personaje de la cigarra con los trabajadores informales (los vendedores ambulantes, manteros y los artistas callejeros), como se observa en el siguiente ejemplo.

*Kasia: la gente de las tiendas es...no está bien, van a pelear a veces que...estos chicos venden la ropa así, más barata y venden sin pagar import...impuestos [...] porque no quieren encontrar un trabajo, no quieren tener sus papeles en regla, pero no van a pensar que estos chicos tiene...tengan dificultad eh...para hacer...todo en regla*

2. Previo al encuentro. A partir de la problematización de la situación laboral de los trabajadores de la Rambla, se planteó entonces con los estudiantes la posibilidad de realizar un encuentro con alguno de ellos para comprender mejor su realidad laboral y personal. Se proyectó la imagen de una de las estatuas de la Rambla y se pidió a los estudiantes elaborar colaborativamente una lista de preguntas que quisieran hacerle a esta persona.
3. Encuentro con el artista (i). Con el objetivo de tener una visión más completa de las condiciones laborales y con el ánimo de fomentar los encuentros interculturales en el aula, se realizó un encuentro en clase con una de las estatuas de la Rambla de Barcelona (para sorpresa de los estudiantes, aquella cuya imagen se había proyectado en clase). A lo largo de este encuentro los estudiantes pudieron conversar y formular preguntas al artista. Se formularon un total de 40 preguntas (ver Anexo 3 con el recuento de las preguntas formuladas) relacionadas con su trayectoria, situación y condiciones laborales.



Figura 17: El encuentro con el artista en el aula

4. Evaluación del encuentro: se realizó una reflexión retrospectiva sobre el encuentro guiada por las siguientes preguntas previamente preparadas por la profesora e inspiradas en la *Autobiografía de encuentros interculturales* propuesta por el Consejo de Europa:
  - i. **Primera impresión:** ¿Qué fue lo primero que pensaste de él cuando lo viste?
  - ii. **Los sentimientos:** ¿Cómo te sentiste al verlo llegar? ¿Cómo te sentiste durante la conversación? ¿Cómo crees que se sintió él?
  - iii. **Cosas en común:** ¿Crees que hay algo en común entre él y tú? ¿Pensabas eso antes?
  - iv. **Las preguntas:** ¿Qué preguntas querías hacer? ¿Qué preguntas piensas que no debías hacer?
  - v. **El cambio:** ¿Crees que esta actividad ha cambiado algo en ti? ¿Cómo?
  - vi. **El futuro:** ¿Crees que tu experiencia será diferente la próxima vez que veas una estatua humana?
  - vii. **La valoración:** ¿Te ha gustado hacer esta actividad? ¿Por qué (no)?

A partir de estas preguntas, los estudiantes pudieron, en pequeños grupos, reflexionar sobre sus propios conocimientos, actitudes o percepciones sobre el artista y su trabajo, así como sobre sus comportamientos durante el encuentro y el potencial transformador del mismo.

5. La campaña de sensibilización: a partir de las preguntas que los estudiantes formularon artista durante el encuentro, se pudo identificar de una problemática social en relación

con las condiciones laborales de las estatuas humanas, específicamente la manera en que otras personas comprenden este trabajo. Una de estas preguntas fue:

Bruno: *¿y cómo un artista es un poquito difícil sobrevivir hoy? Es primera pregunta, y segunda si gente ven como un artista, **si entienden que eso es un arta, o piensan que es un holgazano o un artista. Si sienten que eso es un poquito difícil de lado de ejercicio, de quedarte y que es un arte hacer esto y que te lleva tiempo hacer esto o no...***<sup>32</sup>

Bruno: *¿esto depende de cultura o de gente? ¿de cultura o de persona?*<sup>33</sup>

Durante la sesión de reflexión durante el encuentro, se retomaron estas problemáticas, lo cual generó una discusión en clase sobre las posibles visiones parciales que se suelen tener del trabajo de las estatuas humanas y las posibles situaciones de injusticia en las que se ven involucradas (visiones estereotipadas, situaciones concretas de irrespeto, entre otras). En la Figura 18 se observa la lluvia de ideas que se generó en clase

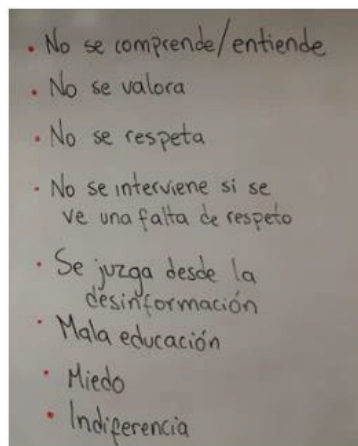


Figura 18: Lluvia de ideas sobre el trabajo de las estatuas humanas

<sup>32</sup> Respuesta del artista: *No, es que es muy diverso ¿sabes? Puede haber gente que sí y gente que no. Hay gente que piensa que...que tú eres un holgazán o que no quieres trabajar o que...que eres alguien que vive en la calle, un homeless, tipo un homeless. Y hay otra gente que sí, que piensa que...que lo ve y le gusta y te respeta. Porque hay gente que...suponte, si yo voy caminando por la calle y te veo a ti, no te voy a estar tocando o faltando al respeto o... ¿no? Somos personas. Pero hay gente que va por la calle y ve a una persona haciendo de estatua, por ejemplo, y piensa que puede hacer cualquier cosa: que puede ir, tocarla, faltarle al respeto, ponerse delante a...¿sí? Y hay otras que no, gente que te mira, te observa y se da cuenta del esfuerzo que estás haciendo o de que todo esto uno lo lleva y lo trae y nadie le...este...es por mí esfuerzo propio ¿no? Yo vengo allí y nadie te va a poner un ticket por cobrarte porque te está mirando ¿no? Si tú quieres, colaboras, si quieres no colaboras ¿no? Entonces, claro, hay gente que lo ve el esfuerzo y otra gente que no ¿sabes? (...)*

<sup>33</sup> Respuesta del artista: *es un poco de todo [Farid: educación]. Porque hay gente que... inclusive, que viene de otros lados, turistas que no...no tienen la costumbre de haberlo visto o de saber lo que es [Zaid: no entienden] claro, no entiende directamente ¿sabes? Entonces, no tiene por qué tener un respeto o ver que se está esforzando, esto lo ve y no lo entiende. No pasa nada, es así, es normal. Cuando uno va a un teatro, sabe que entra, que pagó una entrada y sabe que va a ver algo ¿no? Pero cuando tú vas caminando por la calle te encuentras alguien haciendo algo, pues te puede gustar, no...si es depende también, si es una estatua por ahí no lo entiende, si hay una persona que está haciendo música ya lo entiende ¿no? Es un músico, está haciendo música si quiere colabora, si quieres no.*

Frente a ello, surgió la idea de realizar una campaña de sensibilización como una pequeña acción para contrarrestar estas situaciones. Se realizó entonces una aproximación lingüística a la *campaña de sensibilización* como género discursivo: se reflexionó sobre cuestiones de estilística (selección de recursos léxicos o gramaticales) y pragmática y se practicaron formas gramaticales específicas necesarias para su construcción como el uso de imperativos. Los estudiantes luego trabajaron de manera colaborativa en pequeños grupos en la propuesta de una pancarta para esta campaña (ver Figura 19).



Figura 19: Realización de la campaña de sensibilización

Más adelante, se realizó una actividad de autoevaluación y coevaluación de las pancartas en la que los estudiantes valoraron los aspectos destacables y mejorables de cada una de ellas. Las intervenciones giraron alrededor de la adecuación al género discursivo, al diseño y a cuestiones sociopragmáticas en relación con los recursos lingüísticos utilizados, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Bruno: *Hay información, hay problema también y hay solución también, que respeta arte, pero nos falta sentimiento, creo que no nos toca bastante y que hay un poquito más de ordena que a consejo o...o solución. Que “no me toques” es para nosotros muy fuerte, como no me toques, si quiero hacer un foto, puede ser así, te voy a tocar, el dibujo es muy bueno. Solo necesitamos una cosa más suave, con un sentimiento como... “respétame que estoy trabajando”, no sé, algo así.*

6. Encuentro con el artista (ii): por iniciativa de las profesoras y con el consentimiento de los estudiantes, se compartió internamente el producto final de la campaña de sensibilización creada por los estudiantes con el artista. Ante el interés de este último por agradecer y comentar el trabajo realizado con los estudiantes, se realizó un segundo encuentro con él en el aula, esta vez centrado en la discusión y evaluación de las pancartas y de la campaña en general. Como se observa en la siguiente interacción, algunos estudiantes tuvieron la iniciativa de reformular la campaña en una sola pancarta.

Leandro: *¿sabe qué pienso? Que...la idea general está completa, en mitade...en partes de cada uno, porque o que falta en uno está en otro. Si juntar todos los cuatro, haces una idea perfecta*  
Farid: *¡qué pensamiento! De verdad*  
Zaid: *todos con uno*

Así, toda la clase trabajó colaborativamente en el diseño de una única pancarta que uniera las ideas de todas las anteriormente presentadas.

Finalmente, el producto final fue valorado por el artista, quien hizo la siguiente sugerencia.

Artista: *porque está escrito en castellano, porque están aprendiendo castellano todos. Pero justo los que son españoles son los que más o menos más caro tienen todo esto, después siempre hay de todo ¿no? que estaría bueno para nosotros de que esto, nos lo escriban en su lengua*  
Kasia: *sí, estaba una idea de escribir en otros idiomas, sí*  
Artista: *en cualquier idioma. Si la gente se acerca y lo van a entender.*

7. Refinamiento del producto y socialización: a partir de la retroalimentación y las sugerencias por parte del artista, los estudiantes refinaron su propuesta de pancarta y la tradujeron a las distintas lenguas que se hablaban en la clase (español, inglés, italiano, ruso, portugués, francés, árabe, chino, tagalo, lituano y serbio). Finalmente, los estudiantes socializaron su trabajo en el contexto real de la Rambla de Barcelona y observaron su impacto en el público en general (ver Figura 20). Así, la campaña de sensibilización creada en clase como un ejercicio de aprendizaje y práctica resultó en un producto final que los estudiantes crearon de manera conjunta con las estatuas con la intención de servir a afrontar una problemática específica.



Figura 20: Socialización de la campaña de sensibilización

8. Festival Tast a la Rambla: finalmente, teniendo en cuenta que la fecha para la socialización de la pancarta en la Rambla tuvo que ser pospuesta debido a una prohibición de trabajo que las estatuas humanas reciben en el marco de la celebración anual del Festival Tast a la Rambla (6 al 10 de junio de 2019), se decidió retomar el tema del festival para el aprendizaje y la discusión en clase. Así, se realizaron actividades de comprensión lectora y vocabulario alrededor de la gastronomía y la enología, se discutieron aspectos de la cocina tradicional catalana, se invitó a la participación en el festival (visita y degustación) como actividad fuera del aula y se debatieron los aspectos positivos y negativos que rodean la realización de este festival.

Luego de la descripción del módulo, a continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos aula (discursos de los estudiantes) en el marco de este módulo didáctico.

### 7.3 Análisis de los datos de aula durante el módulo 2

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los discursos y producciones de los estudiantes que dan cuenta del desarrollo de la interculturalidad, entendida como una coconstrucción discursiva en el contexto específico del aula. La presentación se hace de manera analítica y descriptiva, por lo que se reserva la discusión de los datos a la luz de la teoría para un capítulo posterior (ver capítulo 10).

Conviene recordar que los datos fueron sometidos a un análisis de contenido complementado con el análisis del uso de la lengua en contexto y a partir de un marco de interpretación emergente (ver apartado 6.5) que consta de 3 dimensiones o macrocategorías, 8 categorías y



31 subcategorías. Sin embargo, para agilizar la presentación de los datos en este capítulo, no se presentan categoría por categoría, sino que se agrupan alrededor de ejes temáticos. Esta presentación se realiza a partir de ejemplos empíricos i.e. discursos o producciones de los estudiantes (transcripciones o versiones digitalizadas de pósteres y entradas de los diarios de aprendizaje). Tal como se comentó en el capítulo anterior, la presentación de los resultados pretende mostrar la simultaneidad que se puede observar en los discursos en relación con las diversas categorías de análisis. Por ello, cada ejemplo incluye, además del nombre (pseudónimo) del participante emisor y el ejemplo concreto en el que se destacan los aspectos discursivos sobre los que se sustenta la interpretación, las subcategorías de análisis a partir de las cuales se interpretan los discursos de la siguiente manera:

Participante	Ejemplo	Subcategorías de análisis
Lalika:	<i>Creo que no sabían camino, que cómo llegan ahí, sí que sabíamos que hay gente, hay otro mundo, pero camino es, puede ser que descubrimiento de camino a estadounidense, puede. Para mí es, por qué descubrimiento si ya existía, si es otra cosa que no sabíamos que hay otro mundo es otra cosa.</i>	Perspectivas Posicionarse Cuestionar

Sin embargo, por motivos de espacio las subcategorías que se incluyen en la columna derecha de cada ejemplo se han abreviado como se muestra en la Figura 21.

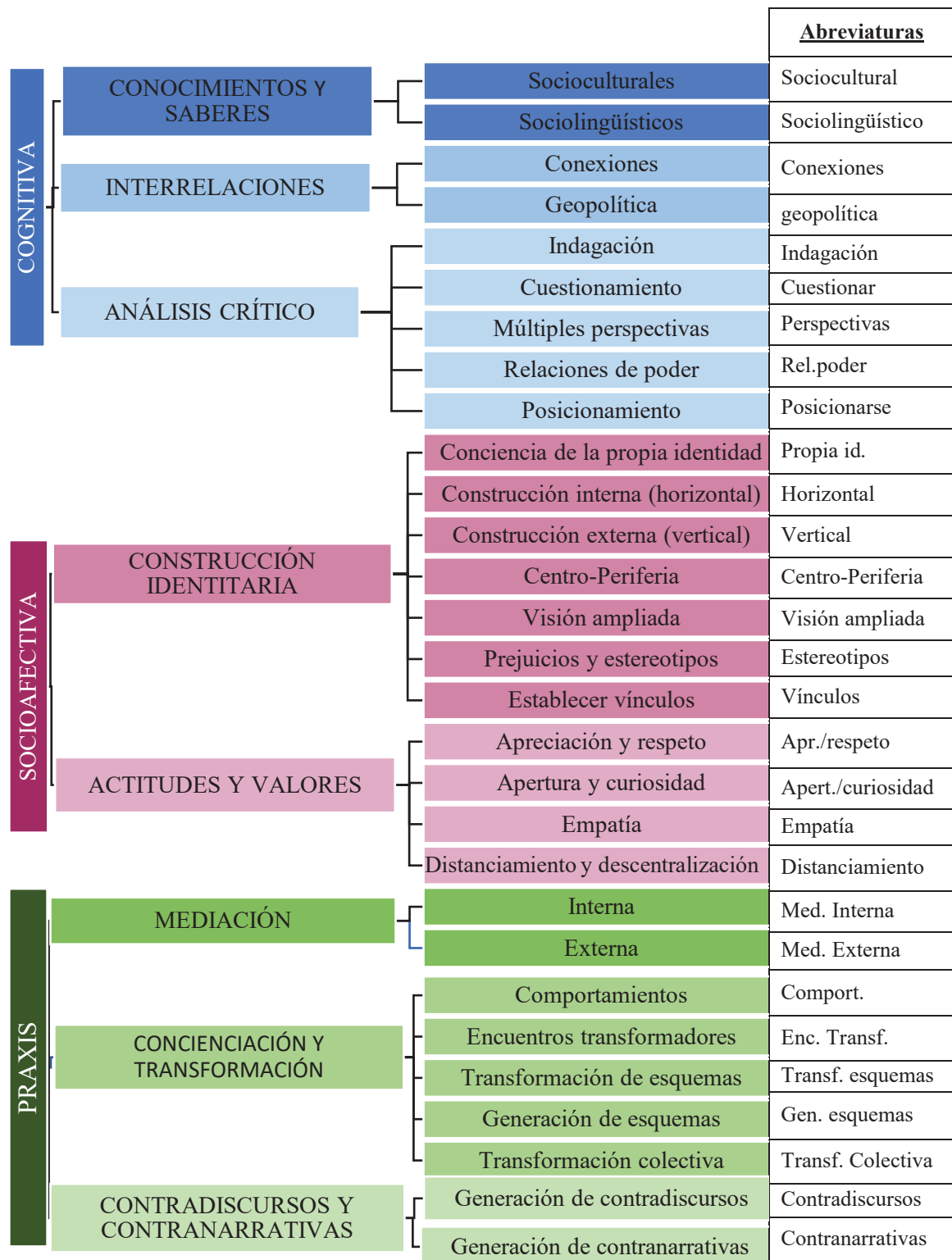


Figura 21: Marco de codificación para el análisis de datos y sus abreviaturas

Tal como se describió anteriormente (ver apartado 7.2), la intervención didáctica durante el módulo 2 consistió principalmente en la realización de un encuentro intercultural con un artista de la Rambla para conocer y comprender su realidad laboral. Esta secuencia didáctica se puede comprender de, manera resumida, en tres actividades principales: (1) el encuentro con el artista; (2) la reflexión retrospectiva sobre el encuentro y (3) la identificación de una problemática y la realización de una acción concreta para afrontarla (una campaña de sensibilización). Así, en este subapartado se presentan los resultados del análisis de los discursos de los estudiantes a partir de las discusiones, reflexiones y demás intervenciones de los estudiantes a través de estas actividades, las cuales constituyen evidencias empíricas de la manera como se coconstruye la interculturalidad en el aula.

Partiendo de nuestro marco de interpretación, en este análisis se evidencia la manera como estas actividades fomentaron la coconstrucción de la interculturalidad en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y de praxis transformadora toda vez que se puede observar:

- Una actitud reflexiva e interrogadora hacia la alteridad a partir de la cual los estudiantes cultivan actitudes de **indagación** y **curiosidad** para comprender otras realidades, así como valores de **empatía** y **respeto** hacia los *Otros*.
- Una actitud reflexiva hacia las **identidades propias** y ajenas que les permite no solo la autoobservación y el reconocimiento de sus propios valores, posturas o conductas, sino de aquellas que observan en el *Otro*. En este proceso de reflexión identitaria se observa también el **establecimiento de vínculos** con el *Otro* a través de la identificación de aspectos comunes que subyacen en el encuentro.
- Una actitud crítica frente a la realidad observada a partir de la cual los estudiantes no solo identifican posibles **prejuicios o estereotipos** que se extienden sobre los individuos o colectivos, sino que manifiestan de la necesidad de aproximarse más profundamente a la realidad observada, a realizar observaciones más complejas, completas o densas (**visiones ampliadas**) con el fin de sobrepasarlos.
- La reflexión sobre el potencial transformador de los encuentros con la *alteridad*. En este proceso de toma de conciencia sobre los **encuentros transformadores** se observa también el **distanciamiento y descentralización** de los estudiantes a partir del cual relativizan sus perspectivas, comprendiéndolas como una de las posibles maneras de observar la realidad.

- La conciencia sobre los esquemas propios y la manera como estos se activan, se generan o se modifican a partir de experiencias o encuentros interculturales (**transformación y generación de esquemas**).
- Una actitud proactiva frente a la realidad sociocultural observada que permite a los estudiantes no solo identificar una problemática concreta, desvelar situaciones de desigualdad o injusticia, sino cultivar un interés por participar activamente en acciones de trabajo cooperativo para generar cambios en la realidad social inmediata (**transformación colectiva**).

A modo de síntesis, observamos que, en el marco de la intervención didáctica durante el módulo 2, la interculturalidad en el aula se coconstruye de las siguientes formas:

- a) Cultivando actitudes y valores: indagación, curiosidad, empatía y respeto
- b) Explorando la identidad propia y estableciendo vínculos con los *otros: Yo, él, nosotros*
- c) Adoptando visiones ampliadas para desafiar perspectivas reducidas o estereotipadas
- d) Cultivando actitudes y valores: indagación, curiosidad, empatía y respeto
- e) Reflexionando sobre el encuentro intercultural como motor de transformación
- f) Desarrollando conciencia sobre la transformación y generación de esquemas
- g) Tomando iniciativas para la transformación colectiva: de la reflexión a la acción

A continuación, se presentan los resultados del análisis, ilustrando con datos empíricos (las reflexiones de los estudiantes) cada uno de estos aspectos.

### **7.3.1 Cultivando actitudes y valores: indagación, curiosidad, empatía y respeto**

El análisis de las reflexiones e intervenciones de los estudiantes a lo largo de las actividades propuestas en el módulo 2 pusieron de manifiesto la coconstrucción de la interculturalidad en relación con las actitudes de indagación, curiosidad, empatía y respeto hacia la alteridad. Estas actitudes se observan en los discursos de los estudiantes, especialmente en el marco de las actividades (1) encuentro con el artista y (2) reflexión retrospectiva sobre el encuentro.

Por un lado, en las intervenciones de los estudiantes a lo largo del encuentro con el artista que se realizó en clase se observa el interés y la actitud de indagación por parte de los estudiantes. Por comprender las realidades socioculturales locales. Si bien la actividad fue planteada como una conversación más que como un interrogatorio, la dinámica y las temáticas que se iban desarrollando motivó a los estudiantes a formular una serie de preguntas encaminadas a comprender la realidad personal y laboral del artista. Así, se formularon un total de 41 preguntas al artista que versaban sobre su historia personal (e.g. “¿cómo se te ha ocurrido esta idea?”), su jornada y cotidianidad laboral (e.g. “¿cuánto tiempo necesitas cada día para preparar?”), sus percepciones y sentimientos sobre su trabajo (e.g. “¿cuál es lo positivo de ese trabajo y cuál es el negativo de este trabajo?”; “¿estás satisfecho con tu trabajo?”), sus planes futuros (e.g. “¿cómo puedes imaginar tu futuro cuando serás más viejo?”) y las condiciones legales y administrativas del ejercicio del trabajo (e.g. “¿la policía molesta?”; “¿vosotros tenéis sindicato?”), entre otros.

Por otro lado, la reflexión que se realizó posteriormente como reflexión retrospectiva sobre el encuentro con el artista también fue una oportunidad para que los estudiantes reflexionaran no solamente sobre la manera en que ellos mismos habían vivido la experiencia, sobre sus propios sentimientos o sensaciones durante el encuentro, sino también para que pudieran ponerse “en la piel del *otro*” y reflexionar sobre las posibles maneras en que su interlocutor pudo haber vivido el mismo encuentro. Es decir, la actividad no solo fomentó la exploración personal, sino la **empatía** hacia el *Otro* al reflexionar y probablemente identificarse con los sentimientos del *otro*. Un ejemplo de ello es la reflexión del ejemplo (1), en la cual se identifica y explica tanto los sentimientos y actitudes propios como aquellos de su interlocutor.

(1) Kasia: *Yo al principi estabo sorpresa cuando ha llegado y durante la conversación estaba muy curiosa, muy curiosa, es casi todas las preguntas la hecho yo, porque yo aquí escribía: me gustaría hablar un poco con él para saber más sobre su vida y su aventura, porque soy muy curiosa en estas situaciones. Eh...y creo que él se sintió un poco teso, sí, un poco nervioso, pero orgulloso también porque es...o ¿cómo decir? ¿oportunidad? para explicar la vida de todos los artistas de calle eh... eh...hacer así que nosotros podemos comprender ellos y compartir con nuestros amigos y con otra gente, creo.*

Apert/curiosidad  
Empatía

(1) Kasia: *Yo al principi estabo **sorpresa** cuando ha llegado y durante la conversación estaba muy **curiosa, muy curiosa**, es casi todas las preguntas la hecho yo, porque yo aquí escribía: **me gustaría hablar un poco con él para saber más sobre su vida y su aventura**, porque soy muy curiosa en estas situaciones. Eh...y **creo que él se sintió un poco teso, sí, un poco nervioso, pero orgulloso** también porque es...o ¿cómo decir? ¿oportunidad? para explicar la vida de todos los artistas de calle eh... eh...hacer así que nosotros podemos comprender ellos y compartir con nuestros amigos y con otra gente, creo.*

Apert/curiosidad  
Empatía

En esta intervención, se identifican sentimientos de sorpresa y actitudes de curiosidad durante el encuentro, los cuales influyeron en la motivación para implicarse en la conversación y propiciaron el interés por formular una serie de preguntas para comprender la realidad de su interlocutor. Asimismo, se observa una actitud empática en la medida en que se identifican e interpretan sus sentimientos y actitudes aproximándose a una explicación de la realidad percibida, en este caso de las razones por las cuales el interlocutor se sentía “orgulloso”.

En las reflexiones del ejemplo anterior se puede observar también cómo las actitudes de **curiosidad** y, específicamente, la acción de formular preguntas al interlocutor, pueden estrechamente relacionadas con las de **empatía** durante el encuentro en tanto que se toman en consideración los posibles sentimientos del interlocutor como reacción a las preguntas formuladas. En este sentido, en intervenciones como las que se recogen en el ejemplo (2) se observa la manera como se sopesa el alcance que podían tener las preguntas, o cierto tipo de preguntas, en los sentimientos o sensaciones del interlocutor y se llevan a cabo cambios conscientes de comportamiento. Según expresa el estudiante en este ejemplo, ha preferido hacer modificaciones en sus intenciones iniciales (“**quería preguntar...**, pero he pensado es **mejor que no preguntar**”) para contribuir a la armonía en la comunicación desde una perspectiva empática, i.e. hacer preguntas con las que el interlocutor, según explica “se sienta cómodo”.

(2) Irina: *Yo quería por ejemplo preguntar cuánto...cuánto tienes que trabajar para ganar, por ejemplo, mil euros. Tenía ahí, **pero he pensado es mejor que no preguntar** ¿no? por eso las todas preguntas que **puede insultar o muy..personales, es mejor que eliminar** o ...si preguntas mucho como Kasia, después yo **pregunto preguntas para que se sienta cómodo**.*

Comport.  
Empatía

La realización de cambios de comportamiento en consideración con el efecto emocional en el interlocutor evidencia, además de la relación entre las actitudes de curiosidad y empatía, una relación entre la actitud de curiosidad y la de **respeto**. Como se observa también en la interacción de dos estudiantes en el ejemplo (3), algunos comportamientos (formulación de preguntas) se confirman como válidos, mientras que otros se reconsideran desde el punto de vista del sentimiento de deferencia o respeto hacia el interlocutor.

<p>(3) Joel: <i>Yo <b>quiero preguntar</b> qué experiencia tiene él en este trabajo. Hay...¿qué tienes experiencia muy bueno, qué tienes experiencia malo? Porque es como trabajo un poquito...diferente. Y yo <b>quiero preguntar</b> piensas que <b>no deberías hacer</b> este...cuánto gana, es pregunta muy personales.</i></p> <p>Karim: <i>La pregunta es muy <b>falta de respeto</b>. Para mí, <b>falta de respeto</b>.</i></p>	<p>Apert./curiosidad</p> <p>Comport.</p> <p>Apr./Respeto</p>
--	--

Estas reflexiones evidencian no solo la conciencia de los estudiantes sobre su propio comportamiento (formulación de preguntas), y las consecuencias que éste podría tener sobre sus interlocutores, sus sentimientos y su dignidad, sino la voluntad de mantener interacciones basadas en la comprensión, la empatía y el respeto.

Finalmente, cabe señalar que el análisis de las intervenciones de los estudiantes evidencia que el encuentro con la alteridad y la reflexión sobre el mismo ha generado una comprensión de la realidad que moviliza actitudes frente a ella. Así, en reflexiones como la que se recoge en el ejemplo (4), se hace referencia a la actitud de respeto que algunos estudiantes sostienen haber cultivado tanto hacia el artista como interlocutor en particular como hacia el gremio de las estatuas humanas en general, al considerar o reconocer el valor que tiene su trabajo.

<p>(4) Joel: <i>Siento como <b>tengo mucho respeto</b>, respeto <b>por ellos porque son trabajadores también</b>. Son creativas también.</i></p>	<p>Apr./Respeto</p>
--	---------------------

### 7.3.2 Explorando la identidad propia y estableciendo vínculos con los otros: *yo, él, nosotros*

La actividad de reflexión sobre el encuentro con el artista resultó especialmente significativa para fomentar la reflexión y la mirada intercultural por parte de los estudiantes desde la

dimensión socioafectiva. El solo hecho de responder a las distintas preguntas sobre lo que había sucedido durante el encuentro, las primeras impresiones que se habían formado, las valoraciones sobre lo aprendido, las posibles maneras como el encuentro había resultado transformador, entre otros, constituyen oportunidades para la autoobservación y la toma de conciencia tanto del encuentro en sí, como de los distintos rasgos de la propia identidad (reconocimiento de valores, sentimientos de pertenencia o afiliaciones, conducta o posturas propias).

Un ejemplo de esta **conciencia sobre la propia identidad** se observa en la interacción que se reproduce en el ejemplo (5), en la que se presenta una reflexión sobre los sentimientos, las características personales, las dificultades, las motivaciones y los proyectos propios. A través de un discurso autorreferencial, caracterizado por el uso de la primera persona del singular, se observa una reconstrucción de distintos aspectos de la identidad personal.

<p>(5) <i>Leandro: Bueno ¿sabe qué pasó? Yo, yo, venía aquí, yo tenía una perspectiva un poco diferente y salí de aquí un poco más confi...confiante. Esto es verdad. Porque yo pienso, este chico salió de Sudamérica, como yo, llegó aquí sin papeles, como yo, e...has conseguido, él gaña para sobrevivir no lo sé cuánto gaña, mas sobrevive con esto y está residiendo aquí, legal. Entonces cuando me salí de aquí estaba... más confiante. Es como llegué en casa y me vis projetos para mi futuro ¿sabes? quiero esto, quiero esto, quiero esto, me dio más gana de...porque...o ¿qué pasa? Cuando estamos mucho tiempo, yo trabajaba mucho en Brasil, mucho, mucho, porque yo tenía un trabajo fixo (...) entonces cuando pasamos un tempo como yo, sin trabajar, no soporto ya ¿no? más lo mismo. Nos perdemos un poco de la gana de trabajar y cuanto más va pasando el tiempo y la dificultad, menos tenemos gana de fa...de hacer projetos. Por eso que tenes que estar sempre en movimiento porque si para es una manera...yo no me reconozco hoy do que yo era para, y que soy hoy. De duermo mucho...de no tener gana... ¿sabes? creo que es muy difícil</i></p> <p><i>Kasia: Entonces ahora después que has, hemos hablado con él te se...</i></p> <p><i>Leandro: Me regresó la gana ¿sabes? yo vi una persona con lo misma, tal vez no la misma dificultad porque son otros tiempos, mas él consiguió, yo puedo conseguir también. Entonces yo salí con ese pensamiento de aquí ¿sabes? llegué en casa y me planellé muitas cosas que... (Kasia: muy bien) que puedo hacer, mismo sin papeles y tal y...fue bon para mí.</i></p>	<p>Propia id.</p> <p>Vínculos</p> <p>Comport.</p> <p>Propia id.</p> <p>Med.Interna</p> <p>Vínculos</p> <p>Comport.</p> <p>Enc. transf</p>
---	---



En estas reflexiones se evidencia no solo la autoobservación a través del discurso autorreferencial (“**salí** confiante..”; “**llegué** a casa”; “**me vi** proyectos para **mi** futuro”; “**quiero** esto”; “**llegué** en casa y **me planellé** muchas cosas”), sino también la observación y aproximación a la reconstrucción identitaria del *Otro*. Desde el punto de vista discursivo, esta reconstrucción se realiza a partir de referencias al interlocutor en construcciones en tercera persona (“él”; “este chico”), para referirse a la observación que se hace del *otro* (“este chico **salió** de Sudamérica”; “**llegó** aquí sin papeles”; “**gana** para sobrevivir”; “**está** residiendo aquí legal”).

No obstante, más allá de una aproximación reflexiva al *yo* y al *él* como participantes en el encuentro, se observa también la manera como las reflexiones no se sitúan solamente en el plano de las diferencias encontradas, sino que se identifican características o atributos comunes que subyacen en entre los participantes. Este **establecimiento de vínculos** se evidencia discursivamente a través de enunciados en los que relacionan características, circunstancias afiliaciones o posturas de ambos individuos usando adverbios relativos como *como* (“este chico salió de Sudamérica, **como yo**, llegó aquí sin papeles, **como yo**”), adjetivos como *misma* (“yo vi una persona con lo **misma**, tal vez no la **misma** dificultad porque...”) o adverbios para indicar semejanza como *también* (“él consiguió, yo puedo conseguir **también**”).

Adelantándonos al análisis que se presenta en el numeral e) de este subapartado (el encuentro intercultural como motor de transformación), cabe señalar que en las intervenciones de los estudiantes se observa una reflexión no solo sobre la manera como el encuentro ha provocado una conciencia sobre las características de la identidad propia a través de la introspección y un reconocimiento consciente de los vínculos que subyacen al encuentro, sino también una transformación del individuo (“yo tenía una perspectiva un poco **diferente** y salí de aquí un poco **más confi...confiante**”; “**Me regresó la gana** ¿sabes?”). Esta transformación producto de la reflexión (proceso de *concienciación*) provoca a su vez una *praxis (transformadora)* en tanto que promueve en el individuo una actitud proactiva, un movimiento de la reflexión a la acción (“**yo salí** con ese pensamiento de aquí ¿sabes? **llegué** en casa y **me planellé** muchas cosas que [...] **puedo hacer**, mismo sin papeles”). De esta forma, según se observa en las intervenciones de los estudiantes, la reflexión sobre el encuentro resulta enriquecedor y transformador (“fue bon **para mí**”).

En esta misma línea, en las reflexiones que se ilustran en (6) , se evidencian los vínculos que se establecen entre el artista como interlocutor del encuentro y las propias circunstancias y motivaciones de los estudiantes a partir de la reflexión sobre el *otro* y sobre sí mismo. A través del uso de adverbios como *como*, *también* o *en común*, se identifican características o circunstancias conjuntas entre los interlocutores.

(6) Joel: ***yo tengo como común*** es que siento como trabajador, trabajador. *Y...seguir los sueños como yo también* cuando llegué aquí tengo sueño, un ***sueño para mí*** y para mi familia. Yo creo es como siguiendo ***el sueño para él***, porque yo creo él es muy...tiene pasión para hacer este trabajo en ar...artista, para artista.

Vínculos

En esta misma línea, las consideraciones compartidas por algunos estudiantes sugieren que la reflexión sobre los aspectos en común con el artista no solamente gira en torno al establecimiento de vínculos entre dos interlocutores (*él vs yo*), sino que los vínculos se establecen también entre los múltiples individuos presentes en un encuentro en términos de *nosotros*. Por ejemplo, en las reflexiones de los estudiantes que se reproducen en el ejemplo (7) , se observa que, a través del uso discursivo de la primera persona del plural (“**tenemos** en común”; “**hemos** venido”) y la inclusión de sí mismos y de otros sujetos (“como **yo**”; “como **tú**”; “con **él**”), se identifican características o circunstancias comunes con el artista.

(7) Bruno: *Creo que todos **tenemos en común** que hemos venido aquí a buscar la vida mejor que en nuestro país y...como yo, creo que, no sé si como tú, eres de Brasil, sin papeles, como tú en Francia ¿no? sin papeles, sin nada, eso es lo que **tenemos en común con él**. Y también que quiero trabajar que he estudiado, como él y...creo que no soy valiente tan como él, hacer esto.*

Vínculos

De manera más compleja, en reflexiones como las que se reproducen en los ejemplos (8) y (9) , se observa que los vínculos que se establecen tanto con el artista como interlocutor como con el resto de los participantes en el encuentro van más allá de las condiciones personales, las situaciones migratorias o laborales, e implican un sentimiento de **humanidad común**.

(8) Irina: *el primero que es **en común** es que estamos humanos. Eso es.*

Vínculos

(9) Joel: ***antes yo cuando miraba*** en la calle es como ***solamente una estatua***, una estatua, hacer el trabajo para ganar dinero, nada más. ***Pero ahora cuando él hablaba*** cosas de cómo hacer, trabajan en calle, trabajan ¿cuánto? ¿siete horas cada día? Es una trabajador duro, como nosotros, ***son humanos como yo también, como nosotros, humanos***. Es un trabajadores también, como nosotros.

Transf. esquemas

Vínculos

En estas reflexiones se evidencia también la conciencia sobre manera en que las percepciones previas se ven transformadas (*antes vs ahora*) a partir de los encuentros o las experiencias de comunicación con *otros*. Como se observa, esta concienciación lleva a su vez a una comprensión de las situaciones y una clarificación de las posiciones propias y ajenas en el entorno (“es un trabajador duro”; “como nosotros, humanos”).

### **7.3.3 Adoptando visiones ampliadas para desafiar perspectivas reducidas o estereotipadas**

En análisis de los discursos de los estudiantes se refleja una reiterada manifestación de la necesidad de aproximarse más profundamente a la realidad observada, a realizar observaciones más complejas, completas o densas (visiones ampliadas) con el fin de sobrepasar posibles prejuicios o estereotipos que se extienden sobre los individuos o colectivos. A raíz del diálogo que se sostuvo con un artista alrededor de su trayectoria, su trabajo y sus condiciones laborales pasadas y actuales, los estudiantes pudieron aproximarse a las posibles situaciones adversas que el artista podía enfrentar en su propia rutina laboral. La formulación de preguntas por parte de los estudiantes durante el encuentro como “¿cuál es lo positivo de ese trabajo y cuál es el negativo de este trabajo?”; “¿y cómo un artista es un poquito difícil sobrevivir hoy?”; “si gente ven como un artista, si entienden que eso es un artista, o piensan que es un holgazano o un artista”, entre otras, permitió la discusión sobre las dificultades que puede entrañar el oficio del artista (vestuario, participación exigente en un concurso público, necesidad de un permiso especial, trabajo a la intemperie, cuestiones de salud física y mental, irrespeto por parte del público, infravaloración del trabajo), las cuales pueden estar relacionadas con la visión que el público y la sociedad pueden tener del mismo.

En este sentido, en las intervenciones de los estudiantes durante las discusiones en grupos pequeños y en clase abierta evidenciaron su reflexión en torno a la manera en que ciertas visiones reducidas o estereotipadas sobre una realidad pueden promover actitudes injustas. En la discusión que se ilustra en (10), por ejemplo, se relaciona a la falta de conocimiento o visión reducida de la realidad (“no sabe la vida que él se pasó”) con el comportamiento que entraña la acción de juzgar, percibida como injusta o indeseable (“la gente que juzga es como la gente que insulta”). Así, en el ejemplo se observa cómo, a partir de esta reflexión los estudiantes y la profesora participan en un ejercicio de coconstrucción del concepto de *juzgar*

contrapuesto al de *criticar* como actitudes y comportamientos que pueden surgir en los encuentros interculturales.

(10) Karim: <i>la gente que juzga es como la gente que insulta a la persona, porque como no tiene como...no sabe la vida que él se pasó, por eso a alguien no pueden juzgar otros</i>	Prejuicios Visión ampliada
Profesora: <i>vale. ¿Es posible no juzgar?</i>	
Irina: <i>no es posible, pero tienes que probar</i>	
Profesora: <i>¿es malo juzgar?</i>	
Leandro: <i>cuando tú apuntas para mí, uno está para arriba y tres para ti. Entonces no, no interesa que la persona hace, interesa que tú haces o bien que tú haces y cómo tú motivas a personas, es muy feo juzgar los otros. Criticar sí, pero juzgar no</i>	Posicionarse
Profesora: <i>uy, ¿cuál es la diferencia entre criticar y juzgar?</i>	
Bruno: <i>crítica puede ser una cosa positiva y negativa. Juzgar es normalmente negativa.</i>	
Profesora: <i>¿cuándo juzgamos?</i>	
Aleksa: <i>tú no sabes por qué esta persona trabaja como...esta estatua, por ejemplo. Tú no sabes toda la situación y cuando tú juzgas es como...tú no sabes si dónde la verdad y dónde mentira. Y...criticar es cuando tú sabes todo. Es por ejemplo estos jurados ¿sí? ellos eligen porque ellos sabes que estas personas quieren ellos presentan esta crítica, porque él decía que el juzgado es como un crítico.</i>	Prejuicios Visión ampliada
Profesora: <i>¿qué sería importante o necesario para no juzgar?</i>	
Irina: <i>saber, ponerse en la piel de otra persona</i>	Empatía
Bruno: <i>escuchar</i>	

Independientemente de la discusión sobre las acepciones aceptadas de estos dos verbos<sup>34</sup>, se observa, por un lado, la manera en que se valoran negativamente la actitud y acción de *juzgar* o emitir juicios sobre el *otro*, lo cual se asocia generalmente a una falta de conocimiento o a una visión reducida de la realidad. Por otro lado, se evidencia la percepción de los estudiantes sobre a la necesidad de conocer o ampliar las perspectivas sobre la realidad observada para poder emitir juicios a partir del conocimiento, lo que los estudiantes asocian con el verbo *criticar* (“criticar es cuando tú sabes todo”). A partir de esta coconstrucción sobre estos conceptos, en la que parece haber un consenso (“criticar sí, pero juzgar no”) se evidencia la necesidad ampliar las perspectivas o visiones de la realidad a partir de la comunicación con los *otros* fundamentada en una actitud de empatía, expresadas en respuestas como “escuchar” y “saber, ponerse en la piel de otra persona” para no juzgar.

<sup>34</sup> Juzgar no tiene solamente connotaciones negativas, según las definiciones aceptadas y recogidas en diccionarios académicos.

En las reflexiones de los estudiantes sobre el encuentro, se puede evidenciar la identificación de posibles perspectivas reducidas, estereotipadas o injustas más específicas que, según los estudiantes, recaen sobre el trabajo de las estatuas humanas en particular y probablemente sobre los artistas en general. En la interacción que se reproduce en (11), por ejemplo, se identifica un posible estereotipo que se asocia a las estatuas humanas, introducido discursivamente por la frase “muchacha dice que...” y un adjetivo de valoración negativa (holgazanas). Asimismo, se refiere a la acción de juzgar como un comportamiento o situación de injusticia asociado con la emisión de juicios desde el desconocimiento y se retoma el llamado a aproximarse más a la realidad del *otro*, a escuchar antes de juzgar.

<p>(11) Bruno: <i>Para estatuas esto, como...algo como escúchalas antes que juzgues. Eh... porque mucha gente dice que son holgazanas, pero tienen que escuchar primero qué van a hacer [Aleksa: sí, ellos no saben la vida como ellos] antes que estar juzgando.</i></p> <p>Aleksa: <i>Sí, es trabajo muy duro, ellos cada día preparan una hora y media, dos horas su traje y es difícil, comprar, preparar y después eh...tiene muchos problemas con salud. Es difícil, verdad.</i></p> <p>Katia: <i>Es la vida de artistas [risa]</i></p> <p>Aleksa: <i>Porque antes yo también pensaba que es más fácil, pero no sabía que muchos problemas.</i></p>	<p>Prejuicios</p> <p>Visión ampliada</p> <p>Contranarrativas</p> <p>Visión ampliada</p> <p>Transf.esquemas</p>
---	--

Como se puede observar en las intervenciones, los estudiantes proponen una descripción más completa o de la realidad observada (visión ampliada) como una forma de sobrepasar aquella situación de desconocimiento que, según ellos, conlleva una valoración estereotipada, negativa o injusta. Asimismo, reflexionan sobre sus propios sistemas de valores, identificando sus propias visiones reducidas y la manera como estas se han ampliado a partir del encuentro, lo que ha permitido observar la realidad desde otra perspectiva.

En los discursos de los estudiantes se observa también la manera como se recurre a distintas metáforas para llamar la atención sobre la necesidad de realizar a visiones más completas, ampliadas o realizar lecturas densas de la realidad y sobrepasar así las visiones reducidas que se extienden sobre los individuos y sus realidades. Una de estas metáforas es la de una *máscara* que impide la observación directa de ciertas realidades o características de los individuos. Activando el campo semántico de la actuación a través del uso de palabras como *actores* y *show*, en el ejemplo (12), se observa el uso de esta metáfora para apelar a una

observación más profunda de los individuos y sus realidades, para sobrepasar las visiones reducidas observando “bajo de la máscara”.

- (12) Katia: *Las estatuas humanas son actores, trabajan en la calle, hacen su show para la gente y **hay personas que piensan que es para divertirlas, por eso pueden hacer todo lo que quieran, tocar, hacer bromas tontas, pero, bajo de la máscara, está persona, con corazón, con sus pensamientos, con sus sentimientos, y por eso respétalas.***
- |  |                 |
|--|-----------------|
|  | Prejuicios      |
|  | Visión ampliada |

En estas reflexiones, permiten observar la manera como los estudiantes no solo identifican posibles visiones reducidas que comúnmente se tienen del trabajo de las estatuas humanas (“hay personas que piensan que...”), las cuales conllevan a comportamientos injustos, irrespetuosos o inapropiados, sino que realizan un llamado a ampliar aquellas visiones aproximándose al individuo desde una perspectiva más humanizada (“debajo de la máscara está persona”), apreciando y conectando desde una actitud empática (“con corazón, con sus pensamientos, con sus sentimientos”), de valoración y respeto por su trabajo (“respétalas”).

En esta misma línea, durante la explicación de su pancarta, otros estudiantes también comentan la necesidad de realizar una observación más completa o profunda de las estatuas humanas en particular y de las personas en general recurriendo a otras metáforas como la del *iceberg*. En reflexiones como la que se recoge en el ejemplo (12) la metáfora del *iceberg* (“encima del agua una trozo de hielo”) se usa para comentar que comúnmente se observa una realidad reducida del trabajo de las estatuas humanas (“la mayoría de la gente que no sabe”).

- (13) Karim: ***La mayoría de la gente que no saben quiénes a estatuas humanas, solo visto encima de, por ejemplo, una hielo dentro del agua, solamente la gente que ve encima del agua una trozo de hielo, pero en fondo no ha visto. Por eso, nosotros pintamos que conoce el fondo de las personas antes de juzgarla.***
- |  |                 |
|--|-----------------|
|  | Prejuicios      |
|  | Visión ampliada |

En los discursos de los estudiantes se evidencia, una vez más, su actitud de sobrepasar la visión superficial y observar la realidad en profundidad y, con ello, evitar actitudes y comportamientos que se perciben como indeseables o injustos (“conoce el fondo de las personas **antes de juzgarla**”).

En los ejemplos anteriores, se destacan principalmente las visiones parciales, reducidas o superficiales que conllevan al establecimiento de estereotipos o comportamientos injustos por parte de terceros o de la comunidad en general a partir de estructuras como *mucha gente dice que...*(11); *hay personas que piensan que...*(12); *la mayoría de la gente que....*(12). Sin embargo, en otras reflexiones como las compartidas las que se recogen en (13), se observa también la implicación de los propios estudiantes como responsables en la configuración de visiones reducidas o parciales y comportamientos que implican cierta injusticia. Esta implicación personal se observa discursivamente a través del uso de la primera persona del singular (“para mí”; “yo he visto”) y en plural (“normalmente no somos”; “normalmente miramos y ya está”; “no siempre animamos”).

- |  |   |
|--|---|
| <p>(14) Jamal: <i>Normalmente no somos aficionados de ellos porque...ellos también están haciendo arte para <b>nosotros</b>, <b>tenemos que animarle</b>, no...no...porque <b>normalmente nosotros miramos y ya está</b>, dice qué, qué están haciendo, pero ellos también están trabajando <b>para nosotros, que lo miramos</b> qué están haciendo. <b>Para mí</b>, ellos trabajan más duro que nadie, no es fácil. Normalmente <b>yo he visto</b> aquí la gente, siempre me da...¿qué están haciendo? nada. Hombre, ellos también están haciendo algo, arte que tiene expresividad. No siempre...<b>no siempre animamos</b> baile y cantante, aparte de eso también hay otras cosas.</i></p> | <p>Prejuicios<br/>Tranf.colectiva<br/>Comport.</p> <p>Prejuicios<br/>Comport.</p> |
|--|---|

En sus reflexiones, el estudiante se incluye personalmente dentro del público destinatario del trabajo de las estatuas humanas (“están haciendo arte **para nosotros**; están trabajando **para nosotros** que lo miramos”) y reconoce un comportamiento que puede ser injusto (“no siempre animamos”). Ante esta situación, apela a observar la realidad de este trabajo desde una perspectiva más amplia y reparar en cuestiones que, según él, probablemente no se observan del trabajo de los artistas (“ellos trabajan más duro que nadie, no es fácil”; “ellos también están haciendo algo, arte que tiene expresividad”) y a valorar otras formas de hacer arte más allá del “baile y cantante”.

Finalmente, cabe resaltar que estas reflexiones invitan además a tomar ciertas acciones conjuntas como público destinatario de este trabajo, para lo que usa enunciados en modalidad deóntica como (“**tenemos que animarle**”). Esta iniciativa a tomar acción colectiva a partir de la toma de conciencia o procesos de reflexión (praxis) ha estado presente en los discursos de los estudiantes, especialmente durante la actividad de elaboración de pancartas para una campaña de sensibilización, como se recoge en los siguientes subapartados.

### 7.3.4 Reflexionando sobre el encuentro intercultural como motor de transformación

El análisis de los discursos de los estudiantes supuso una aproximación a los procesos de concienciación y transformación personal y colectiva que, por un lado, deja ver la manera como los estudiantes no solo reflexionan de manera consciente sobre el poder transformador de los encuentros interculturales, sino que demuestran consciencia sobre transformaciones personales concretas que tanto el encuentro con el artista como otros encuentros han fomentado o generado (transformación de esquemas). Así, a partir de dinámicas de aula como la reflexión retrospectiva sobre el encuentro con el artista, los estudiantes encuentran espacios para compartir sus percepciones y valoraciones sobre esta actividad, cuya importancia radica, según sus percepciones, en la oportunidad para aproximarse a, conocer y aprender de otras realidades y, con ello, transformarse individual o colectivamente. En las reflexiones que se recogen en (15), por ejemplo, se observa el uso de los verbos *saber*, *conocer* y *aprender* en relación con las oportunidades que ofrece el encuentro con los *otros* para la aproximación a una realidad y la comprensión del *por qué* y del *cómo* de otras realidades. Como concluye el estudiante, la aproximación a estas *otras* realidades es en definitiva una manera de aprender “cómo el mundo” (sic por cómo es el mundo).

(15) James: *por eso, porque nosotros queremos información, no sabemos que... por qué trabajan en la calle, cómo trabajan, eso mejor para saberlo y además conocerlo con eso. Y así lo aprendemos cómo el mundo ¿sabes?* | Apert./curiosidad  
| Transf.esquemas

En este mismo sentido, otros estudiantes en (16) describen el encuentro como un ejercicio *importante, interesante y necesario*, asociándolo específicamente a la oportunidad que supone para saber, conocer y aprender del otro, de otras personas u otras realidades. Desde el punto de vista discursivo, el uso de estos tres adjetivos se acompaña de frases para presentar valoraciones (*para mí, me parece, me gusta, es...*) y conjunciones o preposiciones causales (*porque, para*). Las repeticiones de los verbos *conocer; saber y aprender* junto con los adjetivos *otro y diferente*, así como del sustantivo *diferencia* que se pueden observar en su interacción, destacan la importancia que dan los estudiantes al encuentro con la alteridad.



<p>(16) Joel: <i>para mí sí es, me parece eso importante y me gusta mucho y es interesante porque es <b>otro</b> cosas para hacer. <b>Importante porque <u>conocer los otro cosas, otro personas y...</u>antes o no pensaba para por los gentes de esto, luego los manteros y ahora los humano estatuas, es <b>interesante</b>. <b>¿necesario? Sí, es necesario para <u>saber los cosas de diferente, para aprender otro cosas.</u></b></b></i></p>	<p>Apert./curiosidad Transf. esquemas Enc.transf.</p>
<p>Karim: <i><b>conocimiento</b> la...<b>la diferencia</b>, la...<b>las ideas</b> que tienen sus personas y nosotros. Y cada persona que tiene una idea en su cerebro, en su cerebro para hacer en el futuro ¿sabes? por eso...me mi favorito que...que <b>conozco</b> las ideas de...de alguien, <b>diferencia</b> de...<b>la diferencia</b> de la cultura, la <b>diferencia</b> de religión, la <b>diferencia</b> de la país, cada país que tiene las personas, os personas de ese país que tienen la <b>diferencia</b> para...para...</i></p>	<p>Apert./curiosidad</p>
<p>Joel: <i>muy <b>interesante</b> ¿no?</i></p>	<p>Enc.transf.</p>
<p>Karim: <i>exacto</i></p>	
<p>Joel: <i>muy interesante <b>para <u>conocer, saber los cosas de estas, diferente.</u></b> Porque a veces somos como una caja y...pensaba, yo pensaba, es como...<b>ir para afuera</b> para hacer más cosas, para <b><u>aprender otra cosas</u></b> ¿sabes?</i></p>	

En esta interacción se observa el consenso (Joel: *muy interesante ¿no?* Karim: *exacto*) al que llegan los estudiantes a lo largo de su interacción sobre el interés de la actividad, haciendo especial énfasis en potencial que proporciona hacia el descubrimiento, el conocimiento y el aprendizaje de *otras* realidades, *diferentes* a la suya propia. Esta conciencia sobre la posición personal o la necesidad de adoptar actitudes de apertura hacia a la diferencia se ve también reflejada en la metáfora que realiza el estudiante cuando sostiene que “somos como una caja” para quizás dar a entender que podemos estar cerrados al exterior. Esta situación, según él, lo hace reflexionar (“y...pensaba”, “yo pensaba”) en la necesidad de transformarse, de abrir la caja o, en sus palabras, “ir para **afuera** para aprender otra cosas”.

En esta misma línea, otras estudiantes también hacen referencia a la transformación personal que puede resultar como producto de una actitud de apertura hacia la alteridad. Como se puede observar en su interacción en (17), ambas estudiantes hacen uso del verbo de transformación *cambiar* y *abrir* con sujetos o complementos relacionados con los esquemas mentales propios como *tu mundo en tu cabeza, tu mundo, las cosas que has pensado toda la vida, tu mente, los ojos* (metafóricamente relacionado con una manera de ver la realidad o una perspectiva), para referirse a la transformación personal que puede surgir “cuando **conoces** como ayer a **más** personas” o cuando “te **encuentras** *otra* persona”.

(17) Aleksa: <i>todas estas cosas positivas, me parece interesante, importante y necesario porque <b>tu mundo en tu cabeza cambia cuando...conocerás, cono...conoces como ayer a más personas, cuando conoces a más personas tu mundo se cambia</b></i>	Enc.transf.
Janina: <i>sí, <b>se abre tu mente</b> y... no estás solo en tu...zona ¿no? pero más <b>ves qué es más allá</b> y...y ver cómo otra gente piensa, cómo vive y...yo pienso que <b>estas actividades son muy...te abren los ojos porque piensas de una manera, pero te encuentras otra persona y te puede cambiar de...las cosas que has pensado todo...toda la vida</b></i>	Enc.transf. Distanciamiento

En los discursos de los estudiantes se evidencia una actitud de apertura a hacia la diversidad a partir de reflexiones en las que no solo se hace referencia a la existencia de ciertas *zonas* en las que se encuentran los individuos, a partir de las cuales aprecian y entienden las realidades, sino a la necesidad u oportunidad de “ver más allá” (de tu zona) y encontrarse quizás con *otras zonas* para ver o entender “cómo otra gente piensa, cómo vive”.

Las reflexiones sobre la situación del individuo en una *caja* (Joel) o en una *zona* (Janina) que, según comentan, puede limitar la percepción de otras realidades es recurrente en las reflexiones de los estudiantes (como se observaba en el subapartado anterior a partir de las metáforas de la *máscara* y del *iceberg*). En reflexiones como las que se reproducen en el ejemplo (18) se hace referencia a la existencia de distintas *partes*. En su valoración de la actividad del encuentro, la estudiante no solamente asocia el interés, la necesidad y la importancia de estas actividades con la posibilidad de apreciar, encontrarse con y aprender de la diferencia, con lo que “abres un poquito más tu cabeza”, sino que la ve como una oportunidad para relativizar las opiniones o posturas propias, descentralizarse y entender que no se trata de la única versión o visión de mundo posible. En su discurso, se refiere a la necesidad de saber que “hay dos partes” y que “tú estás en una y estás en tu parte” y es importante entender “la parte de otra persona” o intentar quizás “pensar por él” (ver la realidad desde su punto de vista).

(18) Irina: <i><b>Entiendes la parte de otra persona, cuando estás viajando o cuando estás con muchas personas y, es que... ¿cómo se dice? Abres...¿cómo se dice open minded? Abres un poquito más que tu cabeza y <b>conoces</b> muchas más cosas y...eso me parece muy importante para saber, las más cosas que más que puedes. Y como antes, por ejemplo, que teníamos en curso pasado una experiencia con los niños, también es muy <b>importante tener eh...experiencias</b> como esa es muy importante y...en vida, vale, no <b>cambia</b> mucho, tanto, pero...poco a poco sí que <b>cambia</b>, la personalidad también y...cada cosa, me parece que <b>hay dos</b></b></i>	Distanciamiento Enc.transf.  Enc. Transf. Distanciamiento
---	---

*partes ¿no? tú estás en una y estás en tu parte y cuando te pones a...conoces a esta persona no están...piensas que sin casa ¿no? están durmiendo ahí en la calle, pero no piensas por él, entonces es importante **conocer** las personas y lo que puedes pensar e intentar más común con ellos y no solo como decir que él es un loco ¿sabes?*

En estas intervenciones, se hace alusión a otros contextos (durante los viajes, en otras vivencias como la experiencia anterior con niños, cuando ve personas durmiendo en la calle) en los que la apreciación de la diferencia y la actitud de apertura para *conocer* y *entender* “la parte de otra persona” puede resultar en cambios o transformaciones personales (“poco a poco sí que cambia, la personalidad también”) o en la capacidad para relativizar las posturas propias.

Finalmente, cabe observar y resaltar el llamamiento que se hace en esta intervención no solo a establecer más vínculos o puntos de convergencia con los *otros* o, en sus palabras, “intentar más común con ellos”, sino a tomar acciones específicas para sobrepasar algunos de los estereotipos o prejuicios propios, materializados en los enunciados o juicios que se emiten hacia los *otros* (“no solo como decir que él es un loco”). Esta motivación para tomar acción, que surge a partir de la reflexión, fue también recurrente en las reflexiones de los estudiantes, como se puede observar a continuación.

### **7.3.5 Desarrollando conciencia sobre la transformación y generación de esquemas propios**

Las distintas actividades de reflexión que se llevaron a cabo a lo largo del módulo 2 propiciaron espacios para toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre las posibles transformaciones que el encuentro intercultural y la reflexión sobre el mismo pudo haber generado en sus esquemas mentales previos (en sus puntos de vista o posicionamientos) o en las características identitarias propias (sistemas de valores, sentimientos, afiliaciones, creencias, etc.). Específicamente, algunas de las preguntas de reflexión sobre el encuentro (ej. ¿Crees que esta actividad ha cambiado algo en ti? ¿Cómo?) propuestas por la profesora buscan indagar sobre la manera en que los estudiantes describen discursivamente dichos cambios o transformaciones.

### 7.3.5.1 Transformación de esquemas previos

Como se puede apreciar en los ejemplos que se incluyen en este subapartado, desde el punto de vista lingüístico, estos cambios o transformaciones se concretizan discursivamente con el uso de tiempos verbales contrastados (pretéritos vs presente) y marcadores temporales (antes vs ahora). Por ejemplo, en la interacción que se reproduce en (19), se observa el uso recurrente del pretérito imperfecto (*pensaba que, miraba, veía*) junto con el adverbio *antes* para referirse a sus esquemas anteriores, aquellos que se tenían antes del encuentro. Estas ideas se contrastan, mediante el uso de conjunciones adversativas, como *pero* o con la negación de lo anteriormente expuesto (*no pensaba que*) con referencia a los esquemas nuevos o transformados, usualmente presentados discursivamente con el uso del tiempo presente y el adverbio *ahora*.

<p>(19) Karim: <i>yo pensaba antes que los personas que trabaja, los estatuas humanos cuando trabajan él...él compra el vestido a una tienda, una tienda que vende los vestidos de estatuas humanos, no pensaba que él tiene la idea para vestido.</i></p>	<p>Transf. esquemas</p>
<p>Joel: <i>yo antes como visto las humanas, estatuas como...nada, solamente estatua, pero...en atrás son humanos también como nosotros.</i></p>	<p>Transf. esquemas</p>
<p>Karim: <i>y también pensaba que estatuas humanos cuando tienen la vestido, la idea en su cerebro, entonces sale en la calle, prefiere...eh...coge una plaza eh...viste y pone la viste y ya está. No pensaba que necesita una permiso de ayuntamiento para hacer eso, no pensaba. Ahora sí.</i></p>	<p>Transf. esquemas</p>
<p>Joel: <i>antes yo cuando miraba en la calle es como solamente una estatua, una estatua, hacer el trabajo para ganar dinero, nada más. Pero ahora cuando él hablaba cosas de cómo hacer, trabajan en calle, trabajan ¿cuánto? ¿siete horas cada día? Es un trabajador duro, como nosotros, son humanos como yo también, como nosotros, humanos. Es un trabajadores también, como nosotros</i></p>	<p>Vínculos</p>

Como se puede observar, ambos estudiantes reflexionan sobre la manera como el encuentro ha supuesto una percepción distinta de la realidad de las estatuas humanas. En este sentido, no solo se hace referencia a los descubrimientos realizados o esquemas transformados (alrededor del rol activo que tienen los artistas en el diseño y elaboración de su vestuario, las gestiones administrativas que se necesitan para ejercer el oficio, por ejemplo), que han permitido una resignificación del oficio de estos artistas, que antes concebía como “*trabajo para ganar dinero, nada más*”, adicionando valor al quehacer de las estatuas humanas. Además, se relaciona esta transformación con la dimensión socioafectiva en la medida en

que se establece vínculos en primera persona (“como yo también”, “como nosotros”) con el artista que antes no se consideraban. Según se observa en sus reflexiones, las estatuas humanas han pasado de ser “*nada, solamente una estatua*” a ser “*humanos también, como nosotros*”. Así, el encuentro con el artista ha significado quizás no solo una humanización de su esquema propio de la estatua humana como fenómeno observable, sino una identificación personal con las circunstancias del artista, específicamente, a través del establecimiento de vínculos de humanidad común (como se observaba en los ejemplos (8) y (9)).

Así, se puede observar que la realización de encuentros interculturales en el aula ha permitido no solo una aproximación y comprensión de una realidad sociocultural específica, sino la transformación de sistemas de valores o formas de comprender la realidad. Además, las dinámicas de reflexión e introspección a partir de estos encuentros han fomentado no solo la actitud reflexiva por parte de los estudiantes, sino una conciencia sobre sus propios sistemas de valores y posibles transformaciones. En las reflexiones que se recogen en (20), por ejemplo, se observa esta conciencia sobre conciencia sobre las transformaciones sobrellevadas.

(20) Janina: *vale, yo pienso que sí ha cambiado algo mi pensamiento porque, como he dicho antes pensaba que es fácil trabajo y...eh...cualquier persona, no sabía que necesitaba estos permisos eh...cuánto tiempo tenía que preparar su traje, cuánto tiempo...cosas tiene que hacer para conseguir este permiso y...esto, sí, ahora sé un poco mejor y... ahora cuando voy a verles, porque no solo a ella pero todos, voy a ver más allá, como que no es tan fácil estar ahí y... enseñar ¿no? no sé como...trabajar, pero y...a mí me gustó mucho que cómo él decía.*

Transf. esquemas

Desde el punto de vista discursivo, cabe resaltar el uso de los verbos *pensar* y *saber* (“antes pensaba que...”; “ahora sé”) para dar cuenta de la manera la manera como se construyen discursivamente las transformaciones internas: se ha pasado de las opiniones personales (*antes pensaba que*) al conocimiento informado (*ahora sé*). Además, a partir del uso de locuciones adverbiales consecutivas (*y ahora...*) así como de perífrasis verbales con sentido de futuro (*voy a...*) se aprecia que el proceso de reflexión y transformación ha revertido en una disposición explícita para tomar una acción particular futura, así como en otra manera de observar la realidad (“voy a ver más allá”). De esta manera, se observa que el encuentro no solo ha tenido una repercusión directa en su pensamiento (transformación de esquemas),

sino que la transformación que ha generado repercutirá también en la forma de aproximarse a la realidad en experiencias futuras.

A partir del análisis del uso de los verbos en las reflexiones de los estudiantes también se puede evidenciar que la transformación de los esquemas no solamente está relacionada con el componente cognitivo (*pensar, saber*), sino que también apelan al componente socioafectivo. En reflexiones como las que se recogen en (21), por ejemplo, además del uso contrastado de tiempos verbales (pretérito vs presente) y adverbios (antes vs ahora), se observa el uso de verbos como *tener* + sustantivo para expresar emoción (tener miedo) y *sentir*.

(21) Dimitri: *antes yo tenía miedo a venir a estas personas, a estas estatuas vivos, yo tenía miedo antes. Yo tenía miedo antes estas personas, cuando yo venía en calle, sí, sí, sí. Yo pensaba que es personas muy ocupados. Ahora yo sé que yo puedo eh...hacer saludo. Cuando yo veo estas personas, yo siento más...m...más cerca de mí, sí, sí, sí*

Transf. esquemas

En sus discursos, los estudiantes no solo explican la manera en que sus pensamientos o esquemas mentales frente a la realidad observada se han visto transformados en la medida en que sus opiniones previas contrastan con conocimientos actuales (“yo pensaba que...; ahora yo sé que...”). También expresan la forma en que sus emociones o sentimientos frente a esta misma realidad han cambiado: del miedo (“yo tenía miedo”) a cierta confianza (“yo sé que puedo eh...hacer saludo”) y cercanía (“yo siento más...m...más cerca de mí”). Así, estas reflexiones muestran una relación entre la dimensión cognitiva y la socioafectiva en tanto que la transformación de esquemas mentales puede asociarse con o repercutir en la transformación misma de ciertas emociones, actitudes o sentimientos.

### 7.3.5.2 Generación de nuevos esquemas

Además de la transformación de esquemas previos, el análisis de las intervenciones de los estudiantes a lo largo de las actividades del módulo 2 también evidenció la generación de nuevos esquemas, i.e. nuevas opiniones, conocimientos o puntos de vista. En las reflexiones de los estudiantes se encuentran referencias explícitas a la inexistencia de esquemas previos sobre la realidad observada y la generación de esquemas nuevos, las cuales se explicitan discursivamente a través de construcciones adversativas. Por un lado, se recurre al uso de

verbos cognitivos (*pensar, saber, creer, opinar*) en enunciados negativos (*no, nada, ni, ningún, nunca*) que se expresan en tiempos gramaticales pasados y acompañados de adverbios temporales (*antes*) como recursos para explicar la ausencia de esquemas previos. Por otro lado, se hace uso de conjunciones adversativas (*pero*), de adverbios temporales (*ahora*) y tiempos gramaticales presentes para introducir los nuevos esquemas que se han generado, como se observa en los ejemplos (22) y (23).

- |  |                      |
|--|----------------------|
| <p>(22) Abdel: <i>yo antes piensa...no pensaba nada sobre esto, pero cuando he entrado en la clase, pues lo he aprendido sobre él y...estaba muy interesante, de verdad que me ha gustado mucho esto y..pero, es un trabajo, es un poco complicado y tampoco tengo (xxx), tengo (xxx) y no puedo hacer este trabajos ¿sabes?</i></p> | <p>Gen. esquemas</p> |
| <p>Dimitri: <i>¿ha pensado esto antes?</i></p>   |                      |
| <p>Abdel: <i>no, no, porque no sabía sobre él, porque yo lo he visto en la calle, pero no pensaba nada sobre él, cómo trabajan, cómo están, cómo funcionan, cómo no, no sé</i></p>   |                      |
| <p>(23) Bruno: <i>pues yo no tenía una opinión ni malo ni, ni muy bueno sobre estatuas humanas, nunca estaba pensando sobre ellos, ni qué es, quién son, ni nada. Pero ahora tengo una opinión bueno y creo que es un trabajo muy duro y...las respeto más que antes.</i></p>  | <p>Gen. esquemas</p> |
|  | <p>Apr./respeto</p>  |

Tal como se observaba en el ejemplo (21), en las reflexiones del ejemplo (23) también se observa la relación entre el componente cognitivo y el socioafectivo en la medida en que la generación de un nuevo esquema repercute en una revaloración de la realidad observada. En las reflexiones se puede ver cómo la creación de una nueva opinión influye en una nueva actitud de respeto (“las respeto más que antes”).

Finamente, a manera de conclusión sobre la experiencia del encuentro que se llevó a cabo en clase durante el módulo 2, las reflexiones que se recogen en el ejemplo (24) evidencian una valoración positiva del encuentro y, en general, de las actividades realizadas en clase durante este módulo justamente en virtud de la oportunidad que ofrecen para la generación de nuevos esquemas. Según se observa en sus reflexiones, a través de un proceso de “alterización” (*othering*), se marca una clara diferencia entre *nosotros* (refiriéndose al grupo de estudiantes que hacen parte de la clase y adhiriéndose a él) y *las personas afuera* (los *otros*) en relación con los nuevos esquemas (opiniones) que los primeros han podido generar frente a la realidad observada de las estatuas humanas a partir de las experiencias en el aula. Esta diferenciación se observa discursivamente a través del valor enfático de las

afirmaciones hacia *nosotros* (“**sí que** tenemos opinión”), las conjunciones adversativas (el uso de *y* con valor de *pero*) y el valor enfático negativo en las negaciones hacia *las personas afuera* (“**es que no** hay opinión”).

<p>(24) Irina: <i>y me parece por ejemplo las cosas que estamos ahora en clase, tenemos eh... sí que <b>tenemos opinión</b> por la estatuas humanas y...<b>las personas afuera</b>, por ejemplo las vas a preguntar en la calle, es que <b>no hay opinión</b> o...por ejemplo <b>nunca han pensado por...en este tópico</b> y...nosotros, que tenemos ahora experiencia, con Charlie, hablamos y... hacemos unas pancartas o...solvimos unas problemas que els tienen, eh...es que <b>esta experiencia nosotros cambia también el pensamiento</b> de...de estatuas humanas.</i></p>	<p>Gen. esquemas</p> <p>Transf. esquemas</p>
---	--

Se puede observar, entonces, la manera como la experiencia del encuentro es considerada por los estudiantes como un motor de transformación personal, que incluye la generación de nuevos esquemas o la transición de no tener opinión sobre una realidad a ser consciente de tenerla.

### 7.3.6 De le la reflexión a la acción: tomando iniciativas para la transformación colectiva

Como se ha observado hasta ahora, las diferentes actividades realizadas a lo largo del módulo 2 fomentaron la actitud reflexiva por parte de los estudiantes, especialmente desde la dimensión socioafectiva. Sin embargo, ciertas actividades en particular promovieron en los estudiantes una actitud más proactiva frente a la realidad observada. Es el caso, por ejemplo, de la realización de una campaña de sensibilización, a partir de la cual los estudiantes no solo reflexionaron sobre la realidad de las estatuas humanas, identificaron una problemática concreta, desvelaron situaciones de desigualdad o injusticia y adoptaron actitudes de empatía, sino que también participaron activamente en un trabajo cooperativo para tomar acción y promover, entre otros, el respeto y la empatía.

El análisis de las interacciones de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad (diseño de las pancartas) ha permitido un acercamiento a las reflexiones, motivaciones y objetivos que se plantearon los estudiantes y que pretendían plasmar en la pancarta como el resultado final de un trabajo colaborativo. Más allá del análisis de la pancarta como producto de una acción concreta, es relevante observar los procesos internos de su creación y aproximarse al proceso reflexivo que subyace a esta acción.



En este sentido, por ejemplo, en la interacción que se reproduce en (25), se pueden observar las motivaciones y objetivos de los estudiantes se plantearon para la realización de la campaña. Estos objetivos se expresan discursivamente a lo largo de sus intervenciones a través de construcciones verbales que indican el propósito o la intención de los estudiantes como emisores de los enunciados, entre las que se destaca el uso de la perífrasis verbal *ir a* con valor de propósito (“**vamos a pedir**”), el uso del verbo *querer* para expresar voluntad o determinación (“**queremos** decir que...”), el uso de *estar* + *gerundio* para enfatizar el objetivo de la acción en curso (“**estamos diciendo** a la gente...”) y otros verbos con los que se expresa el alcance esperado de la campaña (o de la pancarta) en el público receptor como *explicar*, *enseñar*, *dar información*. Se destaca también las repeticiones del sustantivo *respeto* y el uso del verbo asociado *respetar* como evidencia del objetivo principal que se plantean los estudiantes en la realización de la campaña.

(25) Farid: *vamos a pedir un poco de **respeto**, un poco de **respeto** ¿eh? Un poco de...**respeto**. Estamos diciendo la otra gente. **Estamos diciendo a la gente**, lo que miran, un poco de **respeto***

Dimitri: ***respeten** mi arte*

Irina: *y...eh...que **explicar que** es...vale,, la idea es que **queremos decir que**...las personas deja un **respeto**, que es un arte y...sí, esto me gusta que...*

Dimitri: *que es difícil*

Irina: *que es difícil, sí y... y que antes de...antes de juzgar **ienes que ponerse en la piel**. Pero antes de decir **tenemos que decir muchos en diferentes maneras**. Y por la solución **podemos hacer por ejemplo un festival o...o algo por ejemplo como un manifestación, como un festival eh...para personas probar pintar la cara eh...y cómo pintar la cara, por ejemplo y estar en un posición y...o los estatuas caminando en la calle con costumes, con todo, y...para enseñar por eso**. Que vale, hay personas que solo que no entiende qué es eso, entonces **para...enseñar qué es eso, dar una información** ¿sí?*

Transf. colectiva  
Apr./Respeto

Contranarrativas  
Transf. colectiva

Como es propio del género discursivo, la realización de una campaña de sensibilización supone el establecimiento de un objetivo en términos del efecto específico que se quiere lograr en el interlocutor (acto performativo). Así, se observa la preocupación de los estudiantes por promover un cambio de actitud (del juzgar desde la desinformación al respeto) que se logra a través de la empatía, comprensión y conocimiento, i.e. de poder conocer la realidad del *otro* y ponerse en su piel. Se proponen entonces distintas estrategias para que el público se pueda aproximar a esa *otra* realidad que se expresan con las acciones de *decir*, *dar información* o *explicar* cuestiones como “que es un arte”, “que es difícil”, con *enseñar*

“qué es eso” con el fin de contrarrestar una desinformación general percibida (“hay personas que solo que no entiende qué es eso”). Además, se hacen propuestas concretas como “pintarse la cara”, “estar en una posición” o vestir como una estatua humana como una manera de fomentar la empatía del público o hacerle sentir en la piel del *otro* (del artista).

A partir de la propuesta de acción colectiva que se observa en el ejemplo (“podemos hacer por ejemplo un festival”) se observa una motivación para tomar acciones de mayor repercusión para alcanzar los objetivos propuestos. Esta actitud proactiva y en relación con el alcance de las acciones propias o colectivas se ve también reflejada en intervenciones como la que se recoge en (26), en las que se refiere justamente al poder transformador de la acción colectiva.

(26) Leandro: *no podemos **cambiar** el mundo, porque somos **una persona** soamente, mas conseguimos atingir una determinada cantidad de personas que sea dos o tres, este **forma un grupo** que van a hacer **con nosotros**, que van y hacer con nosotros y **una pequeña cosa que se transforma en una grande motivación para el respeto con los otros***

Transf. colectiva

A través del uso de verbos de transformación como *cambiar*, *formar* y *transformarse* y de sintagmas nominales contrapuestos (“una persona solamente” vs “un grupo”; “pequeña cosa vs “grande motivación”), se hace referencia a la manera en que las acciones de individuales se pueden convertir en las acciones de colectivas o, de manera similar, algo pequeño o de poco alcance se puede transformar en algo grande o más potente. Además, a partir de los enunciados adversativos como “no podemos cambiar el mundo [...], mas...” su intervención se caracteriza por ser un llamado esperanzador al trabajo cooperativo para alcanzar el objetivo propuesto: “el respeto con [sic, por hacia] los otros”.

Esta motivación para trabajar en equipo y de manera cooperativa se evidencia también en las interacciones y reflexiones de los estudiantes como resultado de la socialización de las pancartas. Ejemplo de ello es la reflexión que se ilustra en (27) en la que los estudiantes concuerdan sobre la necesidad de unificar ideas y colaborar conjuntamente para la consecución de objetivos comunes (“todos con uno”). En esta interacción se observa la percepción de la acción individual como una acción incompleta (“en mitades” o “en partes”) que solo se puede considerar completa a partir de la acción conjunta.



El análisis de las intervenciones de los estudiantes permite observar que los estudiantes reflexionan sobre la relevancia de esta actividad de diseño y socialización de la campaña de sensibilización de distintas maneras. Por un lado, además de la relevancia que ha cobrado la realización de esta actividad en relación con la oportunidad de participación ciudadana en las dinámicas y problemáticas sociales, en las reflexiones se puede observar la relevancia que el desarrollo de esta actividad también ha supuesto desde el punto de vista del aprendizaje significativo de la lengua toda vez que esta acción constituyó “una pequeña oportunidad para ayudar otras personas y...aprender también español”.

Por otro lado, en sus intervenciones se observa que la relevancia de la actividad también se reflexionó en términos de su significatividad para las estatuas humanas. En este caso, reflexiones como las que se recogen en (29) muestran una tentativa de comprender la percepción que las estatuas humanas tienen frente a las acciones que los estudiantes han tomado alrededor de una problemática de la que son protagonistas.

(29) Irina: *Para ellos les gustó mucho y ellos dicen que algo así es posible que algo cambia y que las personas respetan más y por eso que la pancarta que dice que tienes que respetar o pregunte que respetan. No sé, me parece que estatuas humanas fue muy pertinentes por ese proyecto.*

Transf. colectiva

A partir de las reflexiones de los estudiantes, la relevancia de esta actividad o proyecto fue más allá de las posibilidades personales de participación ciudadana o aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes involucrados, e incluyó una especial relevancia para otros miembros de la comunidad, en este caso, las estatuas humanas de la Rambla.

### 7.3.7 Síntesis

Como se comentó en la introducción del presente subapartado, las actividades realizadas el módulo 2 se centraron especialmente en la realización de un encuentro intercultural con un artista de la Rambla (una estatua humana) con el fin de comprender mejor su realidad laboral. De manera sintética, se puede entender este módulo en términos de tres actividades principales: (1) el encuentro con el artista; (2) la reflexión retrospectiva sobre el encuentro y (3) la identificación de una problemática y la realización de una acción concreta para afrontarla (una campaña de sensibilización). A lo largo de este subapartado se han presentado

los resultados del análisis de los discursos de los estudiantes en las distintas discusiones y reflexiones de aula en el marco de estas actividades como evidencias empíricas de la manera como se desarrolla la interculturalidad en el aula. A modo de síntesis, la Tabla 16 ilustra de manera esquemática el resultado del análisis aludiendo a las categorías y dimensiones de la interculturalidad (cognitiva, socioafectiva y de praxis) que emergen en cada una de las principales actividades.

Si bien la discusión de estos resultados se presenta en un capítulo posterior, cabe resaltar el hecho de los discursos de los estudiantes a lo largo de las actividades del módulo 2 tienen muy poca relación con las categorías asociadas al componente cognitivo. Por el contrario, las actividades propuestas a lo largo del módulo parecieron haber incidido más en el fomento de la interculturalidad desde la dimensión socioafectiva y de praxis transformadora. Además, la reflexión retrospectiva sobre el encuentro parece ser la actividad durante la cual han emergido más aspectos en ambas dimensiones. Estos pueden ser datos significativos para la pedagogía de la interculturalidad. Por un lado, se observa que no todos los módulos didácticos ofrecen oportunidades para fomentar las tres dimensiones de manera equilibrada.

Por el otro, se puede observar que la reflexión retrospectiva sobre los encuentros ofrece más oportunidades para la coconstrucción de la interculturalidad que el encuentro en sí. Esto es, los datos pueden corroborar la posición de Guth y Helm (2010) cuando afirman que “it is not sufficient for learners to simply be ‘in contact’ with one another and exchanging information for them to develop intercultural competence or indeed language skills” (pág. 94) y demostrar el papel central de la reflexión retrospectiva sobre los encuentros para el desarrollo de la interculturalidad.

			(1)	(2)	(3)
COGNITIVA	CONOCIMIENTOS Y SABERES	Socioculturales			
		Sociolingüísticos			
	INTERRELACIONES	Conexiones			
		Geopolítica			
	ANÁLISIS CRÍTICO	Indagación	X	X	
		Cuestionamiento			
		Múltiples perspectivas			
		Relaciones de poder			
		Posicionamiento			
SOCIOAFECTIVA	CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA	Conciencia de la propia identidad		X	
		Construcción interna (horizontal)			
		Construcción externa (vertical)			
		Centro-Periferia			
		Visión ampliada		X	X
	ACTITUDES Y VALORES	Prejuicios y estereotipos		X	X
		Establecer vínculos		X	
		Apreciación y respeto		X	
		Apertura y curiosidad	X	X	
		Empatía	X	X	X
	Distanciamiento y descentralización		X		
PRAXIS TRANSFORMADORA	MEDIACIÓN	Interna			
		Externa			
	CONCIENCIACIÓN Y TRANSFORMACIÓN	Comportamientos		X	X
		Encuentros transformadores			X
		Transformación de esquemas		X	X
		Generación de esquemas		X	
		Transformación colectiva		X	
	CONTRADISCURSOS Y CONTRANARRATIVAS	Generación de contradiscursos		X	X
		Generación de contranarrativas			
				X	X

Tabla 16: Síntesis del resultado de análisis del módulo 2

## **7.4 Evaluación del ciclo iterativo 1**

Desde el paradigma metodológico de la investigación educativa basada en diseño, la evaluación y reflexión retrospectiva de las intervenciones o distintos ciclos iterativos es fundamental para comprender sus posibles impactos positivos y vislumbrar posibles áreas de mejora. Para ello, a lo largo del primer ciclo iterativo, se realizaron distintas actividades con la intención de obtener distintos puntos de vista a partir de los cuales se pudiera evaluar la intervención: la evaluación interna (perspectiva de los estudiantes), la valoración externa (perspectiva de los expertos) y la reflexión retrospectiva.

En los siguientes subapartados se presentan pues, los resultados del análisis de las intervenciones de los estudiantes en relación con la manera como estos valoraron la intervención durante las sesiones de evaluación interna. Posteriormente, se presentan los resultados de la reflexión retrospectiva de la intervención durante el primer ciclo iterativo haciendo referencia tanto a los aspectos valorados como destacables como a las áreas de mejora identificadas partir de la evaluación continua (interna) y de la evaluación externa.

### **7.4.1 Valoración interna de la intervención: perspectiva de los estudiantes**

Como se detalló en el capítulo de Metodología (ver subapartado 5.3.4), la actividad de valoración final del curso se realizó en una dinámica de grupo focal gestionada por una evaluadora externa a partir de la discusión de cinco aspectos centrales (dinámica de la mano): lo positivo, lo que nos sirve para el futuro, lo que no nos ha gustado, lo que llevamos en el corazón y lo que nos ha quedado corto. Sin embargo, en el análisis de las valoraciones de los estudiantes evidenció una tendencia a destacar los aspectos positivos del curso.

En sus valoraciones, los estudiantes destacan las oportunidades que el curso ofreció no solo para asumir roles activos en el propio proceso de aprendizaje a través de la comunicación, las experiencias vivenciales y la participación ciudadana, sino también para la exploración y comprensión de temáticas y fenómenos relacionados con su realidad inmediata. En sus reflexiones, los estudiantes también valoran positivamente las dinámicas de clase, que asocian con un aprendizaje de contenidos desde una perspectiva comunicativa, así como la creación de entornos de aprendizaje que favorecen la comunicación, la escucha activa y el

diálogo entre iguales. Además, destacan la aproximación a las temáticas desde una perspectiva compleja y “profunda”. A continuación, se presentan más detalladamente estos aspectos y se ilustran con las reflexiones compartidas por los estudiantes durante el grupo focal.

#### 7.4.1.1 Aprendizaje activo, experiencial y participativo

Uno de los aspectos positivos que los estudiantes destacaron de la intervención fue el rol activo del estudiante en el proceso de aprendizaje. En sus reflexiones se notan diversas referencias a experiencias de aprendizaje pasadas para contrastar la experiencia que tuvieron durante esta intervención, de la que desatacan precisamente el hecho de estar activos tanto cognitiva como físicamente. En las reflexiones que se ilustran en (30), por ejemplo, se valora positivamente la clase no solo por la oportunidad que ofrece para expresarse, sino por el hecho de que hace a los estudiantes “pensar en español” o estar cognitivamente activos. En este sentido, se compara con clases anteriores que, según el estudiante, se sentían más como una conferencia (*lectura*, sic por *lecture* en inglés) en la que los estudiantes no tenían suficientes oportunidades para participar y permanecían “principalmente callados”.

(30) Dimitri: *me gusta mucho, me encantan nuestras... clases estas clases porque podemos expresar nuestra... vista eh...de las cosas diferentes y...nuestras clases eh...hacen nosotros pensar en español y esto me gusta mucho porque antes nuestras clases pasaban como una lectura cuando dice solo el profesor y...los alumnos...m...principalmente callados, sí, están callados. Y estas clases son muy val...m...muy buenas para **pensar en español**.*

La reflexión sobre el rol activo de los estudiantes se ha visto presente a lo largo de las reflexiones que se ilustraban en el apartado anterior a propósito del desarrollo de la interculturalidad, especialmente en aquellas en las que los estudiantes valoraban las actividades o encuentros como experiencias transformadoras. A través de esas reflexiones se puede observar la manera como los estudiantes valoraban positivamente las actividades realizadas en clase por la oportunidad que ofrecían para involucrarse activamente con las distintas temáticas o problemáticas que se presentaban o discutían. En reflexiones como las recogidas en (24), por ejemplo, la estudiante hacía alusión a las actividades realizadas en clase y que se relacionan con un aprendizaje activo y experiencial de la lengua. Según comentaba, estas actividades (hablar, hacer, resolver problemas) son experiencias transformadoras que ocurren en el aula: “*nosotros, que tenemos ahora **experiencia**, con*



Charlie, **hablamos** y... **hacemos** unas pancartas o...**solvimos** unas problemas que els tienen, eh...es que esta **experiencia** nosotros cambia también el pensamiento de...de estatuas humanas”.

En el marco de la evaluación interna, estas reflexiones se corroboran con apreciaciones como las ilustradas en (31), en las que valora positivamente la intervención haciendo especial referencia a las experiencias transformadoras que se han tenido y la manera como se han involucrado activamente los estudiantes bien sea desde el punto de vista físico (“hemos hecho”) o emocional (“tenemos muy en el corazón”).

(31) Kasia: *Por ejemplo las estatuas humanas. Por ejemplo nos gustaría mucho la **experiencia** con las estatuas humanas que han venido aquí con nosotros. Creo que para muchos o casi para todos **ha cambiado la manera de pensar** sobre las estatuas humanas. Entonces **hemos hecho** mucho trabajo sobre este tema, **hemos hecho** la pancarta y tenemos muy en el corazón. Este tema muy importante para nosotros.*

De manera similar, las reflexiones de los estudiantes en relación con desarrollo de su interculturalidad a lo largo de este primer ciclo iterativo también muestran una valoración positiva de las actividades realizadas durante la intervención en las que se destaca la oportunidad que éstas ofrecieron para la participación de los estudiantes no solo como aprendices de lengua sino también como agentes sociales. En este sentido, vale la pena recordar las intervenciones de dos estudiantes en el ejemplo (37) en las que se celebra la oportunidad que las actividades generaron para la participación ciudadana frente a las problemáticas sociales a través del estudio de la lengua:

(32) Dimitri: *nos...alegre que nosotros pudimos **hacer algo** en...*

Katia: *para **participar**, como de la....**lucha** (risa) [...]*

Dimitri: *porque es una pequeña oportunidad para **ayudar** otras personas y...aprender también español.*

#### **7.4.1.2 Aprender sobre la vida real y sobre sí mismos**

Las valoraciones de los estudiantes sobre la intervención realizada en el primer ciclo también destacaron el hecho de que las temáticas y dinámicas no eran ajenas o distantes, sino que se relacionaban con los distintos aspectos de su realidad inmediata. Se observan de nuevo las

comparaciones hechas con experiencias en cursos pasados para destacar la experiencia que se ha tenido en el marco de este curso o intervención en este sentido. Ejemplo de ello son las reflexiones como las que se recogen en el ejemplo (35), en las que se valora positivamente la experiencia en este curso como “única” o “diferente” justamente debido a la oportunidad de aprender una lengua a través de la discusión y reflexión sobre de temáticas “sobre la vida”.

(33) Bruno: *Para mí, he hecho más cursos de idiomas diferentes para mí estoy ha sido una experiencia única. Ha sido diferente porque no hemos aprendido solo español, hemos aprendido cosas diferentes sobre la vida y creo que hemos construido nuestras opiniones sobre las cosas diferentes. Esto era conectado con español, muy profundo.*

De manera similar, las reflexiones de otros estudiantes coinciden y corroboran aquellas del ejemplo anterior cuando se destaca el hecho de que las temáticas y dinámicas de la clase se relacionan con la realidad inmediata haciendo referencia a ejemplos concretos como lo fue la visita y reflexión sobre el festival Tast a la Rambla.

(34) Dimitri: *En el curso ha habido dos tipos de actividades: leer, escribir, hablar mucho sobre temas interesantes. Como ha dicho Bruno, todos los temas están estrechamente relacionados con la realidad. Por ejemplo, discutimos mucho sobre Tast a la Rambla, un festival de gastronomía. Yo he estado ahí también. Es muy útil para usar el idioma.*

Las reflexiones de los estudiantes sobre la relación de los contenidos de la intervención con los aspectos de su realidad inmediata cobran quizás adicional importancia si se tienen en cuenta las características socioculturales de los participantes. El hecho de que los estudiantes sean extranjeros puede ser un factor influyente para que se valore positivamente una intervención que proporcione la oportunidad de comprender y participar en el entorno inmediato (contexto físico, geográfico y social). En las reflexiones de los estudiantes como la que se ilustra en (34), se valora la oportunidad que la intervención ha ofrecido para un reconocimiento del entorno y el aprendizaje sociocultural (“la vida en Barcelona”), además del aprendizaje mismo de la lengua.

(35) Zaid: *A mí me gusta aprender más cosas sobre la vida en Barcelona.*

Finalmente, en las reflexiones de los estudiantes se hace alusión no solo al potencial transformador de las actividades y temáticas propuestas, sino a la reflexión y autorreflexión que estas fomentan. De esta manera, se le atribuye al curso la característica de ofrecer una oportunidad para el autoaprendizaje. En reflexiones como las que se recogen en (36), por

ejemplo, se hace referencia a una de las temáticas de clase (la identidad) y la manera como esta permitió la autoobservación (“nos puso a pensar sobre nuestra identidad”). Por ello, concluye que uno de los resultados del curso, más allá del aprendizaje de lengua, se relaciona con el aprendizaje de sí mismos.

(36) Janina: *un poco nos abre ojos en varios temas, nuestro pensamiento se cambia. Y por ejemplo, la identidad, parecía un tema muy fácil pero es muy difícil y nos puso a pensar sobre nuestra identidad. Y estamos en un momento que pensabas que sabes quién eres pero no sabes. Hemos venido aquí a **aprender castellano**, pero yo pienso que también **aprendemos nosotros mismos**.*

### 7.4.1.3 Aprendizaje comunicativo

En las valoraciones de los estudiantes también se destaca la percepción que han tenido del curso como una oportunidad para aprender la lengua de manera significativa, activa y comunicativa a través de temáticas que, como se observa en el ejemplo (37), califican como “divertidas”. Para ello, se recurre también al contraste con experiencias de aprendizaje pasadas caracterizadas por dinámicas de aprendizaje basadas en “ejercicios aburridos” donde el papel del estudiante era significativamente pasivo.

(37) Janina: *A mí me gusta también que normalmente si vas a un curso tienes temas de gramática y pues haces ejercicios aburridos y más y más y el profesor te explica. Pero en este caso hemos aprendido esta gramática pero tocando cosas divertidas y hablando. No se notaba tan pesada esta gramática. Y era más divertida y esto fue genial para mí.*

En esta misma línea las reflexiones de otros estudiantes como las que se recogen en (32), parecen coincidir con la valoración positiva de la intervención en relación con la posibilidad que ofrece para “aprender idioma comunicando”.

(38) Katia: *Para mí lo positivo es aprender idioma comunicando. La posibilidad de escuchar las opiniones de los demás. Es que a mí me parece interesante.*

### 7.4.1.4 Creación de espacios de diálogo

Otro de los aspectos que destacan de la intervención a lo largo del primer ciclo iterativo está relacionada con posibilidad que ofrecían las temáticas y las dinámicas de aula para la participación y socialización de ideas y puntos de vista. Como se sostenía en el ejemplo

anterior (32), algunos estudiantes valoraron positivamente “la posibilidad de escuchar las opiniones de los demás”.

Esta creación de espacios de diálogo en el aula tuvo una repercusión positiva en los sentimientos y actitudes de los estudiantes, quienes encontraron en el aula un escenario propicio y seguro para compartir y expresar sus ideas. Esto se refleja, por ejemplo, en las reflexiones que se ilustran en el ejemplo (37), en las que sostienen que se sienten “bien”, “a mi agio” (sic por “cómodo” del italiano *a mio agio*) o en “confianza” para expresar sus ideas o pensamientos en clase.

(39) Kasia: *yo personalmente soy una persona un poco cerrada, pero en clase ¿cómo se dice? Puedo...puedo..no sé por qué no me siento... a mi agio ¿cómo se dice? Me siento bien explicarme, si yo tengo razón, no tengo razón, es una cosa mala, cómo lo ves, yo pienso esto, él piensa esto, tengo que exprimirlo, expresarme, tengo que expresarme. Entonces, es una cosa buena [...]*

Dimitri: *sí, hay una confianza, confianza para hablar, para expresarse su situación, sus pensamientos*

Este sentimiento de confianza para expresarse podría estar relacionado con la percepción de los estudiantes sobre una actitud docente de escucha activa, a juzgar por las reflexiones de estudiantes como las que se ilustran en (38), en las que se destaca “la manera de escucharnos” de la profesora como fuente de motivación propia para participar y aprender.

(40) Bruno: *La motivación de [la profesora] y la manera de escucharnos. Ahora quiero aprender más.*

#### **7.4.1.5 Observar “en profundidad”**

Finalmente, cabe resaltar las repeticiones del adjetivo *profundo* y el sustantivo *profundidad* que se encontraron en el análisis de las valoraciones de los estudiantes en relación con las temáticas que se abordaron o la manera de tratarlas. De manera similar a como ya se observaba en el ejemplo (33) anteriormente citado en que el estudiante hacía referencia a la “profundidad” con la que aproximaban las temáticas, las reflexiones que se recogen en (39) y en (40) parecen coincidir con esta percepción.

(41) Zaid: *Los temas que tocamos son muy sensibles y **profundos** que nos quedan en el corazón.*

(42) Jamal: *Pero este curso hemos hecho trabajo más **profundidad**, creo yo. Hemos hecho no solo de arriba, **profundidad** que hemos hecho. Nos cuesta, pero también nos encanta.*

Como se puede observar, en las reflexiones de los estudiantes se destacan sobre todo aspectos positivos de la intervención y su experiencia en ella. Aunque la evaluación incluía la reflexión sobre las preguntas relacionadas con “lo que no nos ha gustado”, “lo que se nos queda pequeño, lo que nos gustaría haber hecho de otra manera o lo que nos hubiera gustado hacer más” (ver subapartado 5.3.4), solo se mencionó la falta de tiempo y el hecho de que no todos los compañeros pudieron estar presentes en la socialización de la pancarta en la Rambla como aspectos mejorables. Ante esta situación, la evaluadora que gestionó el grupo focal insistió sobre las preguntas, aunque sin mucho éxito.

Si bien no fue posible identificar aspectos mejorables para futuras intervenciones a partir de las reflexiones de los estudiantes, la reflexión retrospectiva, que incluye la evaluación continua realizada por los docentes y los resultados de la evaluación externa a partir de la retroalimentación por parte de expertos, sí constituyó una oportunidad para identificar cuestiones mejorables. Estas reflexiones, que presentan a continuación, sirvieron de base para la propuesta didáctica en un segundo ciclo de intervención.

#### **7.4.2 Reflexión retrospectiva y evaluación externa sobre la intervención**

Como se comentó anteriormente, la reflexión retrospectiva sobre el curso que se presenta en este subapartado refleja tanto el resultado de la evaluación continua realizada colaborativamente a lo largo de la intervención, especialmente en el marco de las sesiones docentes, como la retroalimentación recibida por parte de expertos durante las sesiones de evaluación externa. Con el fin de obtener una visión integradora, esta reflexión retrospectiva se realiza en base a los cuatro aspectos que Diaz y Moore (2018), retomando el trabajo de Gudykunst *et al.* (1991), consideran como ejes principales para el diseño e implementación de cursos para el fomento de la comunicación intercultural, i.e. (1) cuestiones filosóficas; (2) cuestiones pedagógicas; (3) contenido del curso; (4) recursos y técnicas de enseñanza. Como

se recoge en la Tabla 17, en esta tesis, estos cuatro aspectos se entienden como: filosóficos, pedagógicos, curriculares y didácticos.

Aspectos	Se refieran a...
<b>Aspectos filosóficos</b>	La conceptualización de <i>cultura e interculturalidad</i> .
<b>Aspectos pedagógicos</b>	Los principios pedagógicos para la enseñanza de la cultura y la interculturalidad.
<b>Aspectos curriculares</b>	La articulación de los aspectos filosóficos y pedagógicos en la programación de un curso en relación con su contenido, objetivos y evaluación.
<b>Aspectos didácticos</b>	Las actividades, materiales y otros recursos que se emplean para la actividad pedagógica.

Tabla 17 : Aspectos centrales para el diseño e implementación de un curso de comunicación intercultural

A continuación, se presentan los resultados de la reflexión retrospectiva sobre el primer ciclo iterativo de la intervención pedagógica en cada uno de estos aspectos.

#### 7.4.2.1 Aspectos filosóficos

La intervención pedagógica inició con el objetivo de fomentar la interculturalidad en el aula de lengua en base a la propuesta de **competencia comunicativa intercultural** (Byram, 1997). Así, se esperaba fomentar los distintos *saberes* a través de una serie de propuestas didácticas y observar la manera como los estudiantes desarrollaban la competencia. Se consideraba entonces la interculturalidad como un comportamiento que podría ser observable y uno de los objetivos de la intervención y el análisis era la definición de criterios de evaluación para los distintos *saberes*. Sin embargo, teniendo en cuenta que la intervención se realiza desde el marco metodológico de la investigación basada en diseño, lo cual implica no solo una revisión constante de literatura sino una evaluación interna y externa de la intervención, la aproximación conceptual se amplió significativamente.

Por un lado, la **revisión de literatura** que se ha realizado a lo largo de este ciclo iterativo ha permitido explorar la conceptualización de la *cultura* y la *interculturalidad* desde distintas las perspectivas que se recogen en el marco teórico. A partir de esta revisión se ha cuestionado la “morfología de la *competencia intercultural*” (ver subapartado 2.1.5) y

reevaluado lo que se entiende por *inter-*, por *cultural* y, sobre todo, la visión competencial de la interculturalidad. Esta reconsideración ha hecho que la intervención tomara otros rumbos y se centrara más en el desarrollo de la interculturalidad como reflexivo y dialógico a partir de experiencias y encuentros. Asimismo, se han recogido propuestas como las de Crozet (2015), Houghton (2017) y Borghetti (2019) en relación con el papel central de la *identidad* en la educación intercultural y, en consecuencia, se han considerado distintas actividades y dinámicas para la reflexión y reconstrucción identitaria en clase.

Por otro lado, la socialización de la intervención en sesiones de **evaluación externa** también supuso una reconceptualización de los aspectos filosóficos toda vez que parte de la retroalimentación se enfocó en la sugerencia de adoptar una visión “ampliada” de la interculturalidad. Así, se sugirió revisar el marco teórico para incluir perspectivas como las propuestas por autores como Dervin (2016), Holliday (2011), entre otros, en el marco conceptual de la llamada interculturalidad renovada. La conceptualización de *cultura* e *interculturalidad* a efectos de la intervención se ha visto sustancialmente modificada en tanto que no se concibe como un producto estable, sólido, observable y, por lo tanto, medible o prescriptible, sino como un proceso interno que se caracteriza por ser inestable, fluido, dinámico, impredecible y, por lo tanto, interpretable y descriptible.

La intervención durante el primer ciclo iterativo busca dar cuenta de estos nuevos horizontes filosóficos en la conceptualización de la *cultura* y la *interculturalidad* a través de una aproximación más interpretativa y descriptiva de los procesos internos de los estudiantes. Se pretende entonces promover la interculturalidad a partir de la reflexión e interpretar los procesos de reconstrucción identitaria, la toma de conciencia o la transformación. Se considera entonces la *interculturalidad* como un proceso personal, colaborativo y experiencial. Así, la propuesta didáctica deja de perseguir objetivos de evaluación sobre el producto observable de la interculturalidad y se enfoca en los procesos de coconstrucción en el aula a través de actividades y dinámicas que promuevan la interacción y la negociación de significado.

No obstante, considerando que la revisión de literatura también supuso la aproximación a una visión posmoderna de la *cultura* y la *interculturalidad*, especialmente concebida desde la **perspectiva cosmopolita**, se plantea la necesidad de explorar esta perspectiva en un segundo ciclo de intervención. Esto incluye no solo una visión de la *cultura* y la

*interculturalidad* en el marco de los discursos ideológicos, sino el fomento de actitudes críticas en los estudiantes a partir de las cuales se cultive el cuestionamiento, la indagación, el posicionamiento y el análisis desde múltiples perspectivas, entre otros. Además, teniendo en cuenta que esta visión cosmopolita cuestiona el llamado “nacionalismo metodológico” (Beck, 2013), se considera que próximas intervenciones que se realicen desde esta perspectiva podrían explorar la coconstrucción de la interculturalidad desde visiones transnacionales, translocales o globales.

#### **7.4.2.2 Aspectos pedagógicos**

A partir de las reflexiones en las sesiones de evaluación interna (sesiones docentes) se consideró uno de los aspectos destacables de la intervención pedagógica durante el primer ciclo iterativo tiene que ver con el **rol central que tienen los estudiantes** en el proceso de aprendizaje. La consideración de la *cultura* y la *interculturalidad* como procesos internos en coconstrucción permite la comprensión de su pedagogía como una manera de fomentar la actitud reflexiva, la motivación y el interés por participar en procesos colaborativos de negociación de significado. En este sentido, el rol del docente en este proceso ha sido uno de los asuntos que ha generado más reflexión a lo largo de las sesiones docentes, como se verá más adelante (ver capítulo 9). Si bien se identifica el **rol del profesor** desde una perspectiva constructivista como facilitador, motivador y mediador, su participación activa y gestión de actividades didácticas, en la selección de materiales y, sobre todo, la voz que puede o no tener en las discusiones o reflexiones en clase son temas que suscitan interrogación.

Sobre este mismo tema, durante las sesiones de evaluación externa también se comentó y se cuestionó el rol aún dominante que se percibe por parte del docente en la intervención. Aunque se destacó el hecho de que las actividades propuestas cultivan la actitud reflexiva por parte de los estudiantes, se observa que es el docente quien propone las actividades y guía constantemente el proceso de reflexión, lo que probablemente condiciona la manera como los estudiantes se aproximaban a las actividades o realidades culturales y reflexiona sobre ellas. En este sentido, se sugiere la adopción de un rol docente menos “presente” en los procesos reflexivos de los estudiantes en próximas intervenciones.



En esta misma línea, y como complemento a lo señalado anteriormente, durante las sesiones de evaluación externa se sugiere la exploración de **metodologías de aprendizaje** menos estructuradas por el docente y más “emergentes” desde la perspectiva de los estudiantes. Se considera que los enfoques metodológicos como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en indagación podrían ofrecer un marco pedagógico y metodológico adecuado para los objetivos reflexivos de aprendizaje, interculturales y lingüísticos, que se persiguen con la intervención. Estas consideraciones se retoman en esta reflexión retrospectiva como un objetivo de exploración y documentación con miras a ser implementadas en el segundo ciclo iterativo.

Finalmente, teniendo en cuenta que la **formación docente** ha sido también uno de los componentes centrales de la intervención didáctica, es necesario considerarla en la reflexión retrospectiva. A este respecto, cabe destacar que la metodología de trabajo cooperativo con la profesora participante en el marco de las sesiones docentes ha permitido el desarrollo de una actitud reflexiva y autorreflexiva a lo largo de este ciclo. Como se puede observar a partir del análisis de sus reflexiones (ver capítulo 9), este proceso no solo ha contribuido al esclarecimiento de las propias filosofías docentes, a la conciencia sobre las actuaciones dentro y fuera del aula, sino que ha fomentado un sentimiento de “profesionalización” de la actividad pedagógica. Por ello, se considera oportuno continuar el proceso colaborativo en las siguientes intervenciones.

### **7.4.2.3 Aspectos curriculares**

Desde el punto de vista de la programación curricular, el primer ciclo iterativo de intervención se ha propuesto, siguiendo la propuesta de Byram, en Byram *et al.*, (2017), desde la perspectiva del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en la medida en que los contenidos lingüísticos no solo se encuentran interrelacionados o integrados con los contenidos culturales, sino que es a partir de estos últimos que se generan las actividades de discusión y reflexión lingüística. Es decir, la programación curricular no parte de los objetivos de aprendizaje de lenguas (que se encuentran pautados para el nivel B1.1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o en el Plan Curricular del Instituto Cervantes) como eje central o estructurador de los módulos didácticos, sino que los integra en el aprendizaje de los contenidos culturales.

Como se puede observar en las valoraciones de los estudiantes, así como las reflexiones de la docente participante (ver capítulo 9), el planteamiento curricular desde esta perspectiva es valorado positivamente por ambas partes. De un lado, los estudiantes destacan el hecho de integrar el aprendizaje de la lengua a través de contenidos y temáticas que guardan relación con su realidad inmediata (aprender sobre la vida real y sobre sí mismos). En sus valoraciones se observa la percepción del curso no solo en relación con el aprendizaje de lengua, sino con el hecho de “aprender comunicando” o aprender a “pensar en español”. De otro lado, como se ilustra más adelante (ver capítulo 9), en las reflexiones docentes también se observa la asociación de la motivación para planificar y proponer actividades con el hecho de que la clase no esté enfocada exclusivamente al desarrollo de competencias lingüísticas. De este modo, la integración de los objetivos de aprendizaje de lengua con los objetivos de otros aprendizajes (componente cultural) se recoge en esta reflexión retrospectiva como una de las áreas para seguir explorando en futuras intervenciones.

Otro de los aspectos centrales en la planificación curricular está relacionado con la realización de encuentros para favorecer la comunicación intercultural. En este sentido, el análisis de los datos que se incluye en este capítulo evidencia que los encuentros interculturales que se han propuesto como actividades de aula y especialmente las actividades de reflexión y evaluación sobre los mismos han aportado significativamente al desarrollo de la actitud reflexiva y la consciencia intercultural por parte de los estudiantes. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre el concepto mismo de *encuentro intercultural* pues, en este ciclo iterativo, se consideró la realización de estos encuentros con personas que representaran realidades ajenas a aquellas de los estudiantes, externas a la clase, quizás bajo una concepción de la clase como grupo homogéneo. En esta reflexión retrospectiva se reconsidera esta visión de los encuentros en el aula, los cuales se contemplan ahora como procesos interpersonales que ya suceden en el aula entre los estudiantes participantes. Se concibe entonces la necesidad de explorar la coconstrucción intercultural a partir de los **encuentros interculturales entre compañeros** en el aula en futuras intervenciones.

Finalmente, la reflexión retrospectiva de la intervención en términos del planteamiento curricular permite observar que las actividades propuestas han favorecido más el desarrollo de las habilidades orales (comprensión y expresión) que el de las habilidades de comprensión y **expresión escrita**. En futuras intervenciones sería necesario un ajuste curricular en este sentido.

#### 7.4.2.4 Aspectos didácticos

En lo que concierne a los aspectos didácticos, la valoración retrospectiva de la intervención ha permitido reflexionar sobre el uso de distintos recursos que se han utilizado para el fomento de la reflexión intercultural. Entre ellos se destaca, en primer lugar, el género discursivo *fábula* como posible disparador de reflexión intercultural. A partir de la experiencia con este género en dos de los módulos de este primer ciclo iterativo, se observa que no solamente promueve el aprendizaje de la lengua, sino que fomenta distintos aprendizajes desde la perspectiva intercultural. Teniendo en cuenta que consiste en un relato corto con temáticas que apelan a los valores y actitudes de los seres humanos y que incluyen una moraleja que pretende ser universal y aplicable a cualquier contexto sociocultural, la *fábula* tiene un potencial interesante que merece ser explorado con más detenimiento en futuros módulos didácticos. Como se observó a partir de los resultados que se exponen en este capítulo, la dinámica de repensar una *fábula* (*la cigarra y la hormiga*) en el contexto social, histórico y geográfico actual ha desencadenado distintas reflexiones y observaciones de la realidad sociocultural inmediata. Por tanto, puede ser pertinente observar este género como recurso pedagógico para fomentar la interculturalidad en el aula de lenguas.

No obstante, cabe señalar que, en el marco de la evaluación externa de la intervención por parte de expertos, se cuestionó el hecho de que la *fábula* trabajada en clase (*La cigarra y la hormiga*) no fuera necesariamente una **muestra auténtica de la lengua** en la tradición española o hispanoamericana. Estas consideraciones se retomaron en esta reflexión retrospectiva sobre la intervención para reafirmar la idea de que el género *fábula* busca precisamente trascender las fronteras geográficas y lingüísticas apelando a los valores y condiciones humanas y, desde ese punto de vista, es difícil considerarlas muestras de lengua “auténticas” para una comunidad de habla específica. Si bien se comprende el argumento de que se puede aprovechar la clase de español para aproximarse a las muestras discursivas propias de las comunidades de habla hispana, también se considera que el contenido cultural de la clase de lenguas puede también ser una forma de resistir nacionalismo metodológico que se cuestiona desde la perspectiva cosmopolita de la educación lingüística intercultural. Por ello, se considera oportuno continuar trabajando con el género *fábula* como muestras de lengua en español, aunque independientemente de la procedencia de sus autores.

Otro de los recursos que se destacan a lo largo de esta intervención es la *autobiografía de encuentros interculturales*. El análisis de los datos que se recogen en este capítulo permite observar que la reflexión retrospectiva sobre los encuentros interculturales es un ejercicio fundamental para la toma de conciencia. No solamente permite la autoobservación y la observación consciente del *otro*, sino que fomenta el establecimiento de vínculos a partir de la conciencia sobre los “aspectos en común”. Este recurso promueve también una praxis al interrogar no solo sobre los posibles cambios o transformaciones que el encuentro intercultural ha provocado en los individuos, sino también sobre las posibles acciones futuras que el encuentro puede motivar. Si bien la autobiografía está pensada como un ejercicio introspectivo personal, los datos sugieren que puede también constituir un ejercicio colaborativo de coconstrucción a través de la reflexión conjunta sobre un encuentro en común, como se hizo durante el módulo 2.

Finalmente, es necesario señalar que la reflexión retrospectiva sobre el primer ciclo iterativo ha ofrecido oportunidades para observar de manera crítica la manera el diseño de materiales didácticos para el fomento de la interculturalidad. Con el fin de promover una visión crítica de una de las manifestaciones culturales que tenían lugar en la Rambla (el festival *Tast a la Rambla*) y sobre la cual se trabajaron aspectos lingüísticos en la clase (vocabulario de gastronomía y la enología, entre otros) se preparó un material como guía de una actividad oral con exponentes lingüísticos y temáticas de discusión (ver Figura 22).

<b>MOSTRAR ACUERDO O DESACUERDO</b>	<b>SUAVIZAR EL DESACUERDO Y CONTRAARGUMENTAR</b>
Estoy totalmente de acuerdo. Estoy de acuerdo, pero... Depende. Si... No estoy del todo de acuerdo. No estoy nada de acuerdo. Estoy totalmente en desacuerdo.	Sí, pero... Yo no diría eso. Creo que... Pues a mi modo de ver.... En realidad, opino que.... Es una idea interesante. Sin embargo... Entiendo lo que quieres decir, pero...

1. **Estos festivales son una muestra de la cultura local**
2. **Todos los ciudadanos se benefician de este tipo de festivales**
3. **Estos festivales privatizan el espacio público**
4. **Estos festivales son una forma de colonización económica y cultural**

Figura 22: Ejemplo de actividad de expresión oral sobre el festival *Tast a la Rambla*.

La actividad, tal como se planteaba, finalmente no se llevó a cabo (no se hizo uso de este material diseñado). Luego del trabajo sobre los aspectos lingüísticos se invitó a los estudiantes a reflexionar en grupo sobre posibles aspectos positivos y negativos en la realización de este tipo de actividades para luego debatirlos en clase. Los estudiantes debatieron y comentaron sus apreciaciones, observando la realidad del festival desde distintas perspectivas (los organizadores, los trabajadores, el público, las estatuas humanas, el medio ambiente, las administraciones, etc.), posicionándose ideológicamente ellos mismos y utilizando los exponentes lingüísticos de manera espontánea.

La reflexión que se genera gira alrededor de la manera en que el material preparado hubiera podido constreñir las reflexiones y debates de los estudiantes, no solo en términos de unos exponentes lingüísticos que “se debían usar”, sino en términos de una visión de la realidad dada por el profesor como diseñador de materiales. Si bien la actividad pretendía fomentar la reflexión crítica, estas reflexiones probablemente no hubieran emergido de los propios estudiantes, sino del propio posicionamiento del docente implícito en el material. De esta manera, la reflexión sobre los aspectos didácticos en general, pero específicamente en relación con los materiales que se llevan al aula, es fundamental para detectar posibles sesgos que puedan interferir y quizás influir en los posicionamientos de los estudiantes.

A modo de síntesis. La Tabla 18 recoge las cuestiones que se valoran como áreas de mejora para incorporar o tener en cuenta en futuras intervenciones en relación con cada uno de los aspectos o ejes de reflexión para el diseño e implementación de cursos.

Aspectos	Cuestiones para incorporar o tener en cuenta
<b>a) Aspectos filosóficos</b>	La perspectiva <i>cosmopolita</i> de la interculturalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis crítico (indagación, múltiples perspectivas, relaciones de poder e ideología, posicionamiento)</li> <li>- Interconexiones (global-local)</li> </ul>
<b>b) Aspectos pedagógicos</b>	Rol menos “presente” del profesor Metodologías “emergentes” <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje basado en problemas</li> <li>- Aprendizaje basado en indagación</li> </ul>
<b>c) Aspectos curriculares</b>	Encuentros interculturales en el aula entre compañeros Práctica de habilidades escritas
<b>d) Aspectos didácticos</b>	Sesgos ideológicos docentes en los materiales didácticos

*Tabla 18: Áreas de mejora identificadas a partir de la reflexión retrospectiva del ciclo iterativo 1*

Es preciso señalar que el segundo ciclo iterativo busca, entonces, retomar estos aspectos como base de exploración pedagógica, como se observa a continuación.

## **8. CICLO ITERATIVO 2**

En este capítulo se presentan los resultados de la intervención durante el segundo ciclo de intervención. En cuanto a la estructura, conviene señalar que se sigue la misma estructura que el capítulo anterior. Es decir, se presenta la calendarización y una sinopsis razonada de la intervención durante el ciclo seguida de la sinopsis razonada del módulo objeto de análisis: módulo 4. A continuación, se presenta el análisis de los discursos de los estudiantes a través de los cuales se evidencia la manera en que se coconstruye la interculturalidad en el aula. Finalmente, en el cuarto apartado se presentan los resultados de la evaluación de la intervención en este segundo ciclo. Si bien se presenta una reflexión retrospectiva en la que se recogen algunos aspectos relevantes de la intervención, se realiza de manera breve en este capítulo y se expande en un capítulo posterior en donde se reflexiona sobre las implicaciones didácticas y posibles principios para la docencia en futuras intervenciones (ver capítulo 11).

### **8.1 Sinopsis del ciclo iterativo 2**

El segundo iterativo pretende recoger las experiencias y resultados de la evaluación del primer ciclo para proponer una intervención alternativa y complementaria para el fomento de la interculturalidad en el aula de español. Como se comentó en el capítulo anterior, la reflexión retrospectiva del primer ciclo iterativo permitió identificar algunas posibles áreas de mejora o elementos para tener en cuenta en futuras intervenciones como: la consideración de los encuentros interculturales entre los mismos estudiantes, el desarrollo de la reflexión crítica sobre la realidad cultural observada, la exploración de la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita y no competencial, una mayor incidencia en las habilidades de escritura, la reconsideración del rol docente y la inclusión de metodologías participativas de aprendizaje (aprendizaje por indagación). Así, este segundo ciclo iterativo busca incorporar estos elementos en el diseño curricular y actuaciones docentes.

En cuanto a la metodología de trabajo, es necesario destacar que en este segundo ciclo se continúa con el proceso cooperativo establecido con los profesores voluntarios y la figura de las sesiones docentes periódicas para la elaboración del currículum y la reflexión formativa y teórica. Sin embargo, como se comentó en un capítulo anterior (ver subapartado 5.2.3) por cuestiones relacionadas con la disponibilidad de la profesora voluntaria, no se pudo contar

con su participación en el siguiente curso. Por ello, en este ciclo se colabora con otro profesor. Esta colaboración, que se vio truncada también por motivos personales del profesor, tuvo una duración de seis semanas en las que se realizaron seis sesiones docentes, como se ilustra en la Tabla 19.

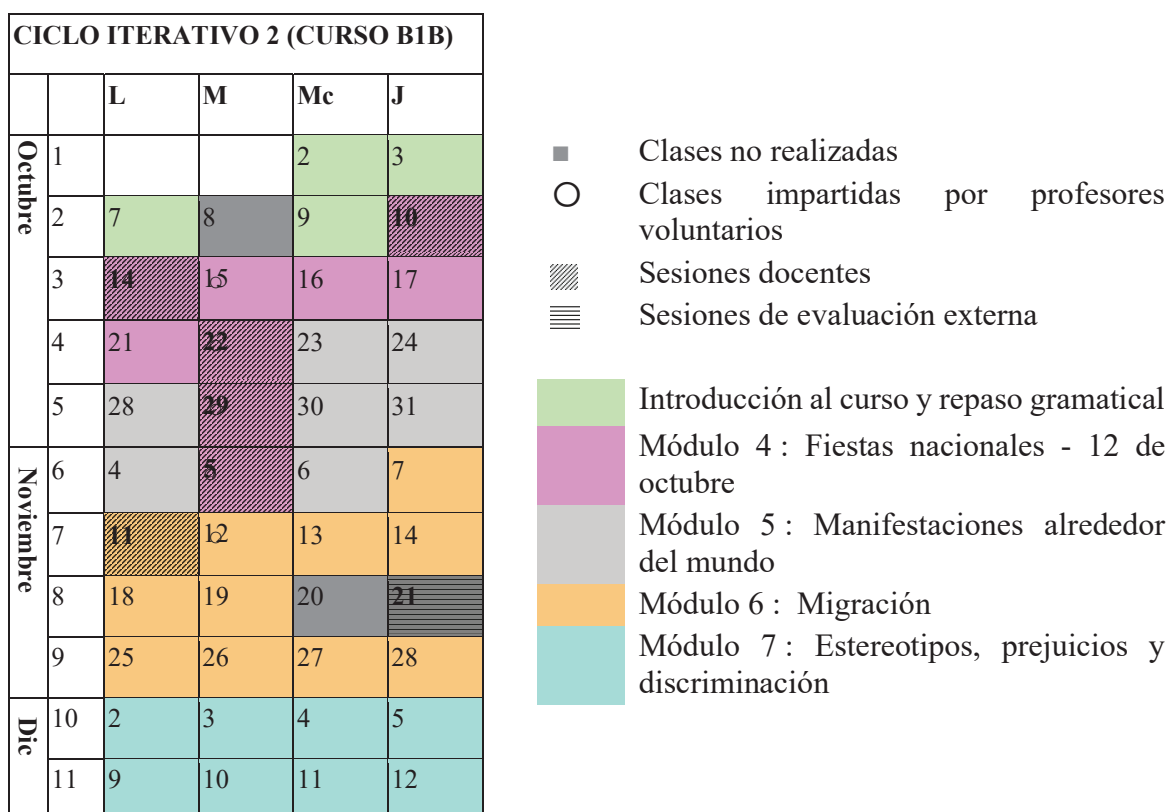


Tabla 19: Esquema de la intervención durante el ciclo iterativo 2.

En relación con la **planificación del currículum**, también se continúa con la noción del *currículum emergente* (Jones y Nimmo, 1994) siendo sensibles tanto a los intereses y reacciones de los estudiantes como a las particularidades del contexto inmediato de enseñanza para la planificación y el diseño curricular. En este sentido, cabe señalar que los módulos propuestos a lo largo de este segundo ciclo iterativo mantienen una estrecha relación con los eventos sociales que tuvieron lugar en Barcelona y en el mundo durante los meses en que se realizó la intervención: la celebración del 12 de octubre en el mundo hispanoparlante, la ola mundial de manifestaciones de 2019 (Cataluña, Hong Kong, Irak, Líbano, Chile, Bolivia, Ecuador, Colombia, Haití) y el día internacional del migrante declarado por las Naciones Unidas.



La planificación del currículum en el segundo ciclo iterativo también intenta mantener estrecha relación con los **supuestos teóricos** en materia de educación lingüística intercultural. Teniendo en cuenta que uno de los aspectos centrales de la evaluación externa del primer ciclo giró en torno a la necesidad de adoptar una visión ampliada de la interculturalidad, la intervención pedagógica en este segundo ciclo intenta reflejar las propuestas teóricas de la perspectiva cosmopolita, las cuales se recogen en el marco teórico (ver apartado 2.4). Específicamente, se toma distancia de la visión competencial de la interculturalidad que guio en un principio la intervención pedagógica y se concibe esta como un proceso reflexivo e interno. Asimismo, al adoptar una visión de la cultura como un sistema dinámico e ideológicamente cargado, se entiende que la educación intercultural implica una aproximación a las realidades culturales e identitarias que busca indagar sobre sus diferentes posibles lecturas (múltiples perspectivas) y condicionamientos ideológicos. Así, en este ciclo iterativo, se pretende incidir en el fomento de la interculturalidad desde esta perspectiva, no solo a partir de esta visión de la cultura, sino también como una cuestión al nacionalismo metodológico de la educación intercultural, procurando una visión más amplia, transnacional y antiesencialista de la cultura más allá de las fronteras nacionales y que da cuenta de la relación dialéctica entre lo local y lo global.

De este modo, de manera complementaria a la propuesta pedagógica durante el primer ciclo iterativo, el **contenido del currículum** durante el segundo ciclo (objetivos, temáticas, actividades de aprendizaje) intenta incidir más en el fomento de la reflexión crítica sobre la realidad cultural observada, la observación desde un enfoque transnacional y el análisis desde múltiples perspectivas. Para ello, se mantiene la propuesta de concebir los contenidos curriculares en el marco metodológico del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), tomando la lengua no solo como objeto de aprendizaje, sino como medio de comunicación y herramienta para la comprensión de otros contenidos relacionados con la interculturalidad desde una perspectiva crítica, transnacional y cosmopolita.

La concepción curricular desde el enfoque metodológico del AICLE permite también hacer un mayor hincapié en las pedagogías activas (enfoque por tareas, aprendizaje por indagación) a lo largo de los módulos propuestos en este ciclo. Esto se refleja, por ejemplo, en la propuesta pedagógica de iniciar cada módulo didáctico con una introducción a la temática central y la redacción por parte de los estudiantes de las *preguntas de la clase*, i.e. un pequeño poster con una serie de preguntas que un grupo de estudiantes, a partir de un ejercicio de

reflexión, formula de manera colaborativa sobre la temática central del módulo y a partir de las cuales se desarrolla la indagación, la reflexión y la discusión que permiten y guían el aprendizaje a lo largo de cada módulo.

Es necesario destacar que *las preguntas de la clase*, al considerarse una dinámica que guía el aprendizaje y la exploración a lo largo del módulo, no tienen respuestas inmediatas. Por ello, el rol del docente no es el de dar respuestas sino fomentar y validar la curiosidad de los estudiantes y su actitud crítica e interrogadora.

Así, teniendo en cuenta que el curso comienza en la segunda semana del mes de octubre, el primer módulo del segundo ciclo iterativo (**módulo 4** de la intervención didáctica) plantea el tema de las fiestas nacionales, específicamente la fiesta nacional de España (Día de la Hispanidad) que se celebra el 12 de octubre. Como se comentó en la Metodología, el análisis de los datos se ha acotado a dos módulos didácticos (el 2 y el 4), por lo que presentamos la sinopsis razonada de este módulo en el siguiente apartado (ver apartado 8.2 y Anexo 5). Sin embargo, cabe señalar que el desarrollo de este módulo toma otros rumbos debido al interés que muestran los estudiantes por comprender, reflexionar y debatir sobre los acontecimientos que tienen lugar en Cataluña a partir del 14 de octubre<sup>35</sup>.

Tomando en consideración los acontecimientos sociales que marcan el momento sociohistórico en el que se inserta la intervención didáctica (la ola mundial de protestas del 2019), se decide plantear la temática de la expresión ciudadana en el aula en un **quinto módulo**, haciendo especial énfasis en la comprensión de las manifestaciones reivindicativas que tienen lugar alrededor del mundo. Una vez más, a partir de una primera aproximación al tema, los estudiantes trabajan colaborativamente para redactar *las preguntas de la clase* sobre el tema, las cuales guiarán las reflexiones y aprendizajes a lo largo del módulo (ver Figura 23).

---

<sup>35</sup> A partir del 14 de octubre y hasta inicios de noviembre de 2019 las calles de Cataluña son escenario de multitudinarias manifestaciones en protesta contra la sentencia judicial que recae sobre los líderes del proceso independentista catalán.

¿Quiénes son los manifestantes?  
 ¿Qué piden, exigen ellos?  
 ¿Cuántos son y adónde van?  
 ¿Cuánto tiempo duran las manifestaciones?  
 ¿Cuál es la historia de las protestas?  
 ¿Qué solución tiene esta situación?  
 ¿Qué significan las pancartas?  
 ¿Es la manifestación pacífica?  
 ¿Hay un líder?  
 ¿Qué modos de comunicación tienen/usan entre los manifestantes?

¡ave Exigen la gente con este manifiesto  
 ¿Hasta cuando van a manifestar?  
 ¿Que van a ganar? ¿con esta manifestación?  
 ¿Pueden ganar sus derechos con la manifestación?  
 ¿Porque se cierran las carreteras?  
 ¿Porque molestan a la gente?  
 ¿Porque distorsionan las cosas publicas?  
 ¿Es un evento importante para los medios?  
 ¿Que objetivo tienen los reportajes?

Figura 23: Ejemplo de "las preguntas de la clase" del módulo 5.

Para poder dar sentido al contenido del módulo y ofrecer un andamiaje que permita la comunicación y la reflexión sobre el tema, así como la aproximación a las preguntas planteadas, se incluyen actividades de aprendizaje y práctica de la lengua con la presentación de estructuras específicas para expresar reivindicaciones (ej.: *exigir que* + subjuntivo; *exigir* + infinitivo; *exigir* + sustantivo), opiniones (ej.: *Parecer* + adjetivo + *que* + subjuntivo; *parecer* + adjetivo + infinitivo) y posibles soluciones (ej.: *habría que...*; *se debería...*; *se podría...*). También, a propósito de una de las preguntas planteada por los estudiantes (“¿hasta cuándo se van a manifestar?”) se introducen estructuras para expresar futuro (ej.: futuro + *hasta que, mientras, cuando, en cuanto* + subjuntivo). Así, durante este módulo, los estudiantes trabajan colaborativamente en la comprensión de las movilizaciones reivindicativas ciudadanas que tienen lugar en diferentes partes del mundo, preparan presentaciones y textos escritos ofreciendo breves explicaciones, opiniones, posibles soluciones, entre otros (en el Anexo 6 se recoge una muestra de los materiales y producciones de los estudiantes a partir de este módulo).

A lo largo del quinto módulo, se generan una serie de conversaciones, debates y reflexiones sobre diversos temas que relacionan la temática central de la expresión ciudadana en las manifestaciones reivindicativas con la realidad inmediata de los estudiantes. Como se observa en la Figura 24, que ilustra las reflexiones consignadas en el diario de aprendizaje, uno de los temas que suscita más debate en clase está relacionado con la migración (cuestiones de identidad, derechos de los migrantes, participación, entre otras). Por ello, se decide proponer la temática de la migración como eje central del **sexto módulo**.

El lunes, cuando entré en clase los estudiantes y la profesora estaban hablando sobre el tema de independencia de Cataluña y la manifestación. ~~Por~~ PUES, uno de mis compañeros nos explicó que un día ~~cuando~~ él fue a una manifestación para ver y vio que una persona extremeña estaba gritando en soporte de Cataluña ~~en~~ y ese mismo tiempo una persona catalana le estaba observando, de repente la persona catalana le acercó y le dijo que no tiene derecho de manifestar.

Figura 24: Ejemplo de las reflexiones consignadas en el diario de aprendizaje

Luego de una breve introducción y reflexión previa sobre la temática, los estudiantes formulan una serie de preguntas a partir de las cuales se configurarán las actividades de aprendizaje sucesivas con el fin de mantener la metodología aprendizaje por indagación durante el sexto módulo. Como se puede observar en las siguientes imágenes (Figura 25), las *preguntas de la clase* que los estudiantes formulan para este módulo tienen que ver con la comprensión de la situación migratoria en el mundo y la aproximación a las historias migratorias, circunstancias y sentimientos particulares de las personas migrantes.

¿Qué <sup>motiva</sup> razones tiene la gente para migrar?  
 ¿Por qué migra la gente?  
 ¿Por qué migrar la gente otro país?  
 ¿Para estudiar?  
 ¿Qué sentimientos <sup>tiene</sup> la gente que migra?  
 ¿Cómo se siente la gente durante migra?  
 ¿Qué sufre la gente durante migra?  
 ¿Qué ayuda la gente migra?  
 ¿Qué <sup>tiene</sup> <sup>en</sup> <sup>los</sup> <sup>derechos</sup> para migra?

¿QUÉ RAZONES TIENE LA GENTE PARA MIGRAR?  
 ¿QUÉ DOCUMENTACIÓN NECESITA LA GENTE QUE QUIERE IR A OTRO PAÍS O MIGRAR?  
 ¿CÓMO SE SIENTE LA GENTE QUE MIGRA?  
 ¿QUÉ ~~Y~~ PASA EN EL CAMINO CUANDO MIGRAR?  
 ¿QUÉ OBSTÁCULOS ~~SE~~ ENCUENTRAN ~~EN~~ POR EL CAMINO LA GENTE QUE MIGRA? <sup>CUANDO LLEGA</sup>  
 ¿QUÉ LOGRA LA GENTE AL DESTINO?

Figura 25: Ejemplo de "las preguntas de la clase" del módulo 6

Así, las actividades y dinámicas que se proponen en este módulo hacen un énfasis especial en la exploración de la temática de la migración desde una dimensión socioafectiva. Para ello, se propone la comprensión de la migración a través de las historias y biografías migratorias tanto ajenas (a través de textos y canciones que recogen anécdotas y recuentos de procesos migratorios personales) como propias. Se incluyen actividades de aprendizaje

de la lengua centrados en la comprensión y descripción de sentimientos y emociones, el repaso de tiempos pasados contrastados (pretérito perfecto, imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto), así como otros recursos para la narración de anécdotas y se presenta el género discursivo *biografía*. Además, se proponen una serie de actividades colaborativas que consisten en realizar distintos encuentros con los compañeros de clase con el fin de reconstruir sus biografías migratorias. La Figura 26 ilustra el resultado una de las dinámicas de reflexión y socialización de las trayectorias migratorias personales que sido útil en la elaboración de las biografías escritas, así como el borrador de una de las biografías de migración consignado en uno de los diarios de aprendizaje (ver Anexo 7 con una muestra de los materiales que se usaron a lo largo de este módulo).

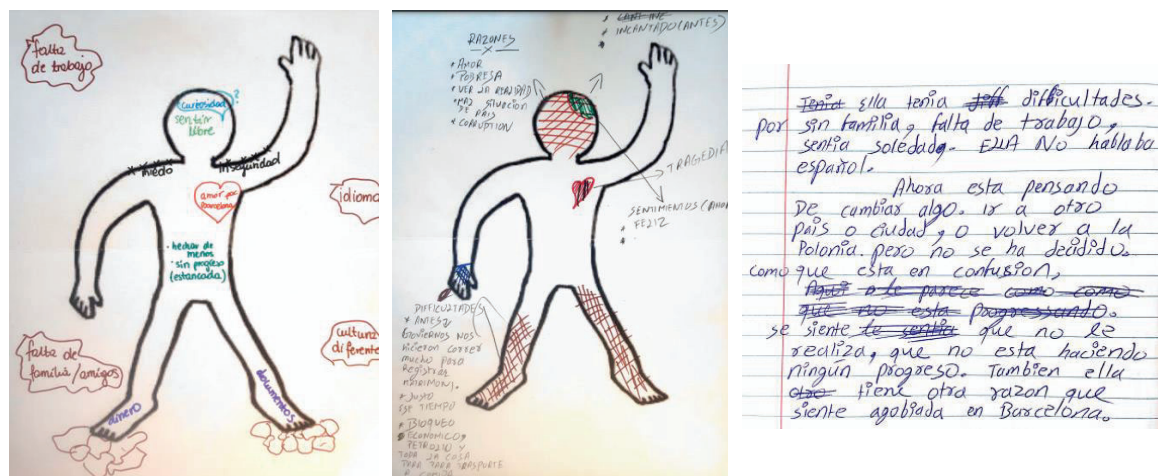


Figura 26. Ejemplos de reflexiones previas a la realización de las biografías de migración

Como respuesta a algunas de las *preguntas de la clase* con respecto a los sentimientos y los obstáculos que afrontan las personas migrantes (“¿qué obstáculos encuentra la gente que migra?”), las reflexiones de los estudiantes giraron alrededor de los estereotipos, prejuicios y situaciones discriminatorias que se pueden generar frente a las personas en situación de migración. Por ello, en el **séptimo y último de los módulos** de intervención se propone la temática de prejuicios, estereotipos y discriminación como el eje central de reflexión y aprendizaje.

Las actividades realizadas a lo largo de este módulo, que incluyen la realización de lecturas críticas, visionado de videos, socialización de experiencias, entre otras, buscan generar una actitud reflexiva y crítica para poderse autoobservar no solamente como sujetos receptores de prejuicios y estereotipos y víctimas de discriminación, sino como agentes activos y

posibles reproductores de esas prácticas. Además, se exploran distintas maneras y escenarios para la transformación individual y colectiva, específicamente con referencia a la generación de contradiscursos y contranarrativas (ver Anexo 8 con una muestra de los materiales que se diseñaron para este módulo).

A partir de reflexiones como las que se ilustran en la siguiente interacción entre dos estudiantes, se concibe la idea metafórica de los prejuicios y estereotipos (generalmente nacionales) como muros que obstaculizan el desarrollo social y personal de los individuos y que, por tanto, se hace necesario romper.

Jamal: *Me sabe mal hablar esto, pero lo tengo que hacer para quitar mis dificultades ¿sabes? a veces tengo que escuchar soy de Pakistán, por qué vives aquí, vete a tu país. ¡hombre! Yo he venido aquí por muchas razones, porque mi familia está aquí, mi padre está aquí, veinte años lleva mi padre aquí, media vida.*

Janina: *Estos prejuicios sobre nosotros, nuestros grupos, también países donde venimos es para nosotros es como un muro eh...que significa que es como un obstáculo para nosotros y no podemos avanzar si no le rompemos y...a veces no avanzamos en nuestra vida, también no conseguimos nuestro...nuestros propósitos es como obstáculos que nos ¿sujeta?*

A continuación, a propósito de la celebración del Día Internacional del Migrante, se recoge la idea metafórica de los prejuicios y estereotipos como muros para proponer una pequeña acción reivindicativa frente a los posibles prejuicios y estereotipos que generalmente recaen sobre la población migrante como proyecto final de la clase. El resultado final con el que se cierra el curso es un pequeño video realizado a partir de fotografías personales en el que intervienen estudiantes de la clase de B1.1 y de A1.2 de la institución con un mensaje metafórico: romper el muro de los prejuicios (Figura 27). La socialización se realiza a través de las redes sociales de la institución<sup>36</sup> en conmemoración del Día Internacional del Migrante.

---

<sup>36</sup> Se puede visualizar a través de este enlace: <https://fb.watch/4AfBg1xtlA/>



Figura 27: Ejemplos de imágenes del video reivindicativo para el Día Internacional del Migrante.

Como respuesta al interés, motivación y compromiso que se observa en los estudiantes a propósito de este tema y las acciones que se pueden tomar al respecto, las docentes proponen reconstruir y replicar la dinámica del muro realizada en clase como actividad vivencial extracurricular en el marco de la celebración del Día Internacional del Migrante del barrio del Raval, a poca distancia de la institución. De esta manera, los estudiantes se reencuentran para participar colaborativamente en la reconstrucción del muro e invitan a la ciudadanía en general a participar también activamente en la actividad añadiendo sus propias ideas, como se observa en las siguientes imágenes (Figura 28).



Figura 28: Recreación del "muro de los prejuicios" en la vía pública

## 8.2 Sinopsis del módulo 4

El módulo 4 del segundo ciclo iterativo consta principalmente de las siguientes actividades:

1. Fiestas nacionales y Día de la Hispanidad: a modo de introducción, se presenta el tema de las fiestas nacionales. Los estudiantes comparten información sobre las fiestas nacionales de sus países de origen y la manera como se conmemoran o celebran. Luego, se guía la atención hacia la fiesta nacional de España o Día de la Hispanidad (que tendría lugar durante los siguientes días) y se pide a los estudiantes investigar sobre ella fuera del aula para compartir información en clase. Más adelante, en pequeños grupos, los estudiantes comparten información sobre lo que saben o han encontrado sobre este día y preparan un pequeño póster (denominado en clase *lo que ya sabemos*) para presentar a la clase (la Figura 29 proporciona algunos ejemplos).

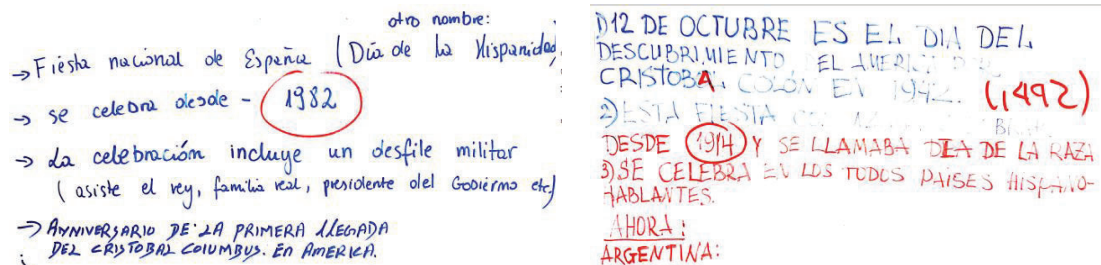


Figura 29: Ejemplos de los pósteres "lo que ya sabemos" del módulo 4

2. Las preguntas de la clase: luego de las presentaciones sobre lo que ya saben acerca de este día, los estudiantes trabajan en pequeños grupos para formular una serie de



preguntas acerca de lo que les gustaría saber, aspectos en los que quisieran ahondar o las dudas que tienen sobre este día. Se preparan pequeños pósteres con lo que en clase se denominó *las preguntas de la clase* (ver ejemplos en la Figura 30) que se socializan y se fijan en un lugar específico y visible de la clase. Durante la socialización de estas preguntas surgen las primeras discusiones o debates en los que se cuestionan, por ejemplo, los conceptos de *descubrimiento* y *nación o país*.

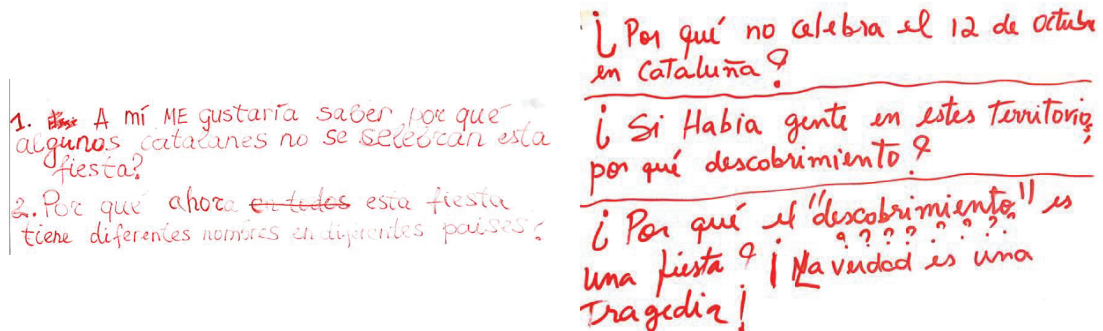


Figura 30: Ejemplos de "las preguntas de la clase" del módulo 4

- Posteriormente, se anuncian los distintos eventos que tendrán lugar en la ciudad (ver Figura 31 con los carteles de invitación) y se anima a los estudiantes a participar en ellos como etnógrafos, i.e. observar y recopilar información (entrevistas, fotografías, videos) para comprender las diversas maneras de entender y conmemorar esta fecha. Se acuerda que el material recopilado será compartido con el resto de los compañeros a través del grupo de WhatsApp de la clase, al que las profesoras tienen acceso.



Figura 31: Carteles de invitación a los eventos del 12 de octubre en Barcelona

- Reflexión y discusión: luego de la puesta en común del material recogido, se trabaja sobre las muestras de lengua presentes en las fotografías<sup>37</sup> (Figura 32). Se despejan las dudas de vocabulario y se recogen algunas expresiones comunes que allí se incluyen. Posteriormente, los estudiantes comparten sus opiniones, apreciaciones y experiencias sobre la actividad y el material recopilado. Allí, surgen discusiones y debates relacionados con la construcción identitaria nacional, las relaciones de poder, el orden mundial, entre otros.



Figura 32: Material visual compartido por los estudiantes sobre los eventos del 12 de octubre en Barcelona

- Manifestaciones (discusiones y debates imprevistos): como consecuencia de los acontecimientos que tienen lugar en Cataluña (manifestaciones en protesta contra la sentencia judicial que recae sobre los líderes del proceso independentista catalán), surgen en clase discusiones y debates imprevistos (i.e. que emergen espontáneamente durante la sesión por interés de los estudiantes) sobre la situación política de Cataluña y el independentismo. A lo largo de estas discusiones, se realizan conexiones con situaciones similares en otros países y se trae a colación la construcción identitaria del extranjero o inmigrante y sus derechos de participación ciudadana. Además, se discuten y cuestionan los conceptos de *país* y *nacionalismo*, reflexionando sobre la identidad nacional y la posibilidad de una identificación cosmopolita o “terráquea”.
- Los nombres del 12 de octubre: se realiza una lectura de un artículo publicado en una revista sobre los distintos nombres que recibe el 12 de octubre en distintos países y, por tanto, lo que esta fecha significa en otras latitudes del planeta. A partir de esta

<sup>37</sup> Para una mejor gestión y acceso a la información en clase, la profesora prepara una recopilación impresa del material visual compartido.

lectura, los estudiantes realizan una pequeña reflexión sobre las distintas maneras de entender y conmemorar esta fecha.

7. Respuesta a las preguntas de la clase: se retoman las preguntas de la clase para que los estudiantes, en pequeños grupos, den respuesta a partir de trabajo realizado a lo largo del módulo (investigación propia, reflexiones, conversaciones y debates). Las respuestas a las preguntas de la clase constituyen una práctica de escritura colaborativa.

Luego de la descripción de las distintas actividades que se realizaron en módulo 4, a continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos aula (discursos de los estudiantes) que surgieron a lo largo de su realización con el fin de observar el desarrollo de la interculturalidad en el aula.

### **8.3 Coconstrucción de la interculturalidad en el aula: módulo 4**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los discursos y producciones de los estudiantes que dan cuenta del desarrollo de la interculturalidad en el aula. La presentación se hace de manera analítica a partir de los ejes temáticos centrales y en relación con el marco de interpretación emergente que consta de 3 dimensiones o macrocategorías, 8 categorías y 31 subcategorías (ver apartado 6.5). Conviene recordar que la presentación de los datos en este apartado se realiza de manera analítica y descriptiva, reservando su discusión a la luz de la teoría para un capítulo posterior (ver capítulo 10).

Como se detalló anteriormente, el módulo 4 consistió en la realización de una serie de dinámicas relacionadas con la temática de las fiestas nacionales, concretamente la del Día nacional de España o Día de la Hispanidad, que se pueden comprender concretamente como 4 actividades principales: (1) la formulación y socialización de los pósteres “*lo que ya sabemos*” y “*las preguntas de la clase*”, (2) las reflexiones y discusiones provocados por el material visual recopilado sobre los eventos que tuvieron lugar el 12 de octubre, (3) los debates que surgieron espontáneamente en torno a las manifestaciones independentistas y (4) la reflexión como respuesta a las *preguntas de la clase*. Así, en este apartado, se presentan

los resultados del análisis de los discursos de los estudiantes a partir de las reflexiones, discusiones y debates que se generaron a lo largo de estas actividades como evidencias empíricas del proceso de coconstrucción de la interculturalidad en el aula.

El análisis de las reflexiones, intervenciones o demás producciones de los estudiantes a lo largo del módulo demuestra la coconstrucción de la interculturalidad en el aula en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y de praxis transformadora en la medida en que se observa:

- Una actitud reflexiva a partir de la cual los estudiantes cultivan el interés, la curiosidad, la motivación y la capacidad de **indagación** para **conocer y comprender** los procesos y realidades **socioculturales y sociolingüísticas**.
- Una actitud crítica frente a los procesos y realidades socioculturales a partir de la cual no solo **cuestionan** narrativas históricas hegemónicas, desvelando **presupuestos y relaciones de poder**, sino que proponen lecturas alternativas mediante las cuales exploran diversos **posicionamientos**. Esta actitud cuestionadora revierte en la proposición de **contradiscursos** o maneras alternativas de entender estructurar las narrativas que se cuestionan.
- Una aproximación reflexiva a los procesos y realidades socioculturales desde una perspectiva plural, flexible y dinámica que permite la observación y reflexión sobre de la realidad desde **múltiples perspectivas**. Esta reflexión sobre la diversidad comporta a su vez una exploración interna de los esquemas o **posicionamientos**, así como una consciencia sobre las posibles **transformaciones** que provoca el encuentro con otras formas de observar la realidad.
- Una conciencia sobre los procesos de **construcción y la transformación identitaria** nacional que les permite reflexionar sobre diversos aspectos y características en la construcción de las identidades nacionales entendidas como procesos **internos** y reflexivos así como como productos de adjudicaciones **externas**; como condiciones **estables** y también como sistemas **flexibles**; como una situación que implican un **sentimiento de pertenencia** y una relación desigual **Centro-Periferia** y como un proceso de **hibridación** permanente a través del contacto con la alteridad.
- Una aproximación a los procesos y realidades socioculturales desde una perspectiva transnacional o global a partir de la cual se establecen **vínculos** y relaciones entre los diversos fenómenos sociales e identitarios observados. Esto permite la reflexión

sobre la realidad sociocultural no como una serie de fenómenos o productos locales aislados, sino un sistema de procesos **interrelacionados**.

- Una aproximación a los procesos y realidades socioculturales desde una perspectiva global y crítica a través de la cual no solo se establecen vínculos y relaciones de interdependencia entre los fenómenos sociales y lingüísticos observados, sino que estos se enmarcan en sistemas globales y **geopolíticos** en los que se ponen de manifiesto distintas formas de **poder**.

A modo de síntesis, observamos que, en el marco de la intervención didáctica durante el módulo 4, la interculturalidad en el aula se coconstruye de las siguientes formas:

- a) Cultivando una actitud reflexiva a través de *las preguntas de la clase*: indagación y curiosidad.
- b) Cultivando una actitud crítica: cuestionamiento, múltiples perspectivas, relaciones de poder y contradiscursos.
- c) Coconstruyendo una visión de la realidad sociocultural diversa y plural: explorando posicionamientos previos y transformaciones.
- d) Desarrollando conciencia sobre la construcción y la transformación identitaria.
- e) Estableciendo vínculos y relaciones más allá de las fronteras nacionales: de lo local a lo global.
- f) Desvelando relaciones de poder en un mundo interconectado.

A continuación, se presenta el resultado del análisis de los discursos de los estudiantes y se ilustra con datos empíricos la manera como, a lo largo de las actividades de aula propuestas, se coconstruye la interculturalidad de las distintas maneras mencionadas.

### **8.3.1 Cultivando una actitud reflexiva a través de las preguntas de la clase: indagación y curiosidad**

La actividad de socialización de conocimientos previos sobre la fiesta nacional española o Día de la Hispanidad que tuvo lugar durante la confección y presentación de los pósters *lo que ya sabemos* evidenció una primera aproximación a los **conocimientos y saberes socioculturales y sociolingüísticos** alrededor de esta fecha. Teniendo en cuenta que esta

socialización tuvo lugar luego de un proceso de investigación por parte de los estudiantes, su participación en esta actividad demuestra también el interés y la capacidad de indagación para conocer y comprender las realidades culturales, sociales o históricas alrededor de una fecha o un evento particular.

A modo de ilustración, en los ejemplos de las intervenciones de los estudiantes durante la socialización que se ofrecen a continuación, se puede observar la adquisición de estos conocimientos y saberes socioculturales y sociolingüísticos a partir de: aproximaciones históricas en las que se hace alusión a acontecimientos en fechas importantes (41); aproximaciones culturales en las que se destacan aspectos locales relacionados con ciertas maneras de conmemorar esta fiesta nacional en el territorio español (42); aproximaciones más globales y contrastivas en las que no solo se ponen de relieve otras maneras de conmemorar esta fecha en otros países (45), sino que también se proveen planteamientos sobre los diversos significados y simbologías que socialmente se otorgan a un mismo acontecimiento en diversos países (46).

(43) Dimitri:	<i>El día doce de octubre es el día del descubrimiento de la América por Cristóbal Colón en mil eh... catorce, cuatro...cientos [se rectifica en clase la fecha de <b>mil cuatrocientos noventa y dos</b> y cómo se dice en español]. Y esta fiesta comenzaba a celebrar desde <b>mil novecientos catorce</b> y se llamaba Día de la Raza.</i>	Sociocultural
(44) Janina:	<i>Vale, pues... día doce de octubre... hay fiesta nacional de España con nombre Día de la Hispanidad, que se habla desde mil novecientos ochenta y dos y <b>la celebración incluye un desfile militar donde asisten el Rey, familia real, también gente del gobierno y otros gente importantes de parte de país</b> y también es el aniversario de la primera llegada de Cristobal ¿Colombo? ¿Colón? Colón en... América</i>	Sociocultural Sociocultural Conexiones
(45) Leandro:	<i><b>Brasil</b> es único país de la América que <b>no conmemora</b> el... para nosotros, es el...la gran.. la gran fiesta de...de la nostra patrona la Virgen Aparecida y <b>se conmemora</b> también el día del niño que fue criado.</i>	Sociocultural Conexiones
(46) Katia:	<i>El día doce de octubre es la fecha que tiene <b>diferentes significado para países diferentes</b>. La fecha es el día memorable del descubrimiento de América por Cristobal Colón y... <b>para España</b> simboliza el inicio de período de expansión lingüística y cultural porque hacen bastante influencia a otros países de América, que algunos ya no tienen idiomas indígenas nativas, pero algunos sí como es idioma quechua que hablan hasta ahora de tiempos antiguos. <b>Para Estados Unidos</b> y por ejemplo <b>para Bahamas</b> es también el día memorable de Cristóbal Colón,</i>	Perspectivas

*para ellos Columbus Day, Discovery Day, celebran así, pero **para otros países** es un día memorable de descolonización, de resistencia indígena, que... también quieren alguna independencia.*

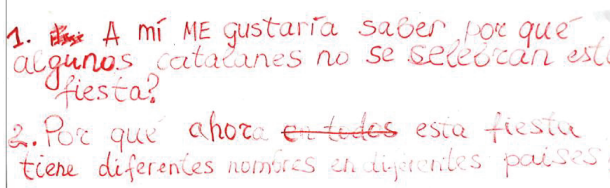
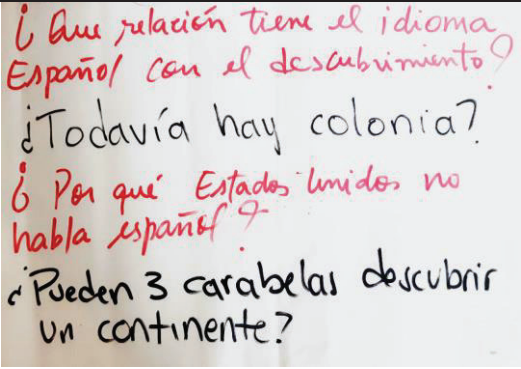
La dinámica de investigación previa sobre la celebración de la fiesta nacional española también generó actitudes reflexivas y de **indagación** en los estudiantes quienes, como se ilustra en el ejemplo (47), manifestaron interés por comprender las realidades desde la perspectiva de las personas locales (probablemente desde su punto de vista con cierta autoridad como puede ser un profesor local) a través de la formulación de preguntas. En este sentido, se puede observar en esta interacción la repetición del verbo *preguntar* junto con verbos de intención o voluntad como *intentar* o *querer*, así como la presentación de razones que aducen para formular dichas preguntas (“porque mi conocimiento”; “a mí me gustaría saber”).

(47) Jamal: <i>Yo <b>intenté preguntar</b> varias personas <b>porque mi conocimiento es...</b> mi amigo que no estaba que lo dije ayer, pero como que a la profesora de catalán <b>quería preguntar</b> y me dice mejor que no hablamos de ese día, aquí no se celebra, aquí no se celebra. Dice que aquí en Cataluña no existe.</i>	Indagación
Adnan: <i>Sí, aquí en Cataluña no existe esta fiesta.</i>	
Profesora: <i>¿Tú le preguntaste a la profesora de catalán?</i>	Indagación
Jamal: <i>Sí, yo <b>pregunté</b> para ¿qué celebráis el día doce de octubre, qué fiesta es? <b>A mí me gustaría saber.</b> Y me dijo que al mejor que no hablamos ese día y en Cataluña no se existe [risas en la clase].</i>	
Profesora: <i>¿Y por qué crees?</i>	
Adnan: <i>No sé</i>	
Leandro: <i>Porque cree que Cataluña no es España</i>	
Dimitri: <i>Porque Cataluña no es España</i>	

La socialización de los conocimientos previos a través de la realización de los pósteres *lo que ya sabemos* ofreció a los estudiantes no solo un panorama histórico general de base para la comprensión de un evento sociocultural importante, sino también la oportunidad de reflexionar, cuestionar, posicionarse o querer indagar sobre aspectos particulares en relación con esta fecha y las diferentes maneras de conmemorarla. En las preguntas formuladas posteriormente en la creación de los pósteres con *las preguntas de la clase*, se observa que las intervenciones que, como en el ejemplo (43), se referían al “descubrimiento” de América, dieron lugar a *cuestionamientos* sobre el uso mismo del sustantivo y las posibles relaciones de poder que entraña. Las intervenciones que como en los ejemplos (45) y (46) hacen

referencia a otras maneras de conmemorar o entender esta fecha, generaron en los estudiantes *curiosidad* sobre las razones por las cuales un mismo evento puede tener diversos significados y simbolismos. Las reflexiones alrededor de la “expansión lingüística y cultural” en el marco del descubrimiento de América que se pueden ver ilustradas en el ejemplo (46), supusieron una *actitud interrogativa* por parte de los estudiantes sobre el papel de la lengua en este proceso y la situación sociolingüística actual en América. Además, la reflexión sobre las supuestas actitudes locales negativas frente a la celebración de esta fecha provocó en los estudiantes el *interés por comprender* las posibles razones subyacentes. Este cuestionamiento, curiosidad, actitud interrogativa e interés por comprender estas actitudes se vieron reflejados, pues, en las preguntas que los estudiantes formularon, como se observa a continuación.

En los ejemplos que se ofrecen en la Tabla 20 se observa la manera en que, a partir de una actitud reflexiva e interrogativa, los estudiantes desarrollan o movilizan actitudes interculturales como la curiosidad, la observación de la realidad cultural desde múltiples perspectivas, la motivación para comprender los procesos y productos socioculturales y sociolingüísticos, la exploración de presupuestos y posicionamientos, la necesidad de obtener visiones ampliadas de los eventos o fenómenos culturales, entre otros.

Pósteres las preguntas de la clase	Movilización de actitudes interculturales
	<p>Se destaca la <b>relativización</b> de los propios puntos de vista o <b>matización</b> mediante el uso de la palabra “algunos” para evitar las generalizaciones. Se observa también el interés por comprender la realidad desde <b>múltiples perspectivas</b> al cuestionarse sobre la manera como se alude a esta fecha en diferentes países.</p>
	<p>Se advierte la actitud interrogativa y de <b>indagación</b> para comprender y reflexionar sobre la relación que tienen los procesos <b>socioculturales</b> y las situaciones <b>sociolingüísticas</b> en contextos o desarrollos históricos específicos.</p>



<p>¿Por qué no celebra el 12 de octubre en Cataluña?</p> <p>¿Si Había gente en estos territorios por qué descubrimiento?</p> <p>¿Por qué el "descubrimiento" es una fiesta? ¿La verdad es una tragedia!</p>	<p>Se observa el <b>cuestionamiento</b> del sustantivo "descubrimiento" para referirse al proceso histórico y se exploran <b>presupuestos</b> y <b>posicionamientos</b>. De una parte, se pone en entredicho la idoneidad de su uso dadas ciertas circunstancias posiblemente contradictorias (<i>si..., por qué...</i>). De otra parte, se cuestiona contrastando con otra forma de ver la misma realidad (<i>por qué es..., la verdad es...</i>).</p>
<p>¿Por qué Los Reyes Católicos dieron dinero a Cristóbal Colón para la expedición?</p> <p>¿Que eventos están en el fondo de la idea de la Independencia?</p> <p>¿Que motivo tenía Cristóbal Colón si no estaba seguro en el resultado?</p>	<p>Se advierte la <b>curiosidad</b> o interés por comprender las razones y motivaciones de los procesos y decisiones históricas que han marcado el desarrollo global (<i>por qué...qué motivo tenía...</i>). Se destaca también la necesidad de aproximarse más profundamente a la realidad observada para obtener <b>visiones ampliadas</b> de la misma (<i>qué eventos están en el fondo de la idea de...</i>).</p>

Tabla 20: Análisis de los pósteres "las preguntas de la clase" del módulo 4

### 8.3.2 Cultivando una actitud crítica: cuestionamiento, múltiples perspectivas, relaciones de poder y contradiscursos

Las dinámicas de reflexión realizadas en clase, particularmente en el marco del diseño de los pósteres con *las preguntas de la clase*, generaron una serie de conversaciones, discusiones y debates alrededor del contenido sociocultural de la fiesta nacional española o Día de la Hispanidad. A lo largo de estas conversaciones o debates, los estudiantes encontraron espacios para expresar sus puntos de vista, para comprender y valorar posibles opiniones distintas a la propia, así como para ofrecer mediación con el fin de facilitar la comunicación, la comprensión y el entendimiento mutuo. El análisis de las intervenciones de los estudiantes a lo largo de estos debates ofrece también evidencias de la coconstrucción de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en la medida en que se puede observar la manera como se cuestionan narrativas históricas hegemónicas, se develan presupuestos ideológicos y relaciones de poder, se proponen lecturas desde distintas perspectivas, se exploran diversos posicionamientos y se ofrecen contradiscursos o maneras alternativas de comprender y estructurar los relatos históricos que se cuestionan.

Como se observa en la interacción de aula que se ilustra en el ejemplo (48), el cuestionamiento del término "descubrimiento" para referirse al proceso histórico que

comienza con la llegada de Colón al territorio americano, constituyó una de las discusiones que se generaron a propósito de una de *las preguntas de la clase*. En ella, se puede observar tanto la reflexión crítica de los estudiantes como los diferentes mecanismos que se emplean para la mediación conceptual.

(48)

1	Lalika: <i>¿Por qué dicen que es descubrimiento de un continente o de un país? Si antes sí que habían gente y ¿por qué dicen que es descubrimiento de estadounidense o de India?</i>	Cuestionar
2	Dasha: <i>Pero para ellos es descubrimiento de otro mundo también. Descubrimiento de Europa para ellos.</i>	Perspectivas
3	Lalika: <i>Sí, pero en la historia pone descubrimiento de estadounidense pero ya sabíamos allí estaba estadounidense. Descubrimiento es no me parece bien.</i>	Posicionarse
4	Leandro: <i>Te da la posición de dueño, es como te da la posición de dueños. El descubrimiento que estamos diciendo es, no fue descubrimiento, ya tenía ya personas, una vida, una cultura, ya tenía.</i>	Rel.Poder Perspectivas
5	Dasha: <i>Como Discovery Day, es como descubrimiento de dos mundos, para ellos también, están descubriendo otro mundo.</i>	Perspectivas
6	Dimitri: <i>Sí, para suramericanos hay Europa, para Europa...</i>	Perspectivas
7	Jamal: <i>No sabía nada de eso</i>	
8	Dimitri: <i>Sí, todos mundos no saben sobre...</i>	
9	Dasha: <i>Es el día de dos mundos</i>	Perspectivas
10	Lalika: <i>Creo que no sabían camino, que cómo llegan ahí, sí que sabíamos que hay gente, hay otro mundo, pero camino es, puede ser que descubrimiento de camino a estadounidense, puede. Para mí es, por qué descubrimiento si ya existía, si es otra cosa que no sabíamos que hay otro mundo es otra cosa.</i>	Perspectivas Posicionarse Cuestionar
11	Amil: <i>Pero no estamos seguros, por ejemplo, hay mundo fuera de mundo y cuando encontramos decimos que descubrimos, discover the world. Eso es palabra que más explica</i>	Perspectivas Med. externa
12	Leandro: <i>la verdad, yo pienso que es una pura manipulación porque yo digo yo descubrí entonces yo soy dueño porque la historia del descubrimiento que todos hacen fiesta, que inclusive yo puse las otras preguntas, la verdad no es una fiesta, es una matanza, porque yo no llego en un país y digo yo descubrí cua voy a aprender la cultura, voy a me comunicar con los habitantes, voy a aprender con ellos...no, yo voy matarlos, yo voy a poseir las terras que tienes porque es así, se conmemora una fiesta que no es una fiesta, la historia correcta es una matanza, ¿sabes? Es yo entro en un territorio que no es mío, que tene gente allá y voy tomar para mí e introducir la mía cultura a</i>	Cuestionar Posicionarse Contradiscurso. Mediación

	<i>fuerza porque pone así, es así que se pasa, ¿sabes? Entonces para mí no tiene esto de <b>descubrimiento</b>, esto es solamente una palabra para decir si fue yo que descubro yo soy dueño, es más o menos eso, introduzo mi cultura, yo utilizo ese territorio para mis bienes y punto, ¿sabes? Sería tal vez <b>esto que ustedes están diciendo</b> si yo llegase allá, a una terra nueva entonces vamos a aprender la cultura, vamos nos comunicábamos, trocar esta, estas, sabes, esta diferencia de pueblo, y no es así.</i>	
13	Lalika: <i>Y otra cosa, es igual de este lado, pero como dicen que descubrimiento de <b>India</b> fue en 1498, creo yo, fue así. Pero antes, ¿cómo que no sabían? Alejandro llegó ahí</i>	Conexiones Cuestionar
14	Amil: <i>Por camino</i>	
15	Lalika: <i>(risas) por eso, no sabía camino de mar, pero sí que sabían que hay gente</i>	Perspectivas
16	Amil: <i><b>Gente que dicen</b> que Colombo descubrimiento India es lo que, descubrimiento, <b>descubrimiento una salida</b> es por salida, por descubrimiento una salida, eso sobre de salida, es lo que descubrimiento, india, no, el descubrimiento una salida de India.</i>	Perspectivas
17	Lalika: <i><b>Por eso</b>, ahí pone descubrimiento, no pone descubrimiento de una camino o de algo, no es de contra pero esto diferente, descubrimientos.</i>	Med. externa
18	Leandro: <i>Es una <b>palabra bonita</b> para mascarar la <b>real historia</b>, eso que <b>pienso</b>, porque conozco historia de descubrimiento de mi país y no sé yo tengo (xxx) que es una mierda.</i>	Posición
19	Dasha: <i><b>Para ti</b> es descubrimiento es como el día de colonización.</i>	Med. externa
20	Leandro: <i>el día de la guerra</i>	Posición
21	Janina: <i>¿Y cómo dicen en América este día como llegada de España a nuestro país o como descubrimiento? <b>De otra parte, de ojos de América ¿cómo els ven? Porque nosotros desde Europa como descubrimiento, pero ¿ellos?</b> ¿Cómo invasión?</i>	Descentr.

Como se puede observar en la interacción, los estudiantes adoptan una actitud crítica al **cuestionar** el uso del sustantivo “descubrimiento” en las narraciones históricas habituales. En este sentido, sus intervenciones demuestran una alineación con las visiones críticas del uso del sustantivo que, como se reflejan en los trabajos de Pachón Soto (2012) y Nieto (2017), implican una posición eurocéntrica y asimétrica de la narración histórica que no proporciona visibilidad a los habitantes o sistemas sociales presentes en los territorios “descubiertos”. En la primera intervención, por ejemplo, se manifiesta claramente este cuestionamiento mediante la expresión interrogativa *por qué* y la manifestación de las condiciones previas introducidas por *si* (“¿**Por qué** dicen que es descubrimiento de un continente o de un país?”

Si antes sí que habían gente”). Este cuestionamiento es corroborado en intervenciones como la número 4 y la 10 en las que se proporcionan explicaciones similares, que buscan llamar la atención sobre la existencia previa de habitantes y sistemas sociales en los territorios y, por tanto, rechazan el sentido asimétrico que observan en el uso del sustantivo “descubrimiento” (“El descubrimiento que estamos diciendo es, **no fue descubrimiento, ya tenía** ya personas, una vida, una cultura, **ya tenía**”; “*por qué descubrimiento si ya existía*”).

Esta actitud crítica se refleja también en el desvelamiento de las **relaciones de poder** que pueden subyacer en el concepto de *descubrimiento*. En intervenciones como en la número 4 y la 12 se observa la relación que se establece entre el concepto de *descubrimiento* y las relaciones desiguales que se establecen entre los individuos o con relación a la posesión de territorios o capital. Las afirmaciones como “te da la **posición de dueño**” (intervención número 4), se observa la consideración del “descubrimiento” como una ventaja que este proceso le otorga al “descubridor” como actor dominante. En la misma línea, en la intervención número 10, se desvelan las relaciones de poder que entraña el concepto usando estrategias lingüísticas como el discurso autorreferencial presentado desde la perspectiva del “descubridor” (“esto de **descubrimiento**, esto es solamente una palabra para decir si fue **yo** que **descubro yo soy dueño**, es más o menos eso, **introduzo mi** cultura, **yo utilizo** ese territorio para **mis** biens y punto, ¿sabes?”).

A lo largo de las intervenciones se evidencia no solo el interés por comprender la realidad sociocultural y cuestionar las narrativas en torno al concepto de *descubrimiento*, sino la disposición de los estudiantes para compartir sus pensamientos y argumentar sus propios **posicionamientos** ideológicos en relación con el tema de discusión. A través de recursos lingüísticos y estilísticos como la selección de adverbios y adjetivos valorativos (*bien, bonita*), así como de sustantivos (*manipulación, dueño, matanza, mierda, guerra*) los estudiantes estructuran discursivamente sus posiciones propias. Entre estos recursos lingüísticos también se encuentran el uso de verbos de opinión como *parecer* (“descubrimiento es **no me parece bien**”), *pensar* (“**yo pienso que** es una pura manipulación”) y *creer* (“**creo que** no sabían camino, que cómo llegan ahí, sí que sabíamos que hay gente”), así como de frases preposicionales que introducen opinión o puntos de vista (“**para mí** es, por qué descubrimiento si ya existía”).

Otra manera en la que se evidencia la actitud crítica de los estudiantes a lo largo de las discusiones y debates como la que se ilustra en el ejemplo anterior está relacionada con la generación de **contradiscursos**. Más allá de cuestionar y compartir sus posicionamientos ideológicos frente a narrativas que consideran hegemónicas, los estudiantes ofrecen una lectura alternativa con el fin de dar visibilidad a otras maneras de entender los hechos o la realidad sociocultural observada. Como se observa en las intervenciones 12 y 18, se hace uso del sustantivo “verdad” y de los adjetivos “correcta” y “real” para ofrecer una visión de la narración histórica que se considera más acorde (“*la historia correcta es una matanza*”) y denunciar el ocultamiento de la realidad (“una palabra bonita para mascarar **la real historia**”). Además, se emplea de manera repetida el recurso discursivo de la contraposición de ideas o conceptos a través de la negación y la afirmación junto con sustantivos con los que se pretende disociar y asociar la realidad observada: fiesta y matanza respectivamente (“la verdad **no es una fiesta, es una matanza**”; “se conmemora una fiesta que **no es una fiesta, la historia correcta es una matanza**”).

El uso de esta misma estrategia de contraposición de ideas a través de la negación y afirmación se observa también para proponer lecturas alternativas al discurso histórico percibido como hegemónico. Estas visiones alternativas se centran en, por ejemplo, negar una lectura de la narración histórica del “descubrimiento” desde una perspectiva de “comunicación y aprendizaje” y resaltar una perspectiva de “genocidio y apropiación” (“yo **no** llego en un país y digo yo descubrí cua voy a **aprender** la cultura, voy a me **comunicar** con los habitantes, voy a **aprender** con ellos...**no, yo voy matarlos, yo voy a poseir las terras** que tienes porque **es así**”).

A lo largo de las discusiones se puede observar también la manera como los estudiantes presentan sus puntos de vista y colaboran para la coconstrucción del significado alrededor del concepto de *descubrimiento*. En este sentido, se observa la **mediación** externa que llevan a cabo constantemente con el fin de validar o corroborar la interpretación de los hechos o los conceptos que realizan los interlocutores utilizando frases preposicionales que introducen puntos de vista, como en la intervención número 19 (“**Para ti** es descubrimiento es como el día de colonización”). En la intervención número 12 se aprecia también el uso de estrategias discursivas de mediación para la coconstrucción de significado, como retomar las intervenciones e ideas de los demás para estructurar los puntos de vista propios o contrastarlos (“sería tal vez **esto que ustedes están diciendo** si [...] y **no es así**”). Además,

se observa el uso de mecanismos de confirmación o asentamiento de las ideas de los interlocutores con expresiones como *sí* o *por eso*, en ocasiones acompañadas de expresiones de contraposición o conjunciones adversativas como *pero* (“**Sí**, para sudamericanos hay Europa, para Europa”; “**Por eso**, ahí pone descubrimiento, no pone descubrimiento de una camino”; “**Sí, pero** en la historia pone descubrimiento”).

La actitud crítica de los estudiantes a lo largo de las discusiones también se refleja en la disposición y voluntad para aproximarse a comprensión u observación de la realidad, los discursos o los conceptos desde **múltiples perspectivas**. A lo largo de las interacciones se observa la manera como los estudiantes sugieren distintas formas de comprender la realidad y el concepto de *descubrimiento* aludiendo a las distintas interpretaciones que puede tener para distintas personas. Así, se observa la negociación del significado de *descubrimiento* a partir de intervenciones que, como en la número 2 y la número 5, pretenden contrastar la lectura crítica y cuestionadora que se compartía anteriormente en la que se asocia el concepto con posiciones eurocéntricas y unidireccionales (i.e. que solo visibilizan la posición del “descubridor”) con una interpretación alternativa que puede dar visibilidad a otras posiciones, concretamente las no europeas. Este contraste de ideas se introduce con conjunciones adversativas, como *pero* y las perspectivas alternativas se manifiestan discursivamente a través de las frases preposicionales que introducen puntos de vista: *para ellos*, siendo *ellos* los no europeos (“**Pero para ellos** es descubrimiento de otro mundo también. Descubrimiento de Europa **para ellos**”). En esta línea, se sugiere una interpretación de *descubrimiento* desde el punto de vista “bidireccional” aludiendo, a través de conjunciones comparativas de igualdad como *como*, a la forma de entender el concepto *Discovery Day* que reivindica quizás una relación de “encuentro” entre dos mundos (“**Como Discovery Day**, es **como** descubrimiento de dos mundos, **para ellos** también, están descubriendo otro mundo”).

De manera similar, las intervenciones 11 y 16 permiten observar la manera en que se proponen otras formas de comprender el concepto *descubrimiento* que no implique necesariamente un posicionamiento crítico por considerarlo parte de un discurso hegemónico. Por un lado, se invita a entender la palabra *descubrimiento* en el sentido de “encuentro” con una realidad desconocida o de la que no se está seguro de su existencia (“*Pero no estamos seguros, por ejemplo, hay mundo fuera de mundo y cuando encontramos decimos que descubrimos, discover the world. Eso es palabra que más explica*”). Por otro

lado, se propone la lectura del concepto relacionándolo no con un “descubrimiento de un territorio”, sino con una manera (una camino o salida) para llegar a él (“eso sobre de salida, es lo que descubrimiento, **India, no, el descubrimiento una salida de India**”).

Finalmente, vale la pena resaltar el proceso reflexivo que se evidencia en las intervenciones de los estudiantes, específicamente en relación con la generación de visiones globales de la realidad sociocultural en cuestión. Por un lado, se evidencia el establecimiento de relaciones o **conexiones** con fenómenos, situaciones o narrativas similares en otros contextos como la del “descubrimiento” de India que se menciona en las intervenciones 13 y 16 (“**es igual de este lado**, pero como dicen que descubrimiento de **India** fue en 1498”). A través del uso de adjetivos como *igual*, de demostrativos como *este* para indicar un lugar (*de este lado*, probablemente para referirse al otro lado del Atlántico en oposición a América) y la mención de países concretos (India), se establece una relación de igualdad con los procesos en discusión, i.e. el “descubrimiento de América”, por lo que pueden ser análogamente cuestionables.

Por otro lado, se evidencia un interés por obtener una perspectiva más global en la manera de abordar o comprender la realidad sociocultural y los conceptos en cuestión en la medida en que se interroga sobre posibles lecturas o narrativas presentes en otras latitudes. Esto se puede observar a través de preguntas directas que se realizan sobre otras posibles maneras de referirse al proceso histórico en otros lugares (“¿Y **cómo dicen en América** este día **como llegada** de España a nuestro país **o como descubrimiento?**”) o de comprender el fenómeno desde las narrativas locales en otros territorios (“**De otra parte, de ojos de América** ¿cómo **els ven?**”).

En este sentido, se destacan las actitudes de **curiosidad** al demostrar interés por conocer y comprender otros puntos de vista, así como de **distanciamiento y descentralización** al reconocer que los puntos de vista propios no son los únicos existentes o plausibles. Esto se observa en intervenciones como la 21 en la que se hace referencia expresa a la contraposición de perspectivas entre la de “nosotros” y la de “ellos” y se interroga sobre esta posible diferencia en la conceptualización: *descubrimiento vs invasión* (“Porque **nosotros desde Europa** como descubrimiento, pero **¿ellos?** ¿Cómo invasión?”)

### 8.3.3 Coconstruyendo una visión de la realidad sociocultural diversa y plural: explorando posicionamientos propios y transformaciones

Más allá del aprendizaje intercultural y experiencial que supuso la participación de los estudiantes en los distintos eventos que tuvieron lugar durante la conmemoración del 12 de octubre o Día de la Hispanidad en Barcelona, las actividades de análisis y discusión (lingüística e intercultural) que se llevaron a cabo en el aula a partir del material visual recopilado potenciaron la observación y reflexión sobre la realidad sociocultural desde una perspectiva plural, flexible y dinámica. Esto se fomentó no solo a través de la observación de diversas maneras de concebir y conmemorar una misma fecha, sino de la reflexión y discusión como espacios para la exploración de posicionamientos propios y posibles transformaciones de esquemas ante las realidades observadas. Así, los estudiantes participaron en procesos colaborativos de coconstrucción del significado, tanto lingüístico como cultural, a partir de la observación, reflexión e interpretación conjunta del contenido observado en las imágenes recopiladas.

Como se observa en el ejemplo (49), por ejemplo, los estudiantes colaboran ofreciendo su interpretación de la imagen, específicamente en relación con pancarta que se observa: la palabra *nacionalismo* en forma de interrogación y la respuesta de *un negocio*.



(49) Lalika: *Cataluña, porque quieren Cataluña y separar de España, por eso creo.*

Dimitri: *Es para ganar más dinero en su país, no país, en su Cataluña porque piensan que...*

Sociocultural  
Posicionarse



Lalika:	<i>Es mejor estado de España y tienen más <u>dinero</u>...</i>	Posicionarse
Dimitri:	<i>sí, sí, sí</i>	
Lalika:	<i>y <u>más</u> turística</i>	Sociocultural Posicionarse
Jamal:	<i>Ya, y <u>paga</u> más <u>impuestos</u></i>	
Dimitri:	<i>Es parte <u>más rica</u> que otra parte de España</i>	
Jamal:	<i><b>Cataluña</b> también gana mucho y <u>paga</u> mucho <u>impuestos</u>, <u>más que todos</u>, <b>creo</b>. <b>Yo he preguntado</b> en mi fisio y también me explican esto, que siempre charlamos y <b>Cataluña</b> gana <u>más</u> y también <u>paga más impuestos</u> a <b>España</b>. <b>Por eso creen que si, si ganan más</b> en <b>Cataluña</b> también quieren <u>gastarse</u> en <b>Cataluña</b>. No quieren un país, hay gente que quieren, pero hay gente que solo creen que si se <u>gana</u> un de montón aquí también tienen que <u>gastar</u>, que la gente consiguen trabajar, <u>ganan</u> mejor <u>sueldo</u> <u>porque</u> hay gente que están trabajando mucho, <u>ganan</u> muy poco. Hay gente que quieren separarse, pero no separarse con <b>España</b>, solamente <u>económicamente</u>.</i>	
Dimitri:	<i>Sí, sí, sí. Y quieren decidir cosas adentro en <b>Cataluña</b> y no necesitan a..., jefes de <b>España</b>.</i>	

En las intervenciones de los estudiantes se observa la socialización de las posibles motivaciones que encuentran para la inclusión de estos conceptos en la pancarta y el intercambio de ideas o posicionamientos a propósito del *nacionalismo* y su relación con el *negocio*. Esta búsqueda de sentido y explicación en relación con el primer concepto se puede observar en el discurso de los estudiantes a través del uso de frases preposicionales y conjunciones para expresar causalidad (*por, porque*) o finalidad como *para* (“para ganar más dinero”; “porque piensan que...”). Se observa también la interpretación de la realidad que ofrecen los estudiantes desde la perspectiva de aquellos que promueven el independentismo (*ellos*), con lo que parecen distanciarse de la argumentación en primera persona. Para ello, se hace uso de los verbos conjugados en plural (*quieren Cataluña, creen que, ganan más, quieren gastarse, ganan mejor, quieren separarse, quieren decidir*). Sin embargo, la presentación de la realidad desde la perspectiva de *ellos* no es necesariamente generalizadora puesto que se observan también estrategias de **mediación pragmalingüística** como la relativización o matización de ideas para evitar la generalización (“**hay gente que** quieren, **pero hay gente que** solo creen que...”; “**hay gente que** quieren separarse, **pero** no separarse con **España**, solamente económicamente”).

En cuanto a la coconstrucción del significado en relación con la idea de *negocio*, cabe resaltar la activación de vocabulario del ámbito de la economía (*ganar, dinero, impuestos, rica, paga, gastar, sueldo, económicamente*) que se despliega a lo largo de

la discusión. De esta manera, los estudiantes comentan y dan sentido a la realidad y posicionamientos ideológicos observados en la imagen. Más aún, teniendo en cuenta que justamente la relación entre estos dos conceptos (*nacionalismo* y *negocio*) implica un posicionamiento ideológico, en las intervenciones de los estudiantes se pueden advertir también sus propios **posicionamientos** al respecto. Esto se puede observar a partir de las varias afirmaciones, negaciones y razonamientos que se realizan a lo largo de la interacción (“**es para** ganar más dinero en su país, **no país**, en su Cataluña **porque** piensan que...”), así como de las valoraciones y comparaciones (*es mejor, es más..., gana más, paga más*) acompañadas de numerosas referencias a *Cataluña* y *España*.

De manera similar, en la conversación que se ilustra en el ejemplo (50) se puede observar la negociación de significado o la manera en que los estudiantes dan sentido a la realidad observada. Esto se evidencia en la interacción no solo a partir de las referencias al contenido de las imágenes a partir de las marcas déicticas como *aquí* para remitir a una imagen o una parte de su contenido (“**aquí**, somos el fuego que la colonia no puede apagar”), sino a partir de la activación de vocabulario relativo a las ideas o conceptos centrales de las pancartas observadas como *colonia*, *castas* y *género*.



- (50) Bilal: *Pero **aquí** también los extranjeros están manifestando*  
 Dasha: *Sí, y **este** movimiento sigue hasta nuestros tiempos, un **movimiento de descolonización o anticolonización***  
 Bilal: ***Aquí**, somos el fuego que la colonia no puede apagar*  
 Dasha: *Sí, **porque** puede ser sigue **dominar** de afuera a las cosas de otros países ¿no?*  
 Bilal: *Sí, puede ser. También **están luchando** contra el arraigo, no, raigo, no raíz, no... [llama a la profesora]*  
 Dasha: *¿Castas? ¿raíces?*  
 Bilal: *no, raigo, eh, **manifiestan** contra el raigo.*

Comport.  
Sociocultural

Comport.

Profesora: <i>¿raigo, qué es raigo?</i>	
Bilal: <i>La gente que es blanco...</i>	
Profesora: <i>ah, ¿racismo?</i>	
Bilal: <i>Sí, racismo</i>	
Dasha: <i>No existe diferencia entre el color de piel</i>	Comport.
Bilal: <i>Sí, color de pieles. Y también ah... <b>manifiestan sobre luchando de la gente que vienen otros países como... por ejemplo</b></i>	
Dasha: <i>Para encontrar la vida mejor y no tienen <b>derechos</b></i>	Geopolítica
Bilal: <i>El <b>tercer países</b></i>	Centro-Periferia
Dasha: <i>Sí, es como <b>personas de segunda calidad</b></i>	
Bilal: <i>Sí</i>	
Dasha: <i>Esto también puede ser <b>castas</b> existen <u>aquí</u> también.</i>	Centro-Periferia
Bilal: <i>¿castas qué es?</i>	
Dasha: <i>Sí, porque miran como de <b>persona extranjera que no tiene tan derechos como nativos</b> y cuando buscan trabajador o obrero prefieren la gente...</i>	Posicionarse Centro-Periferia
Bilal: <i>Sí, <b>castas y género</b>. También contra el... <b>violencia de las mujeres</b>, ¿no? Género</i>	

A lo largo de la interacción se puede observar la manera como los estudiantes comparten su interpretación sobre la realidad observada en las imágenes identificando los posibles actores o protagonistas de las imágenes (*los extranjeros*) y las acciones reivindicativas que llevan a cabo: (“los **extranjeros** están **manifestando**”; “También **están luchando...**”). Además, se observa la coconstrucción de significado en relación con el concepto de *colonia* a partir de la activación de vocabulario (*dominar, racismo, derechos, terceros países, personas de segunda calidad, castas, extranjeros vs nativos*) que denota una relación de desigualdad, jerarquía o poder que se establece entre colectivos humanos, específicamente en relación con cuestiones de *género* a partir expresiones asociadas como “violencia de las mujeres”.

La negociación de significado se observa también en el ejemplo anterior (50) en el proceso de **mediación** que realizan los estudiantes para contribuir a la comunicación y la comprensión conjunta de ideas. En este sentido se observan estrategias como el uso de interrogantes y respuestas para comprobar y afirmar la comprensión o el acuerdo con las ideas presentadas (“sigue dominar de afuera a las cosas de otras países **¿no?** –**Sí**, puede ser”) o simplemente la locución adverbial *sí* para indicar afirmación, confirmación o acuerdo (“el tercer países. –**Sí**, es como personas de segunda calidad”). También, se evidencia el esfuerzo por comprender las ideas del interlocutor a través de la formulación de preguntas que interrogan sobre la idea que se quiere expresar bien sea para ayudarle a encontrar las

palabras (“Bilal: También están luchando contra el arraigo, no, raigo, no raíz, no... Dasha: **¿Castas? ¿raíces?**”) o para comprender su significado (“¿castas qué es?”).

La reflexión sobre la realidad observada en el material visual recopilado también proporciona espacios para que los estudiantes exploren, coconstruyan o discutan sobre sus **posicionamientos** ideológicos o sus propias maneras de entender la realidad. En este sentido, a partir del ejemplo (50) se puede observar a manera en que los estudiantes establecen relaciones entre lo que observan en las imágenes y la visión que tienen de la realidad que les rodea. Las afirmaciones como “este movimiento sigue **hasta nuestros tiempos**, un movimiento de descolonización o anticolonización [...] porque puede ser **sigue** dominar de afuera a las cosas de otras países ¿no?” sugieren una visión del mundo actual en la que persisten relaciones políticas, comerciales o culturales coloniales que dan sentido a las movilizaciones reivindicativas para la transformación social como las que se observan. Además, en las discusiones se evidencia la percepción de un orden mundial socialmente desigual por parte de los estudiantes a partir de alusiones a los habitantes de los países del llamado “tercer mundo” asociados a la idea de “personas de segunda calidad”. En esta misma línea, se observa el uso de las palabras *castas*, *derechos*, *extranjeros* y *nativos*, junto con el deíctico *aquí* y el adverbio de semejanza *también* para expresar la idea de una realidad inmediata (geográfica o temporal) socialmente desigual y equiparable a otra en circunstancias similares (“puede ser **castas** existen **aquí también**. [...] porque miran como de persona **extranjera** que no tiene tan **derechos** como **nativos** y cuando buscan trabajador o obrero prefieren la gente...”). A partir de los recursos lingüísticos utilizados, se observa una visión de la sociedad tanto local como global en la que se establecen relaciones de Centro-Periferia en la medida en que ciertos colectivos (*nativos*) gozan de situaciones de ventaja sobre otros (*extranjeros*).

La visibilidad de diversos puntos de vista, posiciones o formas de aproximarse a una misma realidad (distintas maneras de concebir y conmemorar una fecha) que proporciona el material visual recopilado y, sobre todo, el proceso de reflexión conjunta sobre este que se lleva a cabo en el aula promueve en los estudiantes el análisis crítico de la realidad sociocultural observada. Esta capacidad de análisis crítico se evidencia no solo en la capacidad de desvelar relaciones de poder, cuestionar o posicionarse frente a la realidad observada, entre otros, sino también en la habilidad para observar la realidad desde **múltiples perspectivas**, reconocerlas y establecer vínculos entre ellas. Una muestra de ello se observa



El análisis de las interacciones de los estudiantes demuestra que la observación de la realidad cultural desde **múltiples perspectivas** que supuso la actividad de observación y reflexión sobre el material visual recopilado promovió en los estudiantes la relativización de los fenómenos culturales, los posicionamientos y los comportamientos de los individuos. En intervenciones como las que se ilustra en el ejemplo (52), se observa que los estudiantes reflexionan sobre la realidad cultural no como un fenómeno absoluto o monolítico, sino como un proceso plural, flexible y diverso en el que los individuos, en la pluralidad de sus percepciones, posiciones ideológicas, necesidad o circunstancias, participan de diversas maneras.

(52) Amil: *No, eso es que quería explicar que los doce... día doce de octubre... es... para **diferente** personas es una **diferente** días, para... **hay gente que**... día de la independencia y **hay gente que** solo un día celebración de descubrimiento y nada más. Y... que hay **diferente** colonizaciones que... tienen **diferente** cosas que pasando y usan este día para dar su mensajes. Para... **a veces... gente** que solo un día de celebraciones. **Hay gente quien** están sufriendo o algo, usan este día para dar mensaje. Y eso es que... el mismo día los **diferente**, ah... manifestaciones. Eso es que quería decir, que son no uno, que son **diferentes**.*

Perspectivas

Esta relativización se construye discursivamente a través de estrategias como el uso repetido tanto del adjetivo *diferente* para caracterizar las diversas maneras de comprender o conmemorar “el día doce de octubre” (“para diferente personas es una diferente días”), como del verbo *haber* para indicar la existencia de distintas posiciones por parte de los individuos (“**hay gente que**... día de la independencia y **hay gente que** solo un día celebración de descubrimiento”). Además, se destaca el uso de frases explicativas como “que **son no uno**, que **son diferentes**”, en las que se observa la intención de negar una visión absoluta u homogénea de “el 12 de octubre” apelando a una visión plural o diversa del mismo.

Finalmente, cabe señalar que el análisis de las reflexiones de los estudiantes muestra que la observación de la realidad desde múltiples perspectivas fomentó no solo el análisis crítico, el posicionamiento y la relativización de los fenómenos y procesos culturales, como se ha presentado hasta ahora, sino que generó la oportunidad para tomar conciencia sobre la **adquisición o transformación de esquemas**. Como se puede observar en el ejemplo (53),

la observación de la realidad genera contrastes y posibles cambios en los puntos de vista o perspectivas que se tenían previamente.

(53) Janina: *pero yo pensaba, cuando he ido a esta fiesta de Día de la Hispanidad pensaba que, que van a decir qué bien, que España ¿no?, que es... eh... su fiesta ¿no? iban a enseñar cómo son muy buenos ¿no? pero no, mucha gente ha salido con el... las pancartas eh... y decía que...m...no es tan bien en España ¿no? como todos están un poco eh... no sé cómo se dice, m...separados y...*

Transf.esquemas

Posicionarse

En el ejemplo, estos cambios se expresan discursivamente a través del uso de distintos tiempos verbales como el pretérito imperfecto (“yo pensaba...”; “iban a enseñar...”) o el presente (*no es, están*), de conjunciones adversativas (*pero*) y de valoraciones contrastadas (*bien, buenos, no es tan bien, están separados*) para indicar la manera como las perspectivas o expectativas previas contrastan con una nueva valoración de la realidad.

Como síntesis de los aspectos que se han señalado hasta ahora en relación con las oportunidades que la discusión y reflexión sobre el material visual recopilado han ofrecido para la observación de la realidad cultural desde distintas perspectivas, la exploración de posicionamientos propios y la conciencia sobre las posibles transformaciones de esquemas, se presenta el ejemplo (54), una de las reflexiones consignadas en los diarios de aprendizaje. Por un lado, se evidencia que una de las conclusiones a la que llegan los estudiantes se relaciona con una visión amplia y plural que la realidad sociocultural observada que permite distintas lecturas y aproximaciones “conocí que no todos los países celebran esta fiesta de la misma manera”. Además, a partir de expresiones como “para mí...” y “creo que...” o el uso de deónticos como “es necesario...” se observa la exploración y estructuración de los posicionamientos propios a partir de la observación de la realidad.

Por otro lado, se evidencia la toma de conciencia sobre la transformación de esquemas que supuso el encuentro con otras formas de entender realidad sociocultural a lo largo de las actividades de observación y reflexión realizadas en clase. Esto se observa a través del uso de verbos como *saber, pensar y conocer*, así como de tiempos verbales pasados y locuciones temporales (“antes no sabía...”; “pensé que...”; “cuando estaba en clase conocí...”). Adicionalmente, las afirmaciones como “estaba sorprendido de saber todo esto” evidencian

la conciencia sobre las reacciones internas que el encuentro con otras maneras de apreciar la realidad provoca en los estudiantes.

(54)

Día de la Hispanidad, el 12 de octubre  
antes cuando vivía en Rusia, yo no  
sabía casi nada sobre esta fiesta. La  
primera vez que escuché estaba en la  
clase de Español en Rusia. Pensé que  
todos países hispanohablantes celebran  
ese día con mucha alegría. Porque para  
mí este día es el día cuando dos mundos  
se encontraron, el uno con el otro.  
Cuando al llegar en Barcelona, cuando  
estaba en la clase conocí que no todos los  
países celebran esta fiesta en la misma  
manera y que para algunos países no es  
una fiesta con sólo alegría. Especialmente  
en países del América del Sur la gente,  
por ejemplo, demolía monumentos de Colón,  
y exigía reconocer este día no como  
una fiesta, sino una tragedia. Estaba  
sorprendido de saber todo esto. Porque  
creo, que no podemos cambiar el pasado.  
Cada hecho histórico debe considerarse en  
términos de las circunstancias del momento  
del tiempo en que ocurrió. Es necesario  
sacar conclusiones de los acontecimientos  
del pasado, con el objetivo de no repetir  
los errores cometidos en el futuro. No

podemos cambiar el pasado, sino el futuro.  
Por eso para mí Colón y su equipo que  
abrieron América, son descubridores - héroes  
que superaron el miedo y demostraron el  
valor en términos de su tiempo.

Sociocultural  
Transf. esquemas

Transf. esquemas

Posicionarse

Gen. Esquemas

Perspectivas

Posicionarse

Posicionarse

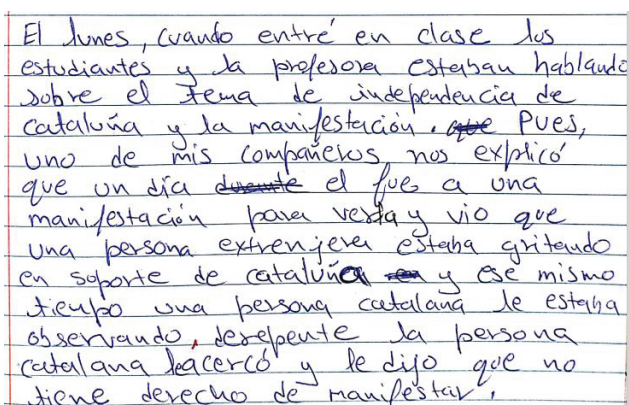
Posicionarse



### 8.3.4 Desarrollando consciencia sobre la construcción y la transformación identitaria

Las discusiones y reflexiones llevadas a cabo a lo largo del módulo en relación con las fiestas nacionales, específicamente en torno a la fiesta nacional española o Día de la Hispanidad que se conmemora el 12 de octubre, fomentaron también la reflexión y toma de conciencia sobre la construcción de las identidades nacionales. Sin embargo, este proceso reflexivo tomó mayor amplitud en los debates que surgieron espontáneamente en clase en torno a las manifestaciones independentistas que tuvieron lugar en Barcelona a partir del 14 de octubre, en los que los estudiantes negociaron colaborativamente distintos elementos y características que conforman las identidades nacionales. A partir de la socialización de una anécdota por parte de un estudiante, que se recoge en uno de los diarios de aprendizaje y se ilustra en el ejemplo (55), los estudiantes reflexionan alrededor de la construcción identitaria nacional (nacionales o locales vs extranjeros) y, específicamente, la manera como esta construcción entraña relaciones de **Centro-Periferia**.

(55)



El lunes, cuando entré en clase los estudiantes y la profesora estaban hablando sobre el tema de independencia de cataluña y la manifestación. ~~que~~ Pues, uno de mis compañeros nos explicó que un día ~~donde~~ él fue a una manifestación para verla y vio que una persona extranjera estaba gritando en soporte de cataluña ~~ya~~ y ese mismo tiempo una persona catalana le estaba observando. de repente la persona catalana le acercó y le dijo que no tiene derecho de manifestar.

Centro-Periferia  
Rel. poder

En las reflexiones que se compartieron durante las discusiones de aula, esta relación desigual se observa en la manera en que los estudiantes resaltan la percepción de condiciones desiguales en torno a la participación ciudadana y la atribución de derechos de “los extranjeros”. Como se observa en el ejemplo (56), los estudiantes caracterizan la construcción de identidades nacionales a partir de relaciones duales *nosotros/ellos* y *extranjeros/catalanes* que caracterizan también de manera dicotómica.

(56) Bilal: *Nosotros como extranjeros no tenemos...ehh...no tenemos derecho para entrar con ellos, esta es la política de ellos, no de nosotros, no... no podemos gritar... como ellos no... cuando están*

Centro-Periferia  
Rel. poder



Periferia. Como se puede observar, distingue también entre los “ciudadanos” y las “personas de segunda categoría” o entre los “moscovitas” y “los llegados”.

(58)

a Moscú o Sant Peterburgo para comprar comida. Son las ciudades grandes y ricas. Y a este gente los ciudadanos miraron como a las personas de la segunda categoría, a la gente de los pueblos. Y así seguimos. Hay los moscovitas y hay “los llegados”.

Centro-Periferia  
Conexiones

Desde el punto de vista del desarrollo de la actitud crítica, cabe señalar que la reflexión sobre las identidades nacionales enmarcadas en estructuras de Centro-Periferia también fueron cuestionadas por los estudiantes, como se observa en el ejemplo (59). En esta interacción se evidencia la negociación de significado alrededor de los derechos de los “extranjeros” en la participación ciudadana y el papel que juega en ello la adquisición de la nacionalidad, como posible mecanismo de movilización de la Periferia al centro.

(59) Lalika: *Eso sí que puede que el extranjero no tiene derecho a gritar a este tema, pero...pero... tampoco es así, **creo** [risa] **porque** extranjero aquí trabajan y todo, tienen vida y... viven aquí, afecta...su vida también m... este tema (...). Extranjero, pero si tiene **nacionalidad** o no tiene **nacionalidad**. Como yo no tengo **nacionalidad** pero yo vivo aquí, trabajo aquí, pero...si alguien piensa que... tienen razón, puede, **creo** yo, puede. Es que... también me afecta esto.*

YaTing: *Yo **creo** que no, es que por ejemplo la **votar**, la cosa, la extranjero no tiene derecha para la que **vota**... la cosa que **representencia**, ¿no, eso todo?*

Lalika: *Pero si tiene un extranjero, pero **no será extranjero** después de **nacionalidad**, pero...*

YaTing: *ah, eso es ya española, no de extranjero ya*

Lalika: *Sí, ¿pero de cara como lo sabes es extranjero o...o es español?*

Centro-Periferia

Posicionarse

Med.externa

Cuestionar

En relación con la situación de desigualdad democrática que se percibe en torno a los derechos de participación ciudadana de los colectivos periféricos (“el extranjero no tiene derecho a gritar”), en las intervenciones de los estudiantes se observan posicionamientos

contrarios en los que se cuestiona y reivindica la posibilidad de dicha participación, en este caso materializada en la acción de manifestarse en las movilizaciones o “gritar” (“si alguien piensa que... tienen razón, puede, **creo yo**, puede”). A través del uso de conjunciones causales como *porque* y de verbos como *trabajar*, *vivir*, *afectar* asociados con el sujeto “extranjero”, se presentan las razones por las cuales se considera que este colectivo “puede” gozar de derechos de participación.

En las interacciones también se observa la negociación de significado alrededor de la idea de *nacionalidad* y el papel que la obtención de la nacionalidad por parte del colectivo extranjero juega no solo en la configuración o transformación de las identidades nacionales percibidas (“no será extranjero después de nacionalidad”; “es ya española, no de extranjero ya”), sino en la posible transición de la Periferia al Centro a través de la adquisición de derechos ciudadanos de participación o representación. Sin embargo, a través de interrogaciones como “¿pero de cara como lo sabes es extranjero o...o es español?” también se evidencia el cuestionamiento sobre los derechos otorgados o negados a los individuos sobre la base de la percepción externa o física, más allá de su identidad (documentación) nacional.

Por otro lado, el análisis de las intervenciones de los estudiantes pone de manifiesto sus reflexiones sobre las características constitutivas de las identidades nacionales, relacionándolas, desde un punto de vista socioafectivo, con un sentimiento personal y colectivo, como se observa en el ejemplo (60), en el que se hace uso del verbo *sentir* junto con los adjetivos que indican nacionalidad o gentilicios.

<p>(60) Janina: <i>creo que Dasha <b>siempre</b> se va a <b>sentir</b> eh...<b>rusa</b> y esto es bonito. Yo <b>polaca</b> como Leandro <b>brasileño</b>, pero también hay otros tipos de gente cosmopolita y...y como gente de aquí de Cataluña, ellos se <b>sienten catalanes</b>, por eso... después cuando ven extranjeros que también dicen ‘visca Cataluña’ yo... pero... ¿sobre qué hablas, no?</i></p>	<p>Interno/horizontal</p>
<p>Dasha: <i>Una cosa es cómo <b>te sientes tú</b> y otra cosa cómo <b>te sientan otros</b>. Por ejemplo, durante generaciones, existe una tienda turca en barrio y todos vecinos saben que antes era el abuelo, luego su hijo, ahora el dueño es su nieto, pero para él...entonces <b>durante generaciones</b> ellos viven aquí, pero creo <b>para ellos, para vecinos</b>, son <b>siempre</b> turcos, <b>nunca</b> eran catalanes.</i></p>	<p>Externo/Vertical</p>

La consideración de la identidad nacional como un sentimiento implica, según las reflexiones de los estudiantes, el establecimiento de un sentido de pertenencia. Más aún, la relación de causa y consecuencia que se establece en frases como “ellos se sienten catalanes, por eso...después, cuando ven extranjeros...” evidencia la percepción de que la identidad nacional como sentimiento (de pertenencia) puede a su vez revertir en comportamientos o actitudes como la alterización de los individuos o colectivos.

Cabe señalar que en las reflexiones de los estudiantes se evidencia la conceptualización de la construcción de la identidad desde dos perspectivas distintas, opuestas y a la vez complementarias. De una parte, se reconoce la construcción de la identidad como un proceso interno y reflexivo en el que el individuo genera sentimientos y valores (“cómo te sientes tú”) y, de otra parte, como un producto de las adjudicaciones externas que tienen que ver con la percepción de los *otros* (“cómo te sientan otros”). Según se observa en las reflexiones de los estudiantes, estas **construcciones internas y externas** de las identidades nacionales tienen características particulares, dentro de las que se destaca el carácter permanente o estable que generalmente se atribuye a las construcciones externas. A partir de frases como “para ellos, para vecinos, son siempre turcos, nunca eran catalanes”, en las que se hace uso de locuciones preposicionales para indicar percepción o perspectiva, junto con adverbios como *siempre* y *nunca* acompañados de gentilicios, se evidencia la visión de que la identidad nacional adjudicada de manera externa sigue siendo inmutable a pesar de las circunstancias de estadía permanente en un lugar (“durante generaciones”).

De manera similar, las características **estables o sólidas** de las construcciones identitarias nacionales se ven también reflejadas en las reflexiones de los estudiantes como las que se ilustran en el ejemplo (61). A lo largo de las intervenciones se observa también el uso repetido de los adverbios *siempre* y *nunca* o expresiones que denotan permanencia en el tiempo como *toda la vida*, junto con gentilicios, adjetivos o frases para indicar procedencia como *extranjeros* o *de otro país*, con lo que se advierte el carácter estable que se le atribuye a las identidades nacionales (“nosotros, **nunca** vamos a ser Europeos, **nunca**. Estamos en terra mas como extranjeros y vamos a ser **por toda la vida**”).

(61) Bilal: *Como... el jugador de... de...Alemania, Ozil, nace, en Alemania*  
 [Janina: *él es turco, ¿sí?*] *Es turco. Y cuando hace una cosa si... alemanos dicen eh... 'él es extranjero', dicen. Por eso **siempre**.. nos.... os... mi opinión en sus ojos somos **extranjeros**.*

Externo/vertical

<p>Janina: <i>Sé sobre qué habla porque...Mesut Ozil estaba representando país, Alemania porque nació ahí y estaba jugador de equipo alemán. Cuando ganaban estaba super <b>bien</b>, es <b>nuestro</b>, pero después cuando...eh... han ido a... no sé si a Rusia estos eh... campeonatos, eh... Alemania eh...equipo Alemania fue muy <b>mal</b> y después han empezado a culpar a jugadores y... también algo ha dicho este Ozil algo y después ya enseguida <b>ya no eres alemán, eres turco</b> y ya...<b>miraban de otros ojos. Antes sí, sí eres nuestro y ahora no, no eres...</b></i></p>	<p>Centro/periferia</p> <p>Externo/vertical</p>
<p>Leandro: <i>No vamos muy lejos, la Rihanna, Rihanna no es americana y hay muchos momentos que dicen ‘aprende a cantar’, ‘tú no eres americana’ y bla, bla, bla, ‘tú <b>nunca</b> vas a ser americana’. Se acompañar la guerra que tienes entre ellas, con las cantantes, siempre lo hablo, ‘no eres americana, tú eres extranjera. Vives en Estados Unidos, eres muy famosa en todo el mundo, habla muy bien el inglés’ y bla, bla, bla...más <b>nunca</b> va a ser americana. Como nosotros, <b>nunca</b> vamos a ser europeos, <b>nunca</b>. Estamos en terra mas como extranjeros y vamos a ser por <b>toda la vida</b>.</i></p>	<p>Externo/vertical</p> <p>Centro/periferia</p>
<p>Profesora: <i>¿en tus sentimientos [Leandro: también] o en los ojos de ellos o en los dos?</i></p>	
<p>Leandro: <i>En mi sentimiento porque tengo mucho orgullo de ser brasileño entonces <b>nunca</b> voy a decir que, negar mi raza, entonces soy brasileño en mi sentimiento, <b>nunca</b> voy a me <b>sentir</b> de otro país y eles, los otros también <b>nunca</b> van me <b>aceptar</b> como europeo. Y basta y para mí soy contento porque ¿sabes? Yo amo ser brasileño y punto.</i></p>	<p>Interno/horizontal</p>

En los dos ejemplos anteriores se observa la manera como los estudiantes recurren a anécdotas o situaciones de la vida diaria propias o de otros personajes cercanos a su realidad (la tienda turca del barrio, el caso del jugador Mezut Ozil, la cantante Rihanna) para ilustrar sus puntos de vista y aportar ejemplos del papel que juegan las percepciones externas en la construcción de la identidad de los individuos. En ambos ejemplos, se recurre a distintos tipos de enunciados en los que se evidencia no solo la importancia de la percepción externa sobre la identidad nacional, especialmente en términos de reconocimiento, aceptación y pertenencia, sino las características estables de las percepciones externas sobre la identidad nacional como inmutable y estática (“nunca van a me aceptar como europeo”).

No obstante, en la negociación del significado en torno a la identidad nacional que se evidencia en las intervenciones de los estudiantes el dualismo estable/flexible no parece tener una relación directa con la dualidad interna/externa. Es decir, si bien los estudiantes relacionan las percepciones externas de la identidad nacional con construcciones más estables y sólidas, en el ejemplo anterior también se sugieren otro tipo de relaciones. De un lado, se evidencia una visión de las percepciones externas como posiblemente cambiantes y

flexibles (“**ya no eres alemán, eres turco**”; “**antes sí**, sí eres nuestro y **ahora no**, no eres...”)  
y, de otro lado, se observa una percepción de las construcciones identitarias internas como  
estáticas o sólidas (“**nunca** voy a decir que, negar mi raza, entonces soy brasileño en mi  
sentimiento, **nunca** voy a me sentir de otro país”).

El reconocimiento de la construcción identitaria nacional como producto de adjudicaciones  
sociales externas también se observa en las reflexiones de los estudiantes en que se destaca  
el papel de la herencia familiar en dicha construcción. En los ejemplos (62) y (63) se observa  
la manera como, a partir de ejemplos de su contexto social inmediato, los estudiantes  
destacan la importancia del legado de los progenitores (*padre, madre*) en la construcción de  
las identidades nacionales de los individuos.

- |   |                  |
|---|------------------|
| <p>(62) Bilal: <i>Cuando <b>naces aquí</b> puedes decir soy <b>colombiana</b> o soy <b>marroquí</b> o qué. Porque siempre, yo observo la gente que nacen aquí si tienen nacionalidad de...de España o Francia o cualquier país eh... dice soy, dice soy de... dice soy <b>del país de los...sus padres</b>, soy <b>colombiano</b> o no sé.</i></p>  | Externo/vertical |
| <p>(63) YaTing: <i>general la ide...identidad viene de la <b>padres</b> ¿no, general? Por ejemplo en China, si nosotros lo casao con la <b>china</b> o nosotros se casado con aquí. Por ejemplo, la china se casado con <b>española</b>, entonces normalmente lo coge la identidad la niño de <b>española</b> [Lalika: de <b>padre</b>] de <b>padre</b>, no este...de la <b>madre</b>, depende ¿eh? O si la <b>madre</b> quieres también, ahora puede hablar. General, en China identidad de la <b>padres</b>, no de...<b>madres</b>, eso. Por ejemplo, la apellido lo primero lo coge de <b>padres</b>, no es de la <b>madres</b>, es ya costumbre.</i></p> <p>Lalika: <i>Esto sí que... mayoríamente países son así</i></p> | Externo/vertical |

En estas reflexiones se evidencia identificación de factores “verticales” (adjudicaciones hereditarias) en la construcción de las identidades nacionales de los individuos. Más aún, las afirmaciones como “identidad de la padres, no de...madres”, se observa el reconocimiento de ciertas relaciones de poder en esa construcción identitaria de base vertical.

La reflexión sobre la construcción de la identidad nacional desde una perspectiva de la herencia “vertical” contrasta con las reflexiones de los estudiantes en las que destaca una visión de la construcción identitaria de naturaleza “horizontal”, es decir, que se construye a partir de los encuentros e intercambios con los contemporáneos. En este sentido, las intervenciones de los estudiantes permiten observar la manera como los estos reflexionan sobre el impacto o influencia de los encuentros con la diversidad en la construcción

identitaria nacional de los individuos. En afirmaciones como “no solo donde nacemos [...] dice sobre nuestra identidad, [...] experiencia que vivimos, eh...también gente que conocemos...”, que hace parte de la coconstrucción que se reproduce en el ejemplo (64), se evidencian la consideración de las herencias verticales y horizontales (Maalouf, 2012; Maalouf, 2012) que intervienen en la construcción identitaria de los individuos.

<p>(64) Leandro: <i>Esto, tenemos que aprender esto, cada uno tiene su territorio, mas coger la belleza de la China, de la India, del Brasil, de... de... que no sé la nacionalidad, ¿sabe? Y de todos <b>los otros te transforma</b>. Y yo no soy el mismo después que vine a Europa, que conocí <b>personas del mundo, hoy tengo una...una mente</b> [Lalika: <b>abierta</b>] nossa, esta experiencia de estar con <b>los otros</b> para mí <b>me acrecentó</b> de una manera y <b>si hoy regreso a Brasil</b> probablemente no me quedo, porque no voy a soportar estar solamente allí, con <b>la misma cabeza</b> de los brasileños que nunca <b>salieron para el mundo</b>, para mí, no sé mucha gente de <b>mente vacía</b>, que no van más a combinar conmigo ¿sabes?</i></p>	<p>Enc.transf. Propia id. Interno/horizontal  Distanciamiento</p>
<p>Dasha: <i>Es así también, <b>cambia su opinión</b> porque <b>cuando vives en su país</b> estás un poco <b>encerrado</b> porque tienes información, información de... de televisión y no muestran puede ser algunas personas alrededor de ti tienen opiniones diferentes, pero <b>cuando sales fuera encuentras algo nuevo</b>, que no es lo que sentía por allá que las situaciones estaba un poco diferente. <b>Encuentras otra verdad</b> [risa].</i></p>	<p>Enc.transf.</p>
<p>Bilal: <i>Y también discu...<b>descubrimos</b> eh...nuevas culturas y... también a veces yo tengo amigos, muchos amigos en clase de India, de China, de Alemania, de Holanda, Inglaterra, Rusia, Polonia, sí Polonia y también eh... y me cuentan de sus países, cómo hacen, culturas y... las fotos de sus países y sí, y culturas. Esto es bueno, como ha dicho...eh...Leandro.</i></p>	
<p>Janina: <i>yo creo que no solo donde nacemos eh...m...dice sobre nuestra identidad, creo que como Leandro ha dicho eh...experiencia que vivimos, eh...también gente que conocemos, porque... <b>gracias a gente nueva</b> eh...nos <b>abren ojos</b> y...nos <b>cambiamos</b> porque...<b>pensamos diferente</b>. Eh...yo tengo lo mismo <b>cuando estaba en mi...en Polonia</b> hace poco y a veces cuando escuchas sobre qué ellos hablan y son un poco <b>racistas</b> a veces, yo creo, <b>sal de este país y ve el mundo</b>, porque pf estáis...un poco <b>tenéis ojos cerrados</b> y así no se puede vivir y...esto está bien que un poco m...<b>salimos</b>, nos <b>mezclamos</b>, conocemos <b>nueva gente, cogemos de nueva gente cosas</b>, porque yo no voy a coger todo de vosotros. De un país voy a coger por ejemplo... que se siempre...ri...¿rien? A veces, de otros países voy a coger comida y estas cositas pequeñas que...eh...que <b>nos traemos para nosotros, están...eh...nos hacen gente diferente y única</b>.</i></p>	<p>Enc.transf. Interno/horizontal Distanciamiento  Enc.transf.</p>

Como se observa a lo largo de estas intervenciones, los estudiantes demuestran consciencia sobre las oportunidades de aprendizaje y transformación que ofrece el encuentro con la diversidad, específicamente en relación con la construcción de la identidad. Para ello,



ofrecen valoraciones y referencias a aprendizajes concretos o transformaciones identitarias como producto del encuentro con la alteridad, a la cual se refiere con expresiones como “los otros”; “personas del mundo” o “gente nueva”. Estas transformaciones se manifiestan discursivamente a través de verbos de cambio como *transformar* o *cambiar* (“los otros te transforman”; “gracias a gente nueva nos abren ojos y nos cambiamos”) u otras estrategias para expresar cambios de estado como “no soy el mismo”, “hoy tengo una mente abierta” o “me acrecentó”. Este potencial transformador de los encuentros con la alteridad (**encuentros transformadores**) se observa a lo largo de las intervenciones de los estudiantes en la manera en que estos reflexionan sobre lo que supone para los individuos el encuentro con la alteridad. En este sentido se destacan expresiones como “cambia su opinión”, “encuentras algo nuevo”, “encuentras otra verdad”, “descubrimos nuevas culturas”, “nos abren los ojos”, “pensamos diferente” que ponen de manifiesto formas concretas en las que el encuentro con la alteridad puede contribuir al aprendizaje y la transformación de los individuos.

La conciencia sobre el papel que juega el encuentro con la diversidad o con los *otros* en el proceso de construcción identitaria de los individuos también se observa en la manera como los estudiantes se refieren a estos encuentros. Destaca el uso del verbo recíproco “mezclase” que implica un proceso en el que se realiza un intercambio de características o atributos identitarios entre los individuos. A partir de construcciones verbales como “**cogemos de** nueva gente...” o “nos **traemos para nosotros...**” se observa no solo la consideración del encuentro como intercambio o “hibridación”, sino el rol activo de los individuos en su proceso de construcción identitaria a partir de los encuentros con la alteridad.

Las intervenciones de los estudiantes también evidencian una reflexión sobre su **propia construcción identitaria** y la manera como los encuentros con la *alteridad* han contribuido en este proceso. Se destacan las repetidas referencias al potencial que las vivencias y encuentros con individuos fuera del país de origen puede tener sobre los individuos en general y en sus propias construcciones identitarias en particular. La manera como los estudiantes se refieren a las diversas situaciones que observan sobre sus países (“si hoy voy a **Brasil...**”, “cuando vives en **su país...**” y “cuando estaba en mí...en **Polonia...**”) y sus coterráneos con expresiones como tener “la misma cabeza”, la “mente vacía”, los “ojos cerrados” o estar “encerrado”, pueden evidenciar un proceso de relativización o “desfamiliarización” que les permite tener una visión renovada, cuestionar y posicionarse frente a las realidades consideradas como familiares. En sus reflexiones se observa que esta

visión renovada es producto del contacto con la *alteridad*, por lo que hacen un llamado a cultivar una actitud de apertura, que se asocia con la observación más allá de las fronteras nacionales “cuando vives en tu **país...**, pero cuando **sales fuera...**”; “**sal** de este **país** y ve el mundo).

### 8.3.5 De lo local a lo global: estableciendo vínculos y relaciones más allá de las fronteras nacionales

Las dinámicas de discusión y reflexión sobre la realidad sociocultural en el contexto local inmediato, específicamente en torno a las manifestaciones independentistas que tuvieron lugar en Barcelona a partir del 14 de octubre, propiciaron un espacio para la socialización y la construcción conjunta de significado en la que se evidencia, entre otros, la manera en que los estudiantes adoptan una perspectiva global de la realidad. Esto se refleja en intervenciones e interacciones a través de las cuales los estudiantes establecen vínculos y relaciones transnacionales y translocales (local-local) que permiten no solamente comprender la construcción de las identidades “nacionales”, de los fenómenos y de los acontecimientos socioculturales desde perspectivas más globales, sino también identificar procesos subyacentes y observar cierta unidad en la diversidad.

Por un lado, la perspectiva global o transnacional de la construcción identitaria se puede evidenciar en las intervenciones de los estudiantes que destacan la naturaleza *híbrida* de las identidades y el papel fundamental que tienen los encuentros con la alteridad en ese proceso, como se observaba en el ejemplo (64) del subapartado anterior. En esta misma línea, coconstrucción del concepto de identidad *cosmopolita* que se ilustra en el ejemplo (65) evidencia una visión de la construcción identitaria que, a partir de un proceso de *hibridación* y de un sentimiento de pertenencia particular, puede no solo trascender las fronteras nacionales sino ser una alternativa a los sentimientos nacionalistas.

(65) Leandro: [...] **tengo mucho orgullo de ser brasileño entonces nunca voy a decir que, negar mi raza, entonces soy brasileño en mi sentimiento, nunca voy a me sentir de otro país y eles, los otros también nunca van me aceptar como europeo. Y basta y para mí soy contento porque ¿sabes? Yo amo ser brasileño y punto.**

Janina: *Pero es también tener esta identidad como...*[Lalika: *de su país ¿no?*] *a mí no me gustaría si ahora viene Leandro y dice ‘yo soy español y ahora quiero chorizo con...’ [risas] no sé, ese ejemplo, y... en ahora nos mezclamos un montón y*

Propia id.

Interno/horizontal

<i>eh...por todo el mundo y cada persona tiene este...algo, como...algunos comportamientos, algunos costumbres eh...que vienen de nuestros países y es, a mí me gusta y... mucha gente ahora se hace co...¿cómo se dice, cosmo...poli...tano?</i>	
Profesora: <i>Cosmopolita</i> [anota la palabra en la pizarra]	Med.externa
Leandro: <i>¿qué es cosmopolita?</i>	
Profesora: <i>está bonito hablar de cosmopolita ¿qué es cosmopolita?</i>	
Leandro: <i>No me acuerdo</i>	
Profesora: <i>Luego podemos, luego lo puedo anotar y traemos a clase esta idea de cosmopolita</i>	
Janina: <i>No sé si voy a explicar bien, eh... se dice sobre personas que...se sienten como...eh...que no pertenecen a un país, pero se sienten en todos...en todos los...no, eh... que encuentran su casa... no solo en su tierra, pero también en otros países y se sienten super bien, no sé cómo explicar</i> [risa]	Med.externa
Bilal: <i>¿qué es el contrario de cosmo...cosmopo...?</i>	Med.externa
Dasha: <i>Que adapta bien en cualquier lugar y en cualquier lugar se siente a casa, puede ser vivir en todo el mundo</i>	
Leandro: <i>Sería como decir yo amo a España, yo amo vivir aquí, mas yo amo mi país mucho más ¿es como decir esto, más o menos o no?</i>	Med.externa
Dasha: <i>Es como tu sientas Brasil como casa, pero a él la casa está en todo el mundo</i>	
Lalika: <i>toda la Tierra</i>	
Dasha: <i>A él en cualquier lugar le sienta bien, es persona, persona bien adaptada</i>	Med.externa
Janina: <i>Es como que no estás pegado a un país solo. Como...no estás pegado solo a...de Brasil y...</i>	

Como se observa en la interacción, las reflexiones de los estudiantes evidencian la manera en que las construcciones identitarias enmarcadas desde un paradigma nacional se toman como punto de partida para construir conjuntamente una manera alternativa de construir las identidades de los individuos desde una perspectiva global. Así, la manifestación de la construcción identitaria a partir de una lealtad a la nación de origen, que se estructura discursivamente a través de la referencia a la nacionalidad junto con el sustantivo *orgullo* o el verbo *amar* como (“tengo mucho orgullo de ser...”, “amo ser...”), así como del uso de adverbios con sentido negativo enfático como *nunca* junto con verbos como *negar* y *sentir* (“nunca voy a negar mi raza”; “nunca me voy a sentir de otro país”) se matiza a través de la propuesta de comprender la identidad nacional desde una perspectiva global o *cosmopolita*.

La coconstrucción del concepto de identidad *cosmopolita* se observa en las interacciones de los estudiantes a partir de distintas estrategias de mediación para la comprensión mutua como la formulación de preguntas para comprender los conceptos (“¿qué es *cosmopolita*?”; “¿qué

es el contrario de *cosmopo...?*) o para confirmar la comprensión (“¿es como decir esto, más o menos o no?”). A través de este proceso conjunto de negociación de significado, no solo se evidencia la concepción de la identidad desde una perspectiva flexible como un proceso de *hibridación* en el encuentro con la alteridad (“ahora **nos mezclamos** un montón y eh...por todo el mundo”), sino la consideración de una manera de identificarse que trasciende el paradigma nacional. En este sentido, en las intervenciones de los estudiantes, se define la identidad cosmopolita como un sentimiento de pertenencia más allá de la nacional (“se dice sobre personas que...se sienten como...eh...que **no pertenecen a un país**”), que permite al individuo desarrollar una facilidad para adaptarse a distintos contextos (“que **adapta bien** en cualquier lugar”) y tener una sensación de estar siempre en casa (“la **casa** está en todo el mundo”; “en cualquier lugar se siente a **casa**”). Además, a través del uso del adverbio *solo* en construcciones negativas como “que encuentran su casa **no solo** en su tierra”; “que **no** estás pegado a un país **solo**” se pone de manifiesto la idea de que la identidad cosmopolita no implica necesariamente el abandono del sentimiento de pertenencia o lealtad nacional o local, sino que, por el contrario, supone la experimentación de un sentimiento que *no solo* es de carácter local, sino que *también* puede ser global hacia “todo el mundo” o “toda la Tierra”.

En esta misma línea, cabe destacar el llamado que hacen los estudiantes a la posibilidad de comprender las identidades y afiliaciones no solo desde el paradigma nacional, sino desde perspectivas más amplias y globales. En las reflexiones que se ilustran en (66), por ejemplo, se propone la concepción de los individuos como “*terráqueos*”, destacando un sentimiento de pertenencia sobre la base de un territorio (la Tierra) compartido y de propiedad común (“este territorio no eres tú, eres de todos”) <sup>38</sup>.

(66) Leandro: *el bonito sería si pudiésemos decir, ‘somos terráqueos’ y no tipo brasileños, colombianos, indianos y bla, bla, bla, ‘somos terráqueos, somos de la Terra’. Esta es una mierda, esta cosa de ‘yo soy dueño de esto’, ‘yo soy dueño de esto’, ‘tú no has creado, entonces tú no eres dono, la naturaleza no eres tuya, la naturaleza es de todos, este territorio no eres tú, eres de todos’ e infelizmente pone fronteras y para nosotros que*

Vínculos  
Posicionarse  
Rel. poder

<sup>38</sup> Sin el ánimo de realizar análisis de casos particulares, cabe llamar la atención sobre la manera en que un mismo participante muestra una construcción identitaria muy marcada desde el paradigma nacional en el ejemplo (65) (“tengo mucho orgullo de ser brasilero, entonces nunca voy a decir que, negar mi raza”), para posteriormente cuestionarla y proponer una visión de la identidad desde una perspectiva global (66) (“el bonito sería si pudiésemos decir ‘somos terráqueos’ y no tipo brasileños”). Esto puede cuenta de las características inestables, intermitentes o contradictorias del *ser y actuar cosmopolita* (Woodward & Skrbis, 2012).

*queremos **cruzar las fronteras** es tan complicado, pasamos por tantas cosas.*

En estas intervenciones se pone de manifiesto la necesidad de encontrar la unidad en la diversidad mediante la propuesta, si bien hipotética (“si pudiésemos decir”), de una construcción identitaria integradora de los seres humanos en virtud de su situación como habitantes del planeta y no fragmentada desde el paradigma nacional (“somos terráqueos’ y no tipo brasileños, colombianos, indianos”). Sin embargo, esta idea hipotética contrasta con una percepción de un mundo fragmentado en el que la división de los territorios parece ser un proceso deliberado (“pone fronteras”) que entraña relaciones de poder (“yo soy dueño de esto”), desigualdades y marginalización para ciertos colectivos (“para nosotros que queremos cruzar las fronteras es tan complicado”).

Por otro lado, las dinámicas de reflexión y debate en torno a los eventos que tienen lugar en el contexto inmediato, específicamente alrededor de las manifestaciones independentistas que surgieron en Cataluña a partir del 14 de octubre, fomentaron en los estudiantes la observación de la realidad desde una perspectiva global, transnacional y translocal (local-local) no solo en términos de la construcción identitaria, sino también en la manera de aproximarse a los fenómenos y acontecimientos socioculturales. En este sentido, en las reflexiones de los estudiantes se observa la consideración de estos eventos no como fenómenos locales aislados, sino en relación con otros fenómenos similares en otros contextos sociales y geográficos. Un ejemplo de ellos son los **vínculos y paralelismos** que se establecen entre la situación sociocultural observada a nivel local en Cataluña con otras realidades similares en otros países o regiones: Polonia, Ucrania, Laupolis, País Vasco, Francia, Bélgica, Rusia, India y Pakistán.

(67) Janina: *Pero es **un poco locura** si ahora **todo el mundo** va a querer sus tierras de antes, pues vamos a tener siempre **guerra** [Lalika: claro], porque... nosotros parte de **Ucrania** también antes eh... **Lviv**, no sé cómo se llama **Laupolis** aquí, también esta parte era de **Polonia** y ahí cuando...últimamente estaba gente hablan polaco pero ya son ucranianos, pero...ahora si...Polonia va a decir ‘oye, esta parte era nuestra, pues también queremos que vuelvan estas tierras’, pues ¿qué? otro país va a querer lo mismo y otro y otro y otro y vamos a... eh...[Lalika: desplazar un poco] yo creo que dividirnos y **yo creo que si estamos unidos estamos más fuertes** si... ahora vamos a separarnos y ahora **Cataluña** se va a separar, después los **vascos** también van a querer, los mismos derechos también van a querer eh...separarse. Y... no sé,*

Conexiones

Posicionarse  
Vínculos

Conexiones

*creo a veces que necesitamos estas leyes de más arriba para... ¿estar juntos? [Profesora: unificar] no sé, es muy difícil hablar sobre estos temas, pero..*

Bilal: ***Pero yo no pienso** que dan la pendencia de **Cataluña** en la **Unión Europea**, en la Unión Europea porque no...eh ¿sabes? Porque la Unión Europea hay **España** tiene problemas con Cataluña y **vascos**, **Francia** también tiene problemas sobre inpen..impendencia, en **Bélgica** también, que hablan francés y... holandés*

Lalika: *Que está separado **si está separado un país siempre tiene problema**. Siempre problema. Un país si está separado, como **Rusia** y **Ucrania**, **India** y **Pakistán** antes eran juntos y ahora están separa, pero ahora siempre tienen problema de un territorio, siempre, y nunca acaba.*

Posicionarse  
Conexiones

Como se observa en las intervenciones de los estudiantes, a partir de recursos lingüísticos como la alusión a distintos lugares y el uso de adverbios y adjetivos como *también*, *como* o *mismo* (“Francia **también** tiene problemas sobre inpen..impendencia”; “**como** Rusia y Ucrania, India y Pakistán antes eran juntos y ahora están separa”; “los vascos **también** van a querer, los **mismos** derechos **también** van a querer eh...separarse.”), los estudiantes expresan el vínculo que encuentran entre las distintas situaciones socioculturales locales evocando así una visión más global o translocal de la realidad observada. Además, a través del uso de frases generalizadoras como “ahora **todo el mundo** va a querer sus tierras de antes” se establecen relaciones entre las diversas situaciones locales proyectándolas a una situación global.

En este punto, cabe también resaltar la posibilidad que estas dinámicas de discusión y reflexión ofrecen para la exploración de los posicionamientos propios de los estudiantes frente a la realidad observada. En el ejemplo anterior, se observa que, a través de recursos lingüísticos como los verbos *pensar* y *creer* en primera persona, así como la emisión de valoraciones, los estudiantes negocian sus opiniones y posiciones ideológicas sobre el tema (“pero yo **no pienso que** dan la pendencia de Cataluña en la Unión Europea”; “**creo** a veces **que** necesitamos estas leyes de más arriba para... ¿estar juntos?”). Además, estos posicionamientos se expresan de manera más directa en los discursos de los estudiantes a partir de la socialización de opiniones personales sobre los acontecimientos observados, como se observa en el ejemplo (68).

(68) Leandro: ***Yo tengo mes una opinión**, por ejemplo, en **mí opinión** es que **no concordo con** la separación. Mas una cosa e no concordar con la separación de Cataluña y España, otra cosa es mirar*

Posicionarse  
Med. Interna

*el...la...el **motivo**, la repercusión y el trabajo que están haciendo que es **guapísimo** ¿sabes? De las personas en la calle luchando por sus derechos, salir con fuerza, queriendo sus objetivos. **Muy bonito** que están haciendo. Entonces ¿qué pasa? Está todo **muy pacífico**, las manifestaciones **muy pacíficas**, todos en la calle lutando por este derecho, **muy bonito**, la manifestación.*

Comport.

En la socialización de estas valoraciones o posicionamientos propios se observa también la manera como los estudiantes intentan comprender o dotar de significado a los acontecimientos culturales observados (las manifestaciones), valorándolos a través de adjetivos calificativos (*guapísimo, bonito, pacífico*) y posicionándose frente a ellos (*en mi opinión, no concordo*). En este proceso, también se aproximan a una comprensión y posicionamiento frente de los comportamientos de los individuos implicados (los manifestantes) describiéndolos, señalando sus posibles causas o motivaciones (*luchando por sus derechos*) y, como se observa también en el ejemplo (69), demostrando una actitud empática a través de la cual se identifican con sus valores y motivaciones<sup>39</sup>.

(69) Leandro: *Si yo fuera catalano ahora sabiendo todo esto yo también iría querer la separación y punto. Mi país sería Cataluña, porque ya era un país, comprendería a historia y seguiría como eles.*

Posicionarse  
Comport.  
Empatía

En el análisis de las reflexiones se observa que estos posicionamientos se relacionan también con una percepción negativa de la división o separación territorial asociándola a conceptos como *guerra* o *problema*, que contrasta con una percepción positiva de la unión, la cual se asocia con el concepto de *fuerza* (“pues vamos a tener siempre **guerra**”; “yo **creo que** si estamos **unidos** estamos más **fuertes**”; “si está **separado** un país siempre tiene **problema**”). Este mismo posicionamiento se observa en otras reflexiones como en el ejemplo (70) en el que se establecen vínculos con otros contextos geográficos y políticos (Estados Unidos) como una manera de ilustrar la relación entre la *unión* y la *fuerza*.

(70) Dasha: *mira que **Estados Unidos** bastante grandísimo y ¿por qué no hay tantos humores? Porque **junto** tienen más **fuerza***

Conexiones  
Posicionarse

<sup>39</sup> Una vez más, se pueden observar posiciones contradictorias toda vez que este mismo estudiante se posicionaba de manera opuesta en el ejemplo anterior.

En otras reflexiones como en la que se ilustra en el ejemplo (71), se asocia la separación o división de los territorios con un retroceso histórico. A través del uso del sustantivo *historia* junto con verbos como *volver* o *repetir*, así como de locuciones adverbiales para expresar reiteración como *otra vez*, se estructura la idea de una regresión a estados anteriores en la historia como consecuencia de la separación o fragmentación territorial.

(71) Lalika:	<i>Si podemos así, todo el mundo quiere <b>separar</b>, si así podemos... imagínate, <b> pues ¿volveremos en otra vez en historia?</b> ¿Que ahí todas regiones, pequeños?</i>	Posicionarse Cuestionar
Dasha:	<i>Todos pequeñitos con sus idiomas, sus pasaportes [risas], sus leyes, todo <b>separado</b></i>	
Lalika:	<i>¿y qué? Y cualquier otra persona que tiene power...mmm...poder, puede colonización <b>otra vez</b>, hacer. Si pensamos esto... <b>volver</b>...porque <b>historia se repite</b> [risas]</i>	Posicionarse

Finalmente, resta señalar que las discusiones y otros procesos de construcción conjunta de significado llevados a cabo en clase a lo largo de este módulo no solo fomentaron la observación de los acontecimientos socioculturales desde perspectivas transnacionales o translocales, sino también la consideración de posibles procesos comunes subyacentes a los distintos fenómenos locales observados. Como se observa en las reflexiones consignadas en el diario de aprendizaje que se ilustran en el ejemplo (72), la estudiante no solamente establece vínculos entre las distintas realidades locales observadas, sino que identifica procesos subyacentes compartidos. Estas reflexiones son evidencias del proceso reflexivo que las actividades de clase fomentan en los estudiantes, en el que se observa, a partir de frases como “**yo pienso que** todo el mundo es **diferente**, pero también tiene cosas **comunes**”, la exploración de sus posicionamientos propios y, sobre todo, el reconocimiento de la unidad en la diversidad.



(72)

Durante la discusión, salieron muchas preguntas, por ejemplo; ¿Por qué es nacionalismo? ¿Cosmopolita? ¿Terridgeos, etc.? También salieron ~~de~~ demandas de otros países, de Russia y Ucrania, de India y Pakistán, de Primer mundo y Tercer mundo, etc. Yo pienso que todo el mundo es diferente pero también tiene cosas comunes, como es: quieren vivir en paz, no quieren pelear con nadie... Pero también surge otra pregunta, si quieren paz! ¿Por qué no hay paz?.

Conexiones

Posicionarse

Cuestionar

### 8.3.6 Desvelando relaciones de poder en un mundo interconectado

Como se comentaba en el subapartado anterior, las discusiones y reflexiones sobre la realidad sociocultural inmediata fomentaron una visión más amplia o global tanto de la construcción identitaria nacional, como de los fenómenos sociales observados, reflejada en la manera como los estudiantes establecen vínculos y relaciones transnacionales y translocales y apelan a una unidad en la diversidad. Sin embargo, desde el punto de vista del posicionamiento crítico, en las reflexiones de los estudiantes se observa que estos vínculos y conexiones no se establecen siempre desde relaciones neutras. Por el contrario, en las reflexiones de los estudiantes se observa la manera como las complejas realidades socioculturales observadas se insertan en las dinámicas geopolíticas mundiales, caracterizadas por entrañar distintas relaciones de poder.

En las reflexiones de los estudiantes que componen la interacción que se ilustra en (73), por ejemplo, se puede observar la manera como relacionan las circunstancias bajo las cuales se desarrollan las manifestaciones independentistas en Cataluña con las dinámicas del orden mundial, resaltando su percepción sobre los derechos de que unos sectores geográficos o políticos (“Unión Europea y Estados Unidos”) gozan a diferencia de otros (“país tercero”; tercer país”).

(73) Bilal: *Porque es la política de la Unión Europea y Estados Unidos, siempre si puede ser en... un país, tercero de país como... África o Asia o América Latina o así Unión Europea hablan*

Geopolítica  
Rel. Poder

*y dicen si puede, **tiene derecho para**, para... para... para dar el beneficio, porque cuando... ser algo dentro de la **Unión Europea** no, no hablan.*

Docente: *no entendí*

Bilal: *Cuando ocurre esto en **tercer país** ellos **no hablan**, no salen a hablar o así sobre tema del Cataluña, ningún país, ningún gobierno o presidente, pero si en el **tercer mundo** van y...*

Lalika: *Si ocurre algo en el **tercer mundo**, todo **meten allí***

Bilal: *si todo el mundo **habla** y **tiene derecho para separar** y tiene...*

Lalika: ***decidir algo***

Bilal: ***derecho para** independencia, sí*

Janina: *Pero es por dinero es... cómo se llama, como los **Estados Unidos** entraron a **Irak, Afganistán** y bene...¿beneficios? Y no, ellos no quieren luchar por esta gente, ellos ven qué **beneficios** pueden **sacar** para ellos y ya está.*

Geopolítica

Rel. Poder

Geopolítica  
Conexiones

Las relaciones de poder o desigualdad se estructuran discursivamente a lo largo de las reflexiones a través del uso reiterado de la construcción *tener derecho para* para ilustrar la manera como se perciben las relaciones que se establecen entre determinados territorios. Así, se hace alusión a la Unión Europea y Estados Unidos como tenedores de derechos (“derecho para separar”, “decidir algo”, “derecho para independencia”) sobre otros territorios llamados “país tercero” o “tercer país” que se asocian con África, Asia o América Latina. Asimismo, se hace referencia las relaciones desiguales a través del uso de verbos como *meter*, *entrar* y *sacar*, para describir las acciones que recaen sobre algunos territorios con menos poder (del “tercer mundo” como Irak y Afganistán).

Las relaciones de poder que se desvelan a partir de la reflexión sobre las relaciones globales, transnacionales y translocales también son tema de discusión a lo largo de otras dinámicas en clase como las respuestas a las preguntas de la clase que se realiza hacia el final del presente módulo. Específicamente, la pregunta “¿todavía hay colonia?” ha sido una de las más comentadas por los estudiantes en clase, cuya respuesta implicó una reflexión sobre el orden mundial y las relaciones coloniales que, desde su punto de vista, perduran hasta hoy en día, como se observa en la interacción (74).

(74) Bilal: ***Estados Unidos** o **Francia** como... hay como he dicho antes, economía hay coloniza...*

Dimitri: *¿**África** o **Estados Unidos**?*

Bilal: ***Francia** coloni...colo...colonia **África***

Dimitri: *¿sobre **Francia**, sí? ¿Por ejemplo?*

Conexiones

Med. externa

Med. externa

Bilal: **Francia ahora...**

Dimitri: *¿algunas países de África... por ejemplo?*

Bilal: *países, Senegal, Mali, eh... ¿Cote d'Ivoire? Es francés [risas, pregunta a la profesora] Costa de Marfil, Etiopía, están colonizado*

Dimitri: *¿tiene cuál, como colonización?*

Bilal: **económica, cultural** y...

Dimitri: *¿cómo se escribe? En la parte..de...la vida econó...la esfera, la esfera económica, lingüística y cultural*

Bilal: Y **político**, sobre todo **político**

Conexiones  
Geopolítica  
Med. Externa

Med. externa

A través del uso del sustantivo *colonización*, del adverbio *ahora* y la referencia a distintos países o territorios en sus intervenciones, los estudiantes negocian colaborativamente las diferentes maneras en que observan el establecimiento de relaciones desiguales o coloniales que se mantienen en la actualidad. Además, se hace uso de los adjetivos *económica*, *cultural*, *lingüística* y *política* para referirse a los diferentes tipos de relación colonial que identifican.

Las intervenciones de los estudiantes alrededor de la pregunta “¿todavía hay colonia?” también evidenciaron la reflexión sobre aspectos más concretos o relativos a su entorno sociocultural en los que, desde su perspectiva, todavía se pueden observar relaciones coloniales en la actualidad. Un ejemplo de ello se puede observar en las reflexiones que conforman el ejemplo (75) en las que los estudiantes negocian el significado de la colonización lingüística (“ah, vale, **colonización quiere decir también lengua**, ¿eh?”), aportando ejemplos de la manera en que perciben el establecimiento de relaciones desiguales en relación con el uso de lenguas en su realidad inmediata o vida cotidiana. Como se observa en las reflexiones, se vincula el concepto de *colonización* con las relaciones de poder (específicamente Centro-Periferia) que se establecen entre individuos o colectivos a partir del uso de las lenguas (“hay gente que te dicen que **no hablas bien** castellano, que **no eres de aquí**, eres **extranjero**”).

(75) Lalika: *Yo tampoco no entendía cómo que... hay colonia ¿cómo hay colonia? Pero ahora, por ejemplo, te doy un...un ejemplo, **en mi país** ahora estamos nuestro idioma es **hindi** ¿no? pero hablamos mucho más **inglés, inglés**, están aumentando su nivel, pero el hindi sí que está, pero **hay gente que no quieren hablar en hindi** ¿sabes? Que **tienen dinero** y quieren... porque quieren **viajar otro país** o que quieren vivir en otro país, necesita inglés, por eso. Es que yo pienso ¿por qué es así? Es culpa de **colonización**, porque antes eran ingleses ahí y la gente querían aprender inglés para comunicarse entre ellos*

Trans.esquema  
Sociolingüística

	<i>pero... colonización [risas] pero su efecto hasta ahora todavía está ahí y ahora está aumentado que antes, y escuela también hay todo English medium, no hay medio de inglés.</i>	Rel. Poder Centro-Periferia
Jamal:	<i>Aquí no</i>	
Lalika:	<i>Aquí no, yo digo eh... ejemplo de mi país.</i>	Posicionarse
Jamal:	<i>Ah, vale, colonización quiere decir también lengua, ¿eh? Aquí también hay. Hay gente que te dicen que no hablas bien castellano, que no eres de aquí, eres extranjero, que, a que sí, de verdad que dicen.</i>	
Lalika:	<i>Sí, por eso sí que hay colonización [risas]</i>	
Jamal:	<i>Todo mundo hay.</i>	

A lo largo de estas reflexiones no solo se observa el uso de verbo *haber* junto con los sustantivos *colonia* o *colonización* (en ocasiones implícitos) para expresar la existencia del fenómeno en la actualidad (“**hay** colonia”, “aquí también **hay**”, “**hay** colonización”, “todo el mundo **hay**”), sino que se ofrecen ejemplos de concretos de lugares (“aquí”, “en mi país”) en los que se percibe dicha existencia: la situación de diglosia que se percibe en un entorno bilingüe (hindi-inglés) como consecuencia de las relaciones coloniales históricas en relación con el uso de las lenguas que no solo se considera que perduran, sino que se intensifican en la actualidad (“colonización, pero su efecto **hasta ahora todavía está ahí** y ahora está **aumentado que antes**”).

Esta visión se amplía en reflexiones consignadas en los diarios de aprendizaje como muestra el ejemplo (76). En ellas se describen estas mismas situaciones de diglosia en las que la lengua dominante (inglés) se relaciona con posiciones de ventaja social (“queremos aprender inglés y también ganar muchos dineros y vivir con lujosidad”). Además, se observa una percepción de la situación lingüística local desde la perspectiva colonial, no solo a través del uso de palabras o frases asociadas como “época colonial” o “colonizadores”, sino de otros recursos para expresar que la imposición de una lengua (“el estado lo reemplazó”) conlleva a la desaparición de otras y, con ello, de la identidad (“vamos a perder nuestra identidad”).

(76)

yo pienso en general, veo que ~~ahora~~  
estamos en una época colonial. Porque  
queremos aprender inglés y también  
ganar muchos dineros como vivir con  
lujosidad. ¿DE dónde se vienen estos  
pensamientos? Sigo pensando, pensando... --  
y llegue en época colonial de India.  
En esa época no hablabamos inglés.  
Teníamos nuestro idioma para comunicarnos  
~~entre nosotros~~. Pero para comunicarnos  
con los ingleses o colonizadores teníamos  
que aprender inglés. Pero para ~~apoco~~  
la razón de ~~aprender inglés~~ comunicación  
se desapareció. En cambio el estado lo  
reemplazo. Esta pensamiento sigue siendo  
hasta ahora. Pero ahora estamos incansante  
no sabemos que vamos a perder  
nuestra identidad.

Posicionarse

Sociolingüística

### 8.3.7 Síntesis

Como se comentó al comienzo de este apartado, el módulo 4 de la intervención didáctica comprendió la realización de 4 actividades principales en torno a temática de las fiestas nacionales, específicamente la del Día nacional de España o Día de la Hispanidad: (1) la formulación y socialización de los pósteres “*lo que ya sabemos*” y “*las preguntas de la clase*”, (2) las reflexiones y discusiones provocados por el material visual recopilado sobre los eventos que tuvieron lugar el 12 de octubre, (3) los debates que surgieron espontáneamente en torno a las manifestaciones independentistas y (4) la reflexión como respuesta a las *preguntas de la clase*.

A lo largo de este subapartado, se ilustró con datos empíricos obtenidos de las intervenciones y reflexiones de los estudiantes, la manera como se coconstruye la interculturalidad en sus distintas dimensiones a lo largo de las actividades de aula propuestas. A modo de síntesis, la Tabla 21 recoge de manera esquemática los diferentes aspectos de la interculturalidad en sus dimensiones cognitiva, socioafectiva y de praxis que emergieron del análisis de los discursos y productos de los estudiantes a lo largo de las actividades propuestas en el módulo.

Si bien el análisis cuantitativo se encuentra fuera del alcance de esta tesis, cabe resaltar que la actividad en la que más emergieron aspectos interculturales fue la (3), es decir, los debates

que surgieron espontáneamente en torno a las manifestaciones independentistas. Este aspecto puede ser un dato significativo desde el punto de vista metodológico en tanto que implica un cuestionamiento sobre la planificación en términos de flexibilidad y la agencia de los estudiantes en un posible proceso de descolonización del currículo, como se discute en el siguiente capítulo (ver apartado 11.9).

		(1)	(2)	(3)	(4)	
COGNITIVA	CONOCIMIENTOS Y SABERES	Socioculturales	X	X	X	X
		Sociolingüísticos	X			X
	INTERRELACIONES	Conexiones	X	X	X	
		Geopolítica	X	X	X	X
	ANÁLISIS CRÍTICO	Indagación	X		X	
		Cuestionamiento	X		X	
		Múltiples perspectivas	X	X	X	X
		Relaciones de poder	X	X	X	
		Posicionamiento	X	X	X	
SOCIOAFECTIVA	CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA	Conciencia de la propia identidad			X	
		Construcción interna (horizontal)			X	
		Construcción externa (vertical)			X	
		Centro-Periferia		X	X	
		Visión ampliada		X		
		Prejuicios y estereotipos			X	
	ACTITUDES Y VALORES	Establecer vínculos			X	
		Apreciación y respeto		X	X	
		Apertura y curiosidad	X	X	X	
		Empatía			X	
	Distanciamiento y descentralización	X	X			
PRAXIS	MEDIACIÓN	Interna			X	
		Externa	X		X	
	CONCIENCIACIÓN Y TRANSFORMACIÓN	Comportamientos		X	X	
		Encuentros transformadores		X	X	
		Transformación de esquemas			X	
		Generación de esquemas		X	X	X
	CONTRADISCURSOS Y CONTRANARRATIVAS	Transformación colectiva				
		Generación de contradiscursos	X			
		Generación de contranarrativas				

Tabla 21: Síntesis del resultado de análisis del módulo 4

## 8.4 Evaluación del ciclo iterativo 2

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las valoraciones de los estudiantes durante la sesión final de evaluación interna en el grupo focal (*focus group*), así como una reflexión retrospectiva más amplia que recoge los resultados la valoración continua por parte de los docentes.

### 8.4.1 Valoración interna de la intervención: perspectiva de los estudiantes

El análisis de reflexiones de los estudiantes en relación con las experiencias y aprendizajes a lo largo del curso demuestra, en general, una percepción del curso asociándolo con oportunidades tanto para el aprendizaje de la lengua y la cultura, como para la exploración y comprensión de sí mismos. También se observa una valoración del curso en relación con los espacios que este ofrece para la transformación personal y colectiva, así como para el desarrollo de actitudes personales como la confianza y la seguridad. Además, se evidencia la percepción del curso que tienen los estudiantes respecto a su desarrollo de actitudes interculturales como la curiosidad, la indagación y la relativización de posicionamientos propios. No obstante, en las reflexiones de los estudiantes también se observan inquietudes relacionadas con las temáticas políticas de curso y con el nivel de lengua que este supone.

A continuación, se presentan con más detalle cada uno de estos aspectos y se ilustran con citas concretas de las reflexiones compartidas por los estudiantes durante la sesión de evaluación.

#### 8.4.1.1 Aprendizaje de lengua y cultura

En las reflexiones valorativas de los estudiantes en relación con el curso se destaca la manera como este ha contribuido al aprendizaje y práctica de la lengua y la cultura. A modo de ejemplo, en las reflexiones que se reproducen en el ejemplo (77) se hace referencia no solo al aprendizaje de aspectos gramaticales como el uso de pasados y subjuntivos, sino también a otros aprendizajes que se relacionan con las temáticas de la clase (“manifestaciones”) que, desde su percepción, se asocian con aprendizaje de *política*.

(77) Naveed: *cuando empezamos no lo sabía hay toda las...cómo usar gramática, ahora puedo...*

Jamal: *no lo sabías pero ¿cómo has conseguido B1? ¿has hecho examen?*  
 Naveed: *Sí, lo sé, pero tengo **problema con...para hablar***  
 Jamal: *¿que como utilizar pasado y eso?*  
 Naveed: *Sí, lo sé, pero no puedo **hablar de con pasado***  
 Jamal: *¿y estás mejorado?*  
 Naveed: *sí, ahora sí puedo **hablar en pasado** y también ahora lo sé de **subjuntivos** y otra cosas como de... **manifestaciones** y... de poco de **políticas** también. Hay muchas más cosas que yo aprendo.*

En este mismo sentido, como se observa en las interacciones del ejemplo (78), se asocia el curso con distintos tipos de aprendizajes de lengua haciendo referencia a algunos de los contenidos lingüísticos del curso (subjuntivo, futuro, imperativo) destacando también la adquisición de vocabulario (“muchas palabras nuevas”), así como a las temáticas y contenidos culturales del mismo (“manifestaciones”, “fiestas conmemorativas”). Específicamente, se hace referencia a uno de los objetivos en los que se quiso incidir en este curso: la práctica de la expresión escrita. Así, en frases como “hemos aprendido a escribir bastante”, se indica la oportunidad de aprendizaje y práctica en este sentido durante el curso.

(78) Dimitri: *Hemos aprendido **subjuntivo** ¿sí? **Conjugación del subjuntivo**. Hemos aprendido*  
 Leandro: ***Cultura catalana** y... las cosas que están pasando en el mundo de **manifestaciones** y todo, **fiestas conmemorativas** también.*  
 Dimitri: *Muchas **palabras nuevas** también. Hemos aprendido*  
 Dasha: *Arreglar los hechos de eventos de...diferentes países y la situación en común*  
 Dimitri: *Y... también cómo **formar el futuro** ¿sí? Gramática Muchas cosas de **gramática y vocabulario**.*  
 Dasha: *Sí, **imperativo** de pancartas*  
 Leandro: ***Hemos aprendido a escribir bastante, mucho. Escribí español mucho.***

#### 8.4.1.2 Comprensión de sí mismos

Más allá de las oportunidades para el aprendizaje de lengua y cultura, las reflexiones de los estudiantes sobre la valoración del curso también reflejan su asociación con oportunidades para el desarrollo de otros aprendizajes a partir de la socialización, el trabajo cooperativo, la autoobservación y la exploración y socialización posiciones personales. En las reflexiones que se incluyen en (79), por ejemplo, se hace referencia a estos aprendizajes como una manera comprenderse o aprender sobre sí mismos, lo cual se destaca como una de las posibles “utilidades” del curso más allá del aprendizaje de la lengua (“este curso **no solo servía para** aprender de idioma, pero **también** aprender de mí, también para nosotros”).



(79) Dasha: *Para mí por ejemplo es muy aburrido hacer solo ejercicios y escribir algo. Pero aquí hemos hecho muchas **divertidas**. También en grupos hemos hablado. Por ejemplo, este proyecto último, no sé si has escuchado de muros esto. Pues todo el mundo estaba un poco **juntos y haciendo un proyecto** y también hemos hablado a veces sobre **temas difíciles**, por ejemplo, migraciones y **algunas personas se han abierto** y han dicho cosas de sus pasados, biografía de migraciones y eran interesantes y no solo servían..., **este curso no solo servía para aprender de idioma pero también aprender de mí, también para nosotros**. Ahora yo creo que **somos diferentes después de este curso y nos entendemos más**.*

Las referencias a la primera persona tanto del singular como del plural para referirse a sí mismos tanto en el rol de sujetos o agentes, como en el papel de objetos de aprendizaje (“aprender de mí”, “para nosotros”, “nos entendemos más”) evidencia una percepción del curso como una oportunidad el desarrollo y el enriquecimiento personal como valor añadido al curso de lengua. Además, en frases como “somos diferentes después de este curso” se identifica el potencial transformador que perciben los estudiantes en relación con la intervención, como se comentará a continuación.

#### **8.4.1.3 Oportunidades para la transformación personal y colectiva**

Las repetidas referencias a los cambios que las actividades y dinámicas desarrolladas a lo largo del curso han provocado en los estudiantes, especialmente en relación con sus opiniones, valores o actitudes, que se encuentran en las reflexiones valorativas de los estudiantes dan cuenta de su percepción del curso como disparador de transformaciones personales. Ejemplo de ello son las reflexiones recogidas en el ejemplo (80), en las que se hace alusión a cambios específicos que se observan en las posiciones o puntos de vista propios producto del encuentro con la diversidad que ha supuesto el curso.

(80) Janina: *Y también gracias a todos que he tenido **contacto con vosotros**, también he **cambiado mi opinión** sobre estos países donde estáis, pues **antes** estaba como se dice como en shock, al principio cuando me contabais cosas, **pero ahora** os **entiendo más** y me gustaba compartir estos tiempos juntos.*

En estas reflexiones se observa no solo una conciencia sobre las transformaciones de esquemas sobrevenidos a partir de una serie de encuentros transformadores con los compañeros de clase, sino también el desarrollo de una actitud de empatía, apertura e interés

hacia el encuentro con *los otros*. Esto se evidencia en reflexiones en las que se expresan sentimientos de satisfacción por el encuentro y la comprensión de *otros*.

En las reflexiones valorativas de los estudiantes también se observa el potencial transformador con el que estos asocian el curso en relación con las dinámicas y contenidos trabajados aludiendo al proceso de **concienciación** que este supone. En las reflexiones que se recogen en (81), por ejemplo, se hace referencia a este proceso de concienciación en la medida en que describen la manera como la transformación del no conocer al conocer o del no entender al entender ha permitido la reflexión y clarificación de los posicionamientos propios (“**no sabía** la historia. Y ahora **conocendo** [...] **no** es que **aprobo** [...] mas los **comprendo**”).

(81) Leandro: *Yo **empecé a gustar más** de Barcelona, porque **entendí** más la historia de Cataluña y... yo **tenía un pensamiento** de... de las manifestaciones, lo que estaban haciendo y **ahora tengo otro**, eso **cambió**.*

Dasha: *Sí, porque no sabes de qué todo empieza*

Leandro: *Do por qué, del motivo, **no sabía** la historia Y **ahora conociendo** es, es como decir: eh... no es que aprobo los catalanes porque no me gustaría la independencia por conta de muchos factores, mas los comprendo ¿sabes? **Ahora los comprendo**.*

Dimitri: *Para mí Hong Kong, yo he...sabido, conocido [Dasha: poco] sí, pero ahora mucho*

A partir de reflexiones como las que se recogen en el ejemplo anterior, se observa que el proceso de concienciación no solo implica una conciencia sobre las transformaciones sobrellevadas (“yo tenía un pensamiento [...] y ahora tengo otro”), sino que estas transformaciones tienen una repercusión en la comprensión y relación del individuo con su entorno. Es decir, esta comprensión transformada le permite al individuo realizar una observación distinta del entorno (“yo empecé a gustar más de Barcelona”), de los comportamientos ajenos y propios, así como explorar su propia lectura del mundo o posición frente a él (“**no** es que **aprobo** los catalanes **porque no me gustaría** la independencia...”).

Finalmente, cabe resaltar el hecho de que las reflexiones de los estudiantes alrededor de los aprendizajes y experiencias durante el curso reflejaran también su potencial para la transformación colectiva haciendo alusión a posibles cambios o transformaciones que los individuos, a partir de un proceso de concienciación, pueden generar en la sociedad. Este proceso de reflexión para la acción o de *praxis* puede observarse en reflexiones como las

que se recogen en el ejemplo (82), en las que se aprecia una actitud proactiva para tomar acciones colectivas y transformar la realidad.

(82) Janina: *a mí me parece que ahora **nada es imposible, podemos hacer algo, cambiar algo. Vale, **no cambiar el mundo, pero cambiar por ejemplo nuestros pensamientos o pensamientos de otras personas.*****

Esta actitud proactiva se puede observar a través del uso de frases verbales como “podemos **hacer algo**” o “[podemos] **cambiar algo**” que, a través de conjugaciones en primera persona del plural, instan a la acción colectiva para la transformación. Esta transformación, como se observa, no implica necesariamente “cambiar el mundo”, sino que puede traducirse a la transformación de esquemas individuales.

#### 8.4.1.4 Del miedo a la seguridad

Las reflexiones de los estudiantes a lo largo de la sesión de evaluación interna también pusieron de manifiesto las implicaciones que tuvo la curso en las transformaciones personales desde el punto de vista afectivo o emocional de los estudiantes. Específicamente, los estudiantes reportaron un cambio en relación con las emociones de miedo o la falta de seguridad para expresarse en general y en la lengua meta en particular. Tal como se observa en las reflexiones que se reproducen en el ejemplo (83), por ejemplo, los estudiantes comentan haber perdido el miedo a entablar comunicación con las personas.

(83) Adnan: *Yo **he cambiado** como antes en gentes de miedo, ¿sabes? **El miedo a hablar con gentes***  
Entrevistador: *¿Te daba miedo hablar?*  
Adnan: *Sí, que si hablo bien, alguna palabras. Pero **ahora que no, bien que sí puedo hablar, abierto** a estas cosas. Y voy directamente a **hablar con gente sin miedo sin nada.***  
Entrevistador: *Muy bien*  
Bilal: *Yo también, como ha dicho mi compañero...*  
Adnan: *No es por hablar, porque tengo aquí tres años y seis meses y antes también hablo español. Pero dicen que hay **dentro un miedo**, ¿no? Que, a ver **si hablo con esta gente me miran hablan mal...***  
Entrevistador: *que te trataran mal...*  
Adnan: *Sí, **qué puede pensar** y estas cosas.*  
[...]  
Entrevistador: *¿Pero has perdido parte de este miedo o aún tienes miedo, tienes tanto como antes?*  
Bilal: *No, no, es que **he perdido miedo.***  
Rajiv: *Desde que hemos venido aquí hemos hablado español...*

Entrevistador: *¿te sientes también un poco más seguro?*

Bilal: *Sí, porque [la profesora] me ayudaba a tener **confianza para expresar...***

A lo largo de las intervenciones se observa que el miedo que refieren los estudiantes no se relaciona necesariamente con el uso de la lengua (“no es por hablar, porque tengo aquí tres años y seis meses y antes también hablo español”), sino con la posible sensación de inseguridad ante la reacción de los demás (“qué puede pensar”). Sin embargo, al valorar el curso, sus aprendizajes y experiencias, indican haber perdido este miedo y sentir, en sus palabras, “confianza para expresar”. Esta sensación de confianza y seguridad se reporta también en otras reflexiones como la que se ilustra en el ejemplo (84) en las que se refiere un desarrollo de la seguridad no solo desde el punto de vista del estudiante como usuario de la lengua, sino desde el punto de vista del estudiante como ciudadano (“más **seguridad**. No solo sobre **español** y también en mis derechos **como un humano**”) aportando ejemplos concretos a partir de sus experiencias personales (“cuando era en Arabia Saudita...”).

(84) Amil: *es que, eh..., esta palabra es difícil que quiero explicar, un segundo, es que antes no tenía, bueno, **ahora no tengo ¿más confidencia?***

Entrevistador: *¿más seguridad?*

Amil: *más seguridad. **No solo sobre español y también en mis derechos como un humano.***

Entrevistador: *¿este tema lo habéis tratado con [la profesora] en clase?*

Amil: *¿qué?*

Entrevistador: *¿esto de derechos como persona lo habéis tratado con [la profesora] en clase?*

Amil: *sí, con [la profesora]. **Antes lo sabía pero no lo sabía. Es que lo sé de mejor manera, pero ahora lo entiendo...***

Entrevistador: *ahora eres consciente de todo esto, antes quizás sabías que existía, pero no...*

Amil: *Es que antes como estaba hablando **tenía miedo** cuando era en Arabia Saudia y **tenía miedo de hablar**. Pero, **ahora no**, por eso, porque había vivido casi quince años allí. Aquí ahora no, para mí es también país donde ahora vivo y aquí tengo que respetar yo, si hacen algo mal es normal porque es su país. **Pero entiendo que no**, bueno sí, **no hace falta aguantar** más que normal, es que si hay algo que tu sientes te estás sintiendo mal hay que decir, que no hace falta, eso no es normal, eso es lo normal, **hay que decir, hay que defender**. Eso es sobre esto.*

De manera similar a como se comentaba a propósito del ejemplo (81), en las reflexiones que contiene el ejemplo anterior, (84), también se observa la relación que se establece entre curso y los procesos de **concienciación** de los estudiantes en la medida en que se señalan cambios

en los sistemas cognitivos del no entender al entender (“ahora lo entiendo”) y la manera como estos repercuten en el individuo. Esta repercusión se expresa no solamente en términos de una mejor comprensión de la realidad (“lo sabía pero no lo sabía. Es que lo **sé de mejor manera**), de una clarificación de los posicionamientos propios (“entiendo que no, [...] no hace falta aguantar más que normal”), sino, sobre todo, en una sensación personal de seguridad y libertad que transforma los miedos (**tenía miedo** cuando era en Arabia Saudita y **tenía miedo de hablar**. Pero, **ahora no**) y dota al individuo de confianza para expresarse (“que si hay algo que tu sientes te estás sintiendo mal **hay que decir**”) o decir su palabra (Freire, 1970).

#### 8.4.1.5 Curiosidad y pensamiento crítico

Otro de los aspectos del curso que destacan los estudiantes a lo largo de sus intervenciones en la sesión de final de evaluación, tiene que ver con el fomento de la curiosidad y el pensamiento crítico. Según expresan los estudiantes, esta curiosidad para aproximarse a la realidad desde otros puntos de vista está relacionada con las oportunidades de encuentro con la diversidad en el aula a partir de actividades y dinámicas realizadas a lo largo del curso. En las reflexiones que se recogen en el ejemplo (85) se observa la conciencia sobre la curiosidad y el interés propio para indagar y comprender otras realidades o puntos de vista que interactúan en el aula (“estoy más curiosa”; “quiero saber qué pasa al mundo”), aportando ejemplos específicos que aspectos que han motivado la curiosidad y el interés por comprender la diversidad (“última vez he mirado sobre tu país [...] porque me has interesado, sí, sobre la India”).

- (85) Janina: *Yo soy más... **ahora mismo** estoy **más curiosa por el mundo**, pasa en otros países, última vez he mirado sobre tu país*
- Adnan: *¿Los sikh?*
- Janina: *Porque **me has interesado**, sí, sobre la India. Pues yo estoy un poco encerrada pero **quiero saber qué pasa al mundo, por qué es así, por qué son la gente y se tratan así, de esta manera, y mirar no creer en esto solo que vemos, pero buscar, estar interesada y ver esta profundidad de los problemas.***
- Entrevistador: *O sea, en lugar de juzgar saber por qué esto está pasando y luego sabes el por qué pensar o dar tu opinión..*
- Janina: *sí y no juzgo tan de repente personas. No, hemos hablado también sobre prejuicios ahora ya un poco **nos entendemos todos mismos** y... sí, **no estoy ya juzgando tanto que antes.***

En estas intervenciones valorativas sobre el curso se observa, además, la relación que se establece con el fomento de la actitud crítica en la medida en que se menciona un interés por comprender la realidad desde perspectivas más amplias, problematizar la realidad y relativizar los posicionamientos propios (“no creer en esto **solo que vemos**, pero **buscar**, estar interesada y **ver esta profundidad** de los problemas”) con el fin de superar posibles visiones sesgadas o prejuiciosas. En este sentido, en las reflexiones se puede observar la consciencia de los estudiantes sobre cambios de actitudes personales frente a la diversidad (“no juzgo tan de repente personas”; “no estoy ya juzgando tanto que antes”), lo cual se percibe, desde la perspectiva de los estudiantes, como una de las repercusiones del curso.

#### 8.4.1.6 Temáticas y toma de decisiones curriculares

Los estudiantes asocian las temáticas de la intervención con asuntos políticos, lo cual no siempre es de agrado para todos los estudiantes. En este sentido, cabe reproducir una de las discusiones que se produjeron entre los estudiantes en donde se comentan distintas posiciones y sensaciones que tienen frente a estos contenidos. Como se observa en el ejemplo (86), algunos estudiantes muestran una posición positiva hacia estos contenidos, comentando la pertinencia que tiene su abordaje en clase, especialmente teniendo en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes, para fomentar la discusión, conocer el mundo y realizar un aprendizaje significativo de la lengua.

(86) Janina: *Yo estoy totalmente **de acuerdo**, porque al principio de nuestro aprendizaje aprendemos cosas básicas sobre dolores, sobre comida, sobre casa. Pero ahora, si tenemos **nivel más alto** a mí me gustan estas discusiones. Vale, sobre política, está bien, porque no todos están de acuerdo y **podemos debatir y charlar** y esto que aprendemos subjuntivo está bien porque yo...estaba aprendiendo, no sé, dos tres veces antes y nunca aprendí. Pero ahora sí, enseguida esto coloco con...manifestaciones, sobre esta gente que está protestando en un mundo sí **ya sé dónde colo...car este subjuntivo**. Y me ayuda, pero yo entiendo que alguien puede aburrirse [risas]. Cada persona tiene su opinión.*

Lalika: *Lo que la profesora hace que... nosotros hablemos más y así...*

Janina: **Conocemos mundo**

Lalika: *Sí*

Sin embargo, como se observa en el ejemplo (87), otros estudiantes parecen no estar del todo cómodos con el hecho de abordar cierto tipo de temáticas pues las asocian con asuntos políticos (quizás en términos de partidos).

(87) Jamal: *Hay gente que le gusta ese tipo de... como ella dice que a ella le encanta y... hay gente que **no le gusta partido político** y yo soy uno de ellos que no le gustan partidos políticos. Eso no quiero decir profesora nada de nada porque yo vengo aquí a aprender, yo no puedo decir 'profesora, que estás haciendo así' **yo no soy nadie de decir esto**. Yo soy alumno, yo respecto con todo.*

Janina: *Pero recuerdas, [la profesora] nos dio estas... **estos cuadernos** y decía si queremos algo cambiar, por ejemplo, modo como prepara clase, que siempre podemos escribir y...*

Jamal: *Ya, pero solo uno yo digo, **me siento mal***

Janina: *No, pero todos podemos... **todos podemos decidir** y decir eh... por ejemplo, “[profesora]: eh...preparamos, no sé, diez temas sobre queremos...eh...general, todo el mundo, en toda la clase vamos a preparar diez temas sobre queremos hablar. Vamos a decidir vale, sobre esto tema no queremos hablar porque...alguna gente no quiere hablar sobre esto.*

Jamal: *Ya, pero solo para mí, yo...yo no pienso decir*

Lalika: *Pero tú has dicho Rajiv, pero ahora Rajiv no...*

Janina: ***Podemos siempre hablar***

Jamal: *Hay gente que le gusta, yo respecto con todos*

Lalika: ***A mí tampoco no me gustan cosas políticas**, pero...mira, ahora sale más ¿sabes? (risas)*

Janina: *siempre podemos **decidir nosotros***

Adnan: ***Cosa de política es tontería***

Lalika: *Pero es que es para aprender que algo podemos aprender.*

Adnan: *Para hablar y charlar y ya está*

Janina: *Siempre podemos **dar ideas** a [la profesora], ayudarle. Por ejemplo, sobre qué queremos hablar. Yo creo que hablando se puede hacer muchas cosas.*

Lalika: ***Y puede que sale más interesante**, cosas ¿eh? Puede también [risas]*

A partir de esta interacción, resulta interesante señalar la manera en que los estudiantes reflexionan sobre la visión que tienen de su propia agencia en las decisiones del currículo. Se puede observar que, mientras unos identifican el rol del estudiante como aquel que viene a clase “a aprender” según las decisiones curriculares de los profesores, sintiendo quizás que su voz no es decisiva (“yo no soy nadie de decir esto”), otros insisten en tomar un rol más activo como aprendientes y participantes en la toma de decisiones sobre las características del currículo (“todos podemos decidir”, “podemos siempre hablar”).

Como afirman los mismos estudiantes, cada persona tiene sus preferencias y probablemente su visión del rol del estudiante en el proceso de aprendizaje a partir de las tradiciones educativas personales. Sin embargo, como se discutirá más adelante, es indispensable no solo fomentar una visión del aula como espacio de diálogo en el que los participantes se

sientan cómodos para participar y dar sus opiniones, sino también velar por una posible descolonización del currículo. Esto implica abrir espacios (en el aula o a través de otros canales de comunicación como pueden ser los diarios de aprendizaje, a los que se alude en el ejemplo anterior como “estos cuadernos”) para que los estudiantes puedan comunicar sus preferencias y necesidades y ser partícipes y coconstructores de los contenidos curriculares, cuestionando así la figura del docente como aquel que toma principalmente las decisiones.

#### 8.4.1.7 Nivel de lengua

Finalmente, como se comentaba en la introducción de este subapartado, en las valoraciones de los estudiantes sobre las experiencias y aprendizajes a lo largo del curso, se observa una inquietud relacionada con el nivel de lengua que el curso supone. En este sentido, como se observa en las intervenciones del ejemplo (88), se evidencia el sentimiento de “no encajar” en la clase por no tener el nivel de lengua suficiente (“tenía que ser en otra clase, nivel bajo”; “pienso que es nivel alto que mí”).

(88) Rajiv: *A veces me pienso **por qué estoy en esta clase**. Es más, para mí. Yo tenía que ser en **otra clase, nivel bajo** ¿sabes? Más que este. Pero no sé, yo he aprobado bien cuando escribí, ¿sabes? A mí un poquito **difícil** me está pasando. Pero no sé, depende mi cabeza también por la mañana no funciona. Pero yo a veces pienso que tenía que ser en **otra clase, un nivel bajo**.*

Amil: *Como Rajiv dice, yo también pienso que es **nivel alto que mí**.*

#### 8.4.2 Reflexión retrospectiva sobre la intervención

Si bien parte de la reflexión retrospectiva de la intervención se retoma en un capítulo posterior (ver capítulo 11), en este apartado se incluye una breve reflexión alrededor de los distintos aspectos que se proponían como áreas de mejora o cuestiones para tener en cuenta luego de la reflexión retrospectiva sobre el primer ciclo iterativo. Es decir, se retoman las que se identificaron como cuestiones para incorporar o tener en cuenta en relación con los planteamientos filosóficos, pedagógicos, curriculares y didácticos y se reflexiona sobre la manera como se han recogido en el diseño e implementación durante el segundo ciclo iterativo.



### **8.4.2.1 Aspectos filosóficos**

Como resultado de la reflexión retrospectiva del primer ciclo iterativo, se observaba que, desde el punto de vista de los aspectos filosóficos, sería necesario explorar la coconstrucción de la interculturalidad en el aula desde la perspectiva cosmopolita, haciendo énfasis en el fomento del análisis crítico (indagación, múltiples perspectivas, relaciones de poder e ideología, posicionamiento) así como de las interconexiones (global-nacional-local) de la realidad cultural.

La revisión de literatura que se realizó a lo largo del segundo módulo se propuso entonces indagar más sobre esta perspectiva y buscar la manera de trasladarla a las realidades concretas del aula a través de la intervención pedagógica. En este sentido, las temáticas y actividades (celebraciones nacionales, manifestaciones reivindicativas, migración, estereotipos, prejuicios y discriminación) que se propusieron durante el segundo ciclo iterativo pretenden una aproximación a los contenidos culturales desde un punto de vista amplio y global, que permita observar no solo la manera como los individuos *coconstruyen* la realidad cultural sino el papel de la ideología y los discursos en estas construcciones. En el caso específico del módulo 4, se propició una reflexión vivencial alrededor de las fiestas nacionales a partir de la cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar y observar la realidad desde múltiples perspectivas, reflexionar sobre la construcción de las identidades nacionales, establecer vínculos e interrelaciones con otros contextos históricos, geográficos y sociales y desvelar relaciones de poder, como sugieren los datos que se incluyen en este apartado.

En un capítulo posterior se ofrece una reflexión más detallada sobre las implicaciones y pedagógicas del fomento de la interculturalidad desde la perspectiva cosmopolita (ver capítulo 11). Allí, no solo se reflexiona retrospectivamente sobre la intervención en general, y específicamente sobre este módulo en particular, sino que se identifican posibles limitaciones y aspectos para tener en cuenta en futuras intervenciones.

### **8.4.2.2 Aspectos pedagógicos**

Desde el punto de vista de los aspectos pedagógicos de la intervención, según la reflexión retrospectiva del primer ciclo iterativo, se consideraba que se debería procurar un rol menos

“presente” del profesor y explorar las metodologías “emergentes” en las que el estudiante asumiera roles más activos en el proceso del aprendizaje. En este sentido, la propuesta didáctica del segundo ciclo iterativo incorporó una aproximación más en línea con el *aprendizaje basado en la indagación* (ABI) en la concepción e implementación de los distintos módulos didácticos.

Desde esta concepción pedagógica del ABI, los profesores toman un rol menos “presente” pues son los estudiantes quienes, a partir de su curiosidad, conocimientos previos y motivaciones, guían el proceso de aprendizaje. Por su parte, el docente es un mediador que guía el proceso y fomenta la reflexión. Como se puede observar en el diseño curricular de este segundo ciclo iterativo, los contenidos y las dinámicas de clase intentaron alinearse con los principios pedagógicos del ABI estableciendo una metodología sistemática en cada uno de los módulos: introducción a la temática para activar los conocimientos previos y fomentar la curiosidad, → creación de *las preguntas de la clase* como guía de exploración, → investigación, reflexión y discusión en el aula, → respuesta a las preguntas.

Los datos que se presentan en este capítulo muestran que la concepción pedagógica a partir del ABI ha permitido a los estudiantes no solo adquirir conocimientos y saberes socioculturales y sociolingüísticos a partir de la interrogación y la investigación, sino que ha ofrecido la oportunidad de cuestionar, debatir y observar la realidad sociocultural desde múltiples perspectivas. Como se observa a lo largo de los datos de aula del módulo 4, es a partir de *las preguntas de la clase* propuestas por los estudiantes y del material visual recopilado por ellos mismos que se exploran y practican los contenidos lingüísticos y culturales del curso.

Así, la incorporación de metodologías emergentes o activas como el ABI se considera, en esta reflexión retrospectiva, una aproximación pedagógica adecuada para la enseñanza de la lengua desde la perspectiva intercultural.

### **8.4.2.3 Aspectos curriculares**

En conformidad con los planteamientos sobre los aspectos filosóficos y pedagógicos de la intervención, la programación curricular del en el segundo ciclo iterativo buscó promover la aproximación a la realidad sociocultural desde un punto de vista amplio y global, así como

la indagación, la reflexión y la coconstrucción del significado en el aula. Así, las temáticas y actividades propuestas a lo largo de los distintos módulos didácticos pretendían ser lo suficientemente amplias no solo para que los estudiantes pudieran establecer relaciones con sus diversas realidades inmediatas, sino para favorecer la observación desde múltiples perspectivas.

Por un lado, las fiestas nacionales, las manifestaciones reivindicativas, la migración y los prejuicios, estereotipos y discriminación son temáticas que pueden ser trabajadas desde los espectros locales, nacionales o globales. Además, apelan no solamente a la dimensión cognitiva del aprendizaje (adquisición de conocimientos, análisis), sino a las dimensiones socioafectivas que subyacen a la relación y comunicación entre individuos y las construcciones identitarias individuales y colectivas. También son temáticas que dan cuenta de las maneras como los individuos manifiestan sus tradiciones, posiciones ideológicas, sus valores o actitudes a través de sus comportamientos sobre los cuales se puede reflexionar. Por otro lado, estas temáticas hacen parte de las realidades inmediatas de los estudiantes o del contexto social, geográfico e histórico en que se inserta la enseñanza, lo cual contribuye a la personalización de los contenidos y a la exploración personal a través de ellos. Así, en esta reflexión retrospectiva, se considera que la propuesta de este tipo de temáticas, pero, sobre todo, desde la aproximación metodológica del *aprendizaje basado en la indagación* ofrece un potencial importante para la exploración de la interculturalidad desde las dimensiones cognitiva, socioafectiva y comportamental (Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991).

En relación con las áreas de mejora o cuestiones para tener en cuenta identificadas en la reflexión retrospectiva del primer ciclo iterativo, se señalaba la importancia de considerar el aula como un espacio de encuentro intercultural y explorar la coconstrucción intercultural que allí se produce en la diversidad. En este sentido, cabe señalar que las distintas temáticas y actividades que se propusieron a lo largo del segundo ciclo iterativo buscaron propiciar el encuentro y la coconstrucción entre los compañeros de clase, más que con personas externas. Los datos que se incluyen en este apartado son, pues, evidencias de esta coconstrucción en el aula.

Otro de los aspectos señalados como áreas de mejora es el equilibrio que se debe buscar para la práctica de las distintas habilidades, destacando la necesidad de incidir en la práctica de

las habilidades escritas. En este sentido, los objetivos de aprendizaje y las actividades que se incluyeron en la programación curricular dan más espacio a la práctica de las habilidades escritas. De hecho, una de las herramientas didácticas que se utilizó para potenciarlas fue el diario de aprendizaje, como se comenta a continuación.

#### **8.4.2.4 Aspectos didácticos**

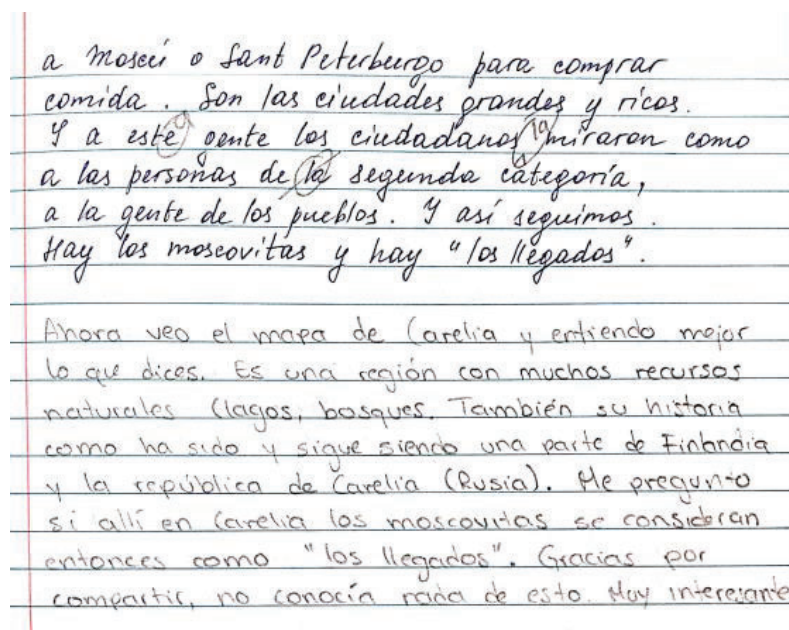
En lo que respecta a los aspectos didácticos, en la reflexión retrospectiva del primer ciclo iterativo se señalaba la importancia de identificar posibles sesgos en los materiales didácticos preparados por los docentes, que pudieran influir en la visión de la realidad, en el proceso reflexivo o en los posicionamientos de los estudiantes. En este sentido, es necesario señalar que la mayor parte del material didáctico trabajado en clase durante el segundo ciclo iterativo constituyó material propio producido por los estudiantes o material auténtico (canciones, noticias de prensa). Como se observa en los datos que se recogen en este apartado, a lo largo del módulo 4, por ejemplo, el material principal de clase fueron las *preguntas de la clase* y el material visual recopilado por los estudiantes, a partir de los cuales se realizaron las distintas actividades de reflexión lingüística y cultural. El resto de los materiales fueron aquellos que los mismos estudiantes consultaron dentro o fuera del aula como material de referencia para la investigación propia con el fin de dar respuesta a sus preguntas o comprender la realidad cultural observada.

Una vez más, la propuesta metodológica del *aprendizaje basado en la indagación* ofrece la oportunidad de ampliar el espectro de los materiales didácticos, cuya selección no está (solo) en manos de los docentes. Desde el enfoque del ABI, son los estudiantes quienes identifican, seleccionan y producen la mayoría de los materiales de aprendizaje a partir de sus intereses y necesidades.

Finalmente, cabe resaltar el uso didáctico del *diario de aprendizaje* a lo largo del segundo ciclo iterativo de la intervención, el cual se había propuesto sin mucho éxito hacia el final del primer ciclo. Si bien se había considerado como una herramienta para la reflexión y la autoobservación (a la vez que como una herramienta para la recolección de datos desde el punto de vista de la investigación), también constituyó un instrumento significativo para la práctica de las habilidades escritas. Con el fin de potenciar el uso del diario de aprendizaje para los distintos objetivos mencionados, se estableció una rutina de escritura en que los

estudiantes consignaban tanto las reflexiones sobre la clase como las tareas escritas de trabajo autónomo (deberes). Cada una de las entradas era corregida y comentada por el profesor, con lo cual se estableció un canal de comunicación personal entre ambos, como se observa en la Figura 33.

Aunque el resultado fue satisfactorio, a juzgar por el número de entradas obtenidas y la profundidad de las reflexiones en comparación con el primer ciclo, se considera necesario pensar en estrategias alternativas para un uso más sostenido. Una de ellas podría ser dedicar los últimos minutos de la clase a la reflexión escrita en el diario.



a Moscú o Sant Peterburgo para comprar comida. Son las ciudades grandes y ricas. Y a este oente los ciudadanos miraron como a las personas de la segunda categoría, a la gente de los pueblos. Y así seguimos. Hay los moscovitas y hay "los llegados".

Ahora veo el mapa de Carelia y entiendo mejor lo que dices. Es una región con muchos recursos naturales (lagos, bosques. También su historia como ha sido y sigue siendo una parte de Finlandia y la república de Carelia (Rusia). Me pregunto si allí en Carelia los moscovitas se consideran entonces como "los llegados". Gracias por compartir, no conocía nada de esto. Muy interesante.

Figura 33: Ejemplo de reflexión y retroalimentación en el diario de aprendizaje.

Como se comentó anteriormente, la reflexión retrospectiva sobre este módulo se expande en un capítulo posterior, en el que no solo se discuten los resultados, sino que se identifican ciertas limitaciones de la intervención como aspectos para tener en cuenta en futuras intervenciones (ver capítulo 11).

## 9. LA REFLEXIÓN DOCENTE

Las sesiones docentes que se realizaron de manera periódica a lo largo de la intervención constituyeron un escenario de coconstrucción pedagógica en el cual los participantes (docente investigadora y profesores voluntarios) no solo colaboraban para tomar decisiones sobre el diseño curricular, sino que discutían las orientaciones teóricas y compartían reflexiones del día a día y de su quehacer docente. Parte del contenido de estas sesiones puede evidenciar entonces algunos posibles impactos que la intervención tuvo en el propio proceso de la formación docente. A partir de un breve análisis de los discursos de los docentes voluntarios, que se presenta en este capítulo, se observa el desarrollo y la toma de conciencia de sus propias filosofías pedagógicas en torno a lo que significa aprender o enseñar una lengua, del papel que juega el docente en este proceso y de sus propios comportamientos docentes en el aula. También se evidencia la manera como el proceso reflexivo ha generado una mayor conciencia de su quehacer docente y una transformación de las propias perspectivas, motivaciones y actitudes frente a este.

A continuación, se presentan cada uno de estos aspectos ilustrados con las reflexiones de los profesores voluntarios.

### 9.1 Enseñanza y aprendizaje de una lengua

Durante las conversaciones y reflexiones que se generaban durante las sesiones docentes, los profesores voluntarios compartían sus reflexiones en torno a su propia filosofía docente y lo que consideraban que significaba el aprendizaje de una lengua. En ejemplos como el (89), se observa el papel que, según la profesora Mariana, juega el aprendizaje de la lengua en la formación de los estudiantes como seres humanos, agentes sociales o ciudadanos. Como comenta, el aprendizaje de una lengua tiene como objetivo la comunicación “para formar parte del mundo”, lo cual incluye poder expresar sus opiniones frente a diversos temas, incluyendo “temas difíciles” como lo pueden ser las cuestiones políticas, por lo que en, el proceso de enseñanza y aprendizaje no considera que se deban evitar.

(89) *¿Para qué quieres español? Para decir “qué lindo lugar, me gusta...eh...me gusta la manzana” o querés como...es parte de ser ciudadano también ¿no? Como, bueno, necesito el lenguaje para expresar, expresarme sobre cuestiones políticas,*

*para expresarme sobre...o sea, **para formar parte del mundo**, ¿no? para....no para evitar los temas difíciles. Eso, es tal cual.*

Esta posición la reafirma constantemente cuando, por ejemplo, manifiesta las motivaciones para seleccionar el contenido de las clases y proponer dinámicas de aula. Un ejemplo de ello, son las reflexiones sobre elementos concretos que incluye en su plan de clase con una finalidad de comunicación concreta, en este caso, el vocabulario necesario para la realización de un debate en clase.

(90) *La idea no era un vocabulario como específico de esto, de palabras..., era el vocabulario para poder debatir por ejemplo estaba ayudar, acuerdo, estaba...o sea, era como una lluvia de palabras que todos tenemos que tener, como el mismo punto de partida para saber qué es lo que vamos a hacer, un poco por ahí.*

Por su parte, el profesor Camilo reflexiona sobre lo que para él es la lengua y lo que implica su proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, recurre al símil “la lengua es un artefacto técnico, como un coche” y ofrece una explicación argumentando justamente que esta no debe comprenderse en términos meramente técnicos, sino como “un vehículo” a través del cual los estudiantes pueden comprender aspectos culturales, problemáticas sociales y la “complejidad que abarca una sociedad”. En sus reflexiones, que se recogen en el ejemplo (91), el profesor clarifica entonces su visión de la lengua y el aprendizaje estableciendo vínculos entre la comprensión del sistema lingüístico y la conciencia sobre los dilemas políticos, económicos, históricos y sociales en los que la lengua que se encuentra inmerso.

(91) *La lengua es un artefacto técnico, como un coche. Digámoslo así, puede resultar muy aburridor aprender a manejar un coche y manejar un coche si simplemente nos montamos ahí como a dar vueltas en un círculo. Se volverá agradable ese coche, conducirlo, si ponemos un poquillo de música, la música que nos gusta o ponemos las noticias, si nos gustan las noticias, si damos una vuelta por el campo o por una parte de la ciudad que nos gusta, o si paseamos a nuestros hijos o a la persona que amamos. Es decir, así es la lengua, es un artefacto técnico, un vehículo que, dependiendo del maestro que conduzca su clase, cómo lo enfoque, puede resultar más o menos agradable. Solo que, **la lengua es un vehículo que nos sirve para entender una cultura, unos problemas y toda una complejidad que abarca una sociedad.** Es decir, cuando aprendemos lengua castellana estamos de alguna manera sumergiéndonos, empezando a nadar en un mar de conflictos históricos que dieron origen a esa lengua, en un mar de conflictos políticos, en un mar de conflictos económicos, en un mar de conflictos étnicos, de tal manera que no vamos a entender muchas de las cosas de la lengua, no vamos a entender muchas de las cosas que suceden en estos territorios si no tenemos una comprensión más integral de ese fenómeno, de ese vehículo que es la lengua.*

## 9.2 Introducción de temáticas y dinámicas participativas

Teniendo en cuenta que se propuso una intervención didáctica desde el paradigma del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), uno de los tópicos sobre lo que más se reflexionó durante las sesiones docentes estaba relacionado con las temáticas y las dinámicas de clase. La propuesta inicial de incluir temáticas relacionadas con la ciudadanía intercultural remitía a la inclusión de tópicos relacionados con la participación, la diversidad, la desigualdad, la gestión de los conflictos, entre otros, a través de dinámicas participativas como el trabajo en grupo, las discusiones, diálogos o debates. Si bien esto pudo causar algo de temor, especialmente por tratarse de un grupo con antecedentes culturales, sociales y quizás psicológicos complejos y probablemente desconocidos para los docentes, las sesiones docentes proporcionaron un espacio para la reflexión y esclarecimiento de posicionamientos docentes frente a la inclusión de ciertas temáticas y actividades.

Como ilustran las reflexiones recogidas en el ejemplo (92), la profesora Mariana clarifica su posición y sostiene que el hecho de trabajar con colectivos migrantes no debería tener mayor importancia a la hora de seleccionar temáticas o proponer actividades participativas como los debates, a pesar de que estas pueden dar lugar a situaciones de conflicto. Apela en ese caso, a la necesidad de formar en el diálogo y en el respeto a la diversidad.

(92) *Para mí son adultos. O sea, son adultos y es parte de estimarlos ¿no? De que son...porque ¿qué pasa? Cuando estás trabajando con un colectivo migrante como que uno tiende a... no sé **¿por qué me tengo que sesgar si esto lo hablaría contigo**, lo hablaría con el que está...? Me parece que, mientras se dé en un contexto donde hay respeto, donde podamos entendernos en la diversidad y en los puntos de vista distintos, sin intentar cambiarle el punto de vista del otro, pero sí respetando que alguien tenga una opinión diferente a mí, en un contexto donde son adultos, yo no lo veo que esté mal. Es más, es parte de eso, de entender que...nada, que son igual y que...pocha, ¿entendés?, como que me parece como **si cortás y decidís, no sé, es lo que yo creo, si decidís como...eh...seleccionar algunos temas como evitando el conflicto**, no sé, hablamos de esto que les pasa: muchos quizás, no sé, se vinieron por cuestiones de orientación sexual o porque...no lo sabemos. Mientras no les afecte, no es fácil, me parece que es algo bastante complejo, pero...**ponerte más cosas que se pueden dialogar sobre la mesa, no me parece que esté mal.***



### 9.3 El docente: mediador y participante

En relación con la inclusión de los debates en clase, las discusiones que tuvieron lugar durante las sesiones docentes también giraron en torno al rol del docente en estas dinámicas. En las reflexiones de la profesora Mariana se puede observar la manera como esclarece y se cuestiona sobre los posibles roles que puede adoptar el profesor. Por un lado, como ilustra el ejemplo (93), indica la necesidad de poder actuar como mediador para poder “entender y gestionar el debate”.

(93) *El docente tiene un papel clave que es como saber mediar con esas situaciones ¿no? O sea, saber lidiar con esa situación y ser un buen mediador de que... bueno, lo vas midiendo ¿no? Es parte de..., yo creo que, teniendo como las herramientas de decir, de poder **entender y gestionar el debate** eh... nada, yo creo que te puede salir muy bien o te puede salir muy mal el riesgo es total, que se levante uno y se te vaya (risa) pero no, pero verdad, no es tan simple.*

Por otro lado, esta misma profesora reflexiona y se cuestiona sobre el rol de participante que puede o no tener el docente durante un debate. En este sentido, señala la dificultad que supone para el docente el tomar distancia y no intervenir durante las discusiones de clase con sus opiniones propias y se pregunta “¿cómo manejamos esto?”. Las respuestas que encuentra en sus reflexiones, a partir de las cuales clarifica sus propias posiciones, dan cuenta del “poder” que puede tener la figura del docente en la configuración del pensamiento y toma de decisiones de los estudiantes y la manera como la participación del docente puede condicionar los comportamientos o posicionamientos. Como se observa en las reflexiones del ejemplo (94), afirma que es una de las situaciones que cree le va a “costar más”.

(94) *Me está costando un montón de que... ahora **me preguntaron mi opinión**, pero yo quería explicarle que el feminismo bla, bla, y quería explicarle a ella que en realidad lo que ella decía me parecía que estaba... quería meter la cuchara, ¿no? y esa posición es como que me muerdo los dedos y digo no. Esto que hablábamos la otra vez ¿no? Que a mí, veo que me va a costar más, me cuesta de hecho de... de decir “bueno, **vos también sos la figura de autoridad o la figura responsable** en ese... en ese intercambio” entonces ¿cómo manejamos esto? Porque sí, **te preguntan tu opinión**, pero ¿me la estás preguntando como se la preguntarías a cualquier otra persona o porque quieres ver qué decisión...? ¿y cómo condiciona eso también el debate, no? Porque en este fuego cruzado de Kasia con Leandro no era... no me preguntaron vos qué opinás, no me acuerdo, creo que no, pero si yo hubiera dicho “no, en realidad yo opino como..” yo estaba condicionando también todo lo que estaba pasando ahí ¿no?*

## 9.4 El docente: aprendiente

En las reflexiones que la profesora voluntaria compartió a lo largo de las sesiones docentes, se puede observar la clarificación de su filosofía docente en torno al rol del docente no solo frente a las dinámicas de clase sino en el proceso educativo mismo. Para ella, la experiencia docente a lo largo de la intervención, tanto en el aula como a partir del proceso reflexivo que suponían las sesiones docentes, ha supuesto un escenario de formación y aprendizaje que la lleva a considerar al docente como un aprendiente más. Como se observa en sus reflexiones, específicamente en el ejemplo (95), desde su punto de vista, el docente también se encuentra inmerso en un “proceso educativo” y en “esa comprensión del mundo”. Observa que trabajar con estudiantes adultos ofrece la oportunidad de compartir procesos educativos similares a partir de los cuales reafirma y cuestiona sus propias ideas y comprender mejor su rol, lo cual encuentra estimulante.

(95) *Veo un poco eso ¿no? De que en este proceso...pensándolo ahora con esa idea de también de...de ser parte de esa comprensión del mundo ¿no? Del alumno, que también es tu propio mundo...que vos también estás en esa comprensión del mundo, de verlo como que...el proceso educativo, si se quiere, también para el docente, no solo para el alumno, además también que estamos trabajando con alumnos adultos que son no menor, eh...nada, como que se da también un poco en simultáneo y como que en ese compartir vas como entendiendo...eh...tu rol ¿no? Y como reafirmando o cuestionando tus ideas y creo que este tipo de actividades lo que hace es como estimularlo a uno, como “metamos el dedo ahí y veamos a ver cómo es que funciona o qué sale”.*

## 9.5 Relaciones horizontales

La reflexión sobre el posible papel del docente como un participante más de las actividades y quizás de los debates, así como sobre el docente como un aprendiente más en el proceso educativo que se ilustraron anteriormente muestran el desarrollo de un posicionamiento docente más de características horizontales (menos jerárquicas o verticales) en relación con los estudiantes. En este sentido, en sus reflexiones docentes también se observa cómo la profesora Mariana desarrolla conciencia sobre los vínculos que tiene con los estudiantes, con quienes comparte ciertas realidades sociales y culturales. Esta conciencia, según explica en el ejemplo (96), ha repercutido positivamente tanto en la manera como se aproxima personalmente a la preparación de clase, pues observa que las clases y las temáticas también la interpelan y dejan de ser “algo como un poco ajeno a mí”, así como en la motivación misma para preparar las actividades pedagógicas.

(96) *A veces yo preparaba la clase y **la veía algo como un poco ajeno a mí**, ¿no? De decir, bueno preparo esto, trabajamos estos conceptos, eh...pero como su realidad es muy distinta a mi realidad y lo que yo pienso y lo que yo hago es distinto... a ver, salimos y uno estaba...no sé ¿entendés? como sacando su visa, como **estamos todos acá y Barcelona es como el lugar que en este momento nos...nos reúne y la actualidad de lo que está pasando** y los temas que están pasando, no sé, como que me estimuló eso ¿no? y me dan ganas de preparar estas actividades.*

En este sentido, las reflexiones sobre sus comportamientos docentes demuestran no solo el desarrollo de la conciencia docente, la autoobservación y la toma de decisiones informadas, sino la preocupación por mantener las relaciones horizontales con los estudiantes de distintas maneras durante las dinámicas de clase. Ejemplo de ello es la conciencia proxémica que se puede observar en sus reflexiones en el ejemplo (97), en las que hace referencia a las decisiones que ha tomado en cuanto a su posición corporal para ocupar espacios en el aula con el fin de aproximarse a los estudiantes. Según opina, esta cercanía repercutiría en la actitud de los estudiantes para participar y la perspectiva que ellos tendrían de las intervenciones u opiniones del docente.

(97) *Igual intenté un poco...como...desde lo corporal, tipo...que en eso creo que me concentré mucho, de decir “bueno, me voy a sentar” como... en parte del debate, de hecho me moví en el aula, como...sentarme para que sientan que yo no estoy como “bueno ¿qué opinan sobre esto?” parada, porque me parecía que...no sé, de formación profesional de comunicación, pero me parecía como **que podía parecer más cercano que dieran su opinión** como...nada, lo que opinaban y yo mi opinión fuera también...*

## 9.6 Motivación

En sus reflexiones, los profesores voluntarios sostienen haber desarrollado una motivación para el ejercicio de la labor docente (planificación del curso, preparación de clases, gestión de actividades de aula, etc.) a partir del trabajo colaborativo durante la intervención. Por un lado, desde la perspectiva de la profesora Mariana, estos sentimientos de motivación o entusiasmo están relacionados con una sensación de profesionalización en su quehacer docente. Como se puede observar en las reflexiones recogidas en el ejemplo (98), la profesora reflexiona sobre la manera como, según ella, ha descubierto que la realización de ciertas actividades de aula, como los diálogos, las conversaciones o los debates, se enmarcan en una estructura de clase conscientemente organizada, preparada y gestionada por el docente y no necesariamente se entienden como situaciones espontáneas que restan

formalidad a una clase de lengua. Según se observa en sus reflexiones, esta conciencia le ha permitido involucrarse más en la planificación de las clases, en el proceso de toma de decisiones sobre las temáticas y la gestión de las actividades en clase, lo que no solamente le parece una manera más “profesionalizada” de abordar la docencia, sino que le “entusiasma más”.

(98) *Pero sí, claro, ahora tengo el ojo puesto ahí y como que descubrí de cierta forma que... que **puedo hacerlo de una manera como... profesio... profesionalizada**, digamos ¿no? Como... no es solamente “ah, conversen”, sino como “bueno, estructuraremos esto, con este tema”, como un poco más organizado ¿entendés? Que... que a veces me sentía que si, claro, vos en una clase de idiomas das rienda suelta a que conversen entre ellos, a veces es como “wow, qué informal” ¿no? Y ahora, bueno, con un tema, en un contexto, no son temas random, son temas que se empiezan a desprender del mismo contenido que estamos dando, que en eso siento que...a mí, además como... en la figura de docente, me entusiasma más ¿entendés? Como...bueno, tenerlo preparado. Hoy pensaba un poco eso, bueno de, ayer y hoy, pensando en esta clase era como...bueno, ¿qué tema de fondo podemos trabajar? y no tanto ¿qué estructura vamos a dar? como que en eso, ¡tuc!, hice como un...que **me divierte. O sea, a mí, para planificarlo me divierte mucho más, pero bueno.***

Además, en sus reflexiones se puede apreciar que el hecho de que la planificación del curso y de la clase esté más relacionada con un “tema de fondo” y no solamente con una estructura (lingüística), como es propio de la educación lingüística desde la perspectiva del AICLE, es un factor de motivación para la profesora Mariana. Según expresa, esta aproximación a la enseñanza es algo que la “divierte mucho más”.

Por otro lado, en las reflexiones que se compartieron durante las sesiones docentes se puede observar que el desarrollo de la motivación también está relacionado con la reflexión sobre la práctica docente como una práctica de libertad. Como se puede observar en ejemplos como el recogido en (99), la práctica reflexiva por parte de la profesora voluntaria ha revertido en una concienciación (“me di cuenta que”) sobre su propia práctica docente, la manera como se había aproximado a ella hasta ahora y la transformación que ha tenido lugar a lo largo de esta intervención. Según comenta, la planificación y la gestión de actividades en el aula, que anteriormente se “limitaba a ese libro” y se inspiraba en las rutinas aprendidas y quizás enajenantes en su rol de estudiante en el pasado (*true/false*, completar campos), es ahora un ejercicio “la motiva mucho más”, que “da gusto” realizar, justamente debido a la libertad que encuentra para la selección consciente de temáticas y metodologías.

(99) *Yo me di cuenta que... o sea, esto es lo que siempre me hubiera gustado hacer, pero que no me.... A mí me sirve mucho como el contexto que me das vos ¿entendés? Como decir, "bueno no sé, estamos trabajando ciudadanía y no estamos trabajando el presente de pa, pa, pa" ¿entendés? Como... me pasaba que había...nada, había un libro y me limitaba a ese libro, me dijeron "bueno hay un libro y las clases de castellano se dan con este libro" y si bien les traía música y a lo sumo, lo que yo aprendí en mis clases de lengua que es la única referencia que tengo yo, mis clases de inglés eran siempre, bueno, hace 10 años ¿no? pero era... bueno, leemos un texto, comentamos el texto pero por ahí contestando true or false (risa), eh... no sé, gramática completar campos, como distinto ¿no? [...]Y esto me **motiva mucho más**, preparar una clase, me da gusto preparar la clase, porque no tengo una estructura más que un concepto, eso es lo que más me gusta. O, por ejemplo, algún disparador, por ejemplo, la clase pasada...que el foco está en otra cosa que no es...no tengo un cuadrado, **tengo libertad y eso es lo que más me gusta de la docencia**, en realidad... y ver que podemos trabajar **temas de actualidad, temas que me interesan, agarrar del contexto como...cosas que están pasando**.*

Una vez más, en los discursos docentes se hace referencia a una enseñanza no basada solamente en estructuras o conocimientos lingüísticos, sino a partir de conceptos, contenidos o temas de actualidad como un aspecto motivador y de interés para la práctica docente. Los profesores hacen referencia a lo motivante e interesante que les puede resultar una la práctica docente socialmente situada, que implique a los participantes, estudiantes y profesores, en las dinámicas y dilemas sociales que tienen lugar en el contexto inmediato a nivel local o global. Esto se observa también en las reflexiones del profesor Camilo que se recogen en el ejemplo (100), en las cuales se evidencia la manera como destaca la utilidad del aprendizaje de la lengua en la comprensión de los fenómenos y situaciones sociales en los que los individuos se ven implicados, de la cultura y de la vida misma.

(100) *Es una labor investigativa tuya, que yo comparto y me parece supremamente interesante porque obedece también a **una cosa que yo siempre había estado buscando** y fijate yo no pensé que a tantos kilómetros de distancia fuese a encontrar una respuesta: que una lengua extranjera se pudiera enseñar mm...atravesando todas estas eh...conceptos, **todos estos fenómenos sociales, todas estas cuestiones situacionales que ocurren en el planeta y que a un sujeto que está aprendiendo una lengua eh...de alguna manera lo implican**, porque vives en un contexto donde están ocurriendo todas estas situaciones, estos fenómenos. No se trata de que ese artefacto mecánico te lo den ahí en seco, ¿no? que es que la oración está compuesta por sujeto, ta, ta... ¿no? Sino que eso tenga realmente **un proceso de enseñanza donde la cultura, donde la política, donde...mm...la vida misma sirva para entender la utilidad de ese artefacto**. Creo que eso me parece fantástico. Y si tú lo estás planteando así, yo creo **que estoy encontrando una...digámoslo así, una razón para enamorarme de la enseñanza de la lengua**, que es una cosa que yo no había contemplado como...de esta cosa, de este viaje. A mí me gusta la literatura y mi especialización está en esa orilla de la literatura.*

Cabe resaltar el hecho de que ambos profesores coincidan en caracterizar esta aproximación a la enseñanza de lenguas en las que el énfasis no está solamente, o primordialmente, en la adquisición de competencias lingüísticas como un aspecto que ya tenían en mente desde su experiencia como aprendientes o de su corta experiencia como docentes. En sus discursos se usan frases como “esto es lo que siempre me hubiera gustado hacer” (ejemplo 99) o “una cosa que yo siempre había estado buscando” (ejemplo 100) para expresar la idea de que este enfoque a la enseñanza de lenguas formaba ya parte de una búsqueda o inquietud personal o profesional previa. Ambos coinciden también en haber encontrado posibles respuestas o caminos para desarrollarla a través del planteamiento y participación en esta intervención.

### **Cambios o transformaciones**

Finalmente, cabe resaltar el hecho de que, a partir de la toma de conciencia sobre la práctica docente y la introducción de posibles cambios que los profesores se plantearon a lo largo de la intervención, se observa en sus discursos una reflexión sobre los posibles cambios o transformaciones que observan tanto en los estudiantes como en sus propias percepciones. Si bien en la mayoría de las reflexiones que se han presentado hasta ahora se observan ya estos cambios o transformaciones, cabe resaltar la manera como la profesora Mariana hace referencia explícita a una nueva manera de entender ciertas prácticas docentes. Tal como se recoge en el ejemplo (101), lo que quizás antes se consideraba como prácticas centrales en el proceso de aprendizaje (e.g. contestar verdadero o falso o subrayar) ahora se considera como un “desaprovechamiento”, “un desperdicio” o una manera de tener a los estudiantes “dormidos”. A través del uso repetido de la frase verbal *darse cuenta*, la profesora expresa estos cambios de percepción o posibles transformaciones en sus maneras de ver o comprender a los estudiantes. En sus reflexiones se observa una nueva aproximación y motivación que dan sentido a su quehacer docente.

(101) *Yo lo que siento es que yo estaba desaprovechando el potencial del grupo ¿entendés? Porque es gente que, te das cuenta con sus opiniones, te das cuenta con las intervenciones que tienen que...que nada, que es reinteresante, como que reflejan como mucho conocimiento de temas como de actualidad, como que son inquietos ¿me entendés? Entonces ponerlos a leer un texto y contestar verdadero o falso o subrayar era como un desperdicio que yo decía, o sea, los tenía dormidos, con esto los puedo activar, como es divertido, porque también te activa a vos ¿no? como ponerte en esa discusión.*

## PARTE IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de los postulados metodológicos de la investigación educativa basada en diseño, en la Parte III se presentaron los resultados de la intervención en los que se recoge, por un lado, una metarreflexión sobre la intervención (evaluación interna, externa y reflexión retrospectiva) y, por el otro, el resultado del análisis de los discursos de los estudiantes en relación con la manera en que se coconstruye la interculturalidad en el aula. En esta sección, procedemos a discutir estos resultados a la luz de la bibliografía disponible para intentar dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

*¿De qué manera un curso de español para adultos migrantes de nivel B1 puede fomentar el desarrollo de la interculturalidad en el aula?*

- (i) *¿De qué manera los estudiantes desarrollan la interculturalidad en el aula en el marco de una intervención específica?*
- (ii) *¿Qué aspectos teóricos y metodológicos se requieren considerar para el diseño de un curso de lengua para el fomento de la interculturalidad?*

Esta parte se compone, entonces de tres capítulos principales, dos de los cuales están dedicados, respectivamente, a dar respuesta a las dos preguntas específicas de investigación. Así, en un primer capítulo, capítulo 10, se discuten los datos de aula en relación con el desarrollo de la interculturalidad por parte de los estudiantes en términos de las categorías y dimensiones emergentes. En el segundo capítulo, capítulo 11 de esta tesis, se presenta una discusión general a partir de la reflexión sobre la intervención pedagógica y su evaluación, aludiendo a las posibles implicaciones pedagógicas o principios didácticos que consideramos de utilidad para el diseño de futuros cursos de lengua desde la perspectiva intercultural.

Finalmente, en el tercer capítulo, capítulo 12 de la tesis, recogemos las conclusiones de la investigación, haciendo especial énfasis en la manera como se han alcanzado los objetivos planteados. En este capítulo se recogen también las limitaciones del estudio y se señalan posibles líneas futuras de investigación.

## 10. LA COCONSTRUCCIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA INTERCULTURALIDAD

Este trabajo considera la interculturalidad desde una perspectiva multidimensional y retoma las principales dimensiones a través de las cuales se ha conceptualizado la interculturalidad en modelos previos con el fin de matizar o reformular su comprensión a partir de los datos obtenidos.

Como se recoge en el marco teórico de esta tesis, la mayoría de los enfoques para la pedagogía y la investigación de la interculturalidad (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997; Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991; Rodrigo Alsina, 1997; Vilà Baños, 2005) se basan en la concepción de tres dimensiones: afectiva, socioafectiva y procedimental o comportamental. Las definiciones mismas de la competencia intercultural que proponen estos modelos comprenden estas tres dimensiones al considerarla como un conjunto de habilidades cognitivas, socioafectivas y conductuales que el individuo despliega para sostener una comunicación apropiada y efectiva en contextos de encuentro intercultural (Bennett, 2009, pág. 97). Esta visión tripartita o multidimensional de la interculturalidad, generalmente teorizada desde una perspectiva competencial (competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural), se ve reflejada en diversas propuestas y marcos de referencia con fines tanto pedagógicos como investigativos. Las dimensiones y componentes de esta competencia ofrecen, pues, un marco prescriptivo a partir del cual se establecen objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, así como posibles dimensiones de análisis en relación con el desarrollo de la interculturalidad por parte de los individuos. Este enfoque descendente (*top-down*) o deductivo predomina en las investigaciones de aula centradas en evaluar el desarrollo de la competencia por parte de los estudiantes (Awad, 2019).

Sin embargo, en esta investigación, que parte de una perspectiva no competencial de la interculturalidad, considerada como discursiva, reflexiva, dialógica, contextual, emergente e intermitente, observamos la manera como los estudiantes coconstruyen discursivamente la interculturalidad en el contexto concreto del aula en el marco de una intervención particular. Si bien toma en consideración las dimensiones desde las cuales se conceptualiza en los modelos previos, se sitúa también desde un enfoque ascendente (*bottom-up*) o inductivo toda vez que su objetivo no es de naturaleza prescriptiva o evaluativa, sino interpretativa.



Así, el análisis de los resultados ha permitido observar esta coconstrucción a partir de una serie de categorías y subcategorías que hemos caracterizado como componentes de tres dimensiones: cognitiva, socioafectiva y de praxis. A continuación, se discuten los resultados del análisis a la luz de los postulados teóricos e investigaciones previas en relación con cada una de estas categorías.

## 10.1 Dimensión cognitiva

A partir del análisis de los discursos de los estudiantes se identificaron tres categorías emergentes en relación con la dimensión cognitiva: conocimientos y saberes, interrelaciones y análisis crítico, como se recoge en la Figura 34).

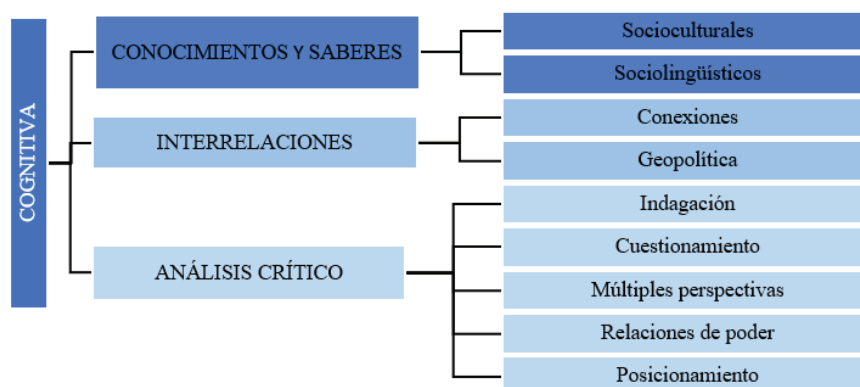


Figura 34: Categorías emergentes de la dimensión cognitiva

En virtud de estas categorías, se entiende que la dimensión cognitiva de la interculturalidad va más allá de la comprensión o adquisición de conocimientos y saberes sobre asuntos socioculturales y sociolingüísticos e incluye también la observación y análisis de la manera como la realidad cultural observada se interrelaciona con otros fenómenos a nivel local, nacional o global, así como el análisis crítico de los conocimientos y saberes en cuestión. A continuación, se presenta la discusión de cada una de estas categorías.

### 10.1.1 Conocimientos y saberes

La primera de las categorías (*conocimientos y saberes*) emerge del análisis de los discursos de los estudiantes en búsqueda de una interpretación de la manera como estos observan, comprenden, negocian y se preguntan sobre asuntos, comportamientos o referentes

socioculturales actuales o históricos. Además, el análisis de sus discursos permite observar cómo reflexionan y se preguntan sobre el uso de las lenguas y los aspectos sociales y culturales que influyen en él.

Tal y como se recoge en el marco teórico, los distintos enfoques para la pedagogía e investigación de la competencia intercultural coinciden en relacionar la *dimensión cognitiva* con los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos necesarios para una comunicación eficaz durante el encuentro intercultural. Por ejemplo, Chen y Starosta (1996) contemplan la autoconciencia y la conciencia cultural como condiciones necesarias para comprender las convenciones culturales propias y de otras personas y reducir el nivel de ambigüedad e incertidumbre en las relaciones interculturales. En el modelo de Byram (1997), esta dimensión está contenida en el concepto de *saber (savoir)*, que alude a los conocimientos sobre los grupos sociales, sus prácticas y procesos de interacción relativos tanto a la cultura propia como aquella del interlocutor. Por su parte, Rodigo Alsina (1999) propone el concepto de *competencia comunicativa cognitiva*, aludiendo al conocimiento y conciencia sobre las características y procesos comunicativos de las culturas propias y ajenas. Más adelante, en el modelo piramidal de Deardorff (2009), la dimensión cognitiva de la competencia intercultural, comprendida como los conocimientos y comprensión (*knowledge and comprehension*), implica el desarrollo de una conciencia de la cultura propia y de una conciencia sociolingüística, la adquisición de información cultural específica y una comprensión “profunda” de la cultura que incluye las características contextuales en las que se inserta la comunicación.

En la línea de estos planteamientos, los datos que se presentan en el capítulo anterior muestran cómo, los estudiantes desarrollan conciencia y conocimiento de los procesos y las prácticas culturales. Por ejemplo, a lo largo del módulo 2, los estudiantes demuestran el interés por comprender las realidades personales y laborales sobre los artistas de la Rambla, lo cual los lleva a indagar sobre las trayectorias personales, las condiciones laborales, la manera como los artistas observan y valoran su trabajo, entre otros. A partir de una serie de preguntas y reflexiones antes, durante y después del encuentro con el artista los estudiantes desarrollan una comprensión de las prácticas y procesos culturales relacionados con un oficio en particular. De manera similar, el análisis de los discursos de los estudiantes durante el segundo ciclo iterativo permite observar la manera como desarrollan saberes y conocimientos socioculturales y sociolingüísticos lo largo de los módulos a través de, por

ejemplo, la realización de los pósteres *lo que sabemos* y *las preguntas de la clase* en los cuales los estudiantes consignan no solo los conocimientos previos sobre las realidades o fenómenos socioculturales que se discuten, sino una serie de preguntas que se formulan de manera colaborativa para profundizar en ellos. Así, a lo largo del módulo 4, los estudiantes llevan a cabo una serie de actividades (preguntar, observar, participar, reflexionar, valorar) que les permite comprender los procesos socioculturales y sociolingüísticos en torno a la celebración de las fiestas nacionales, concretamente a la del Día de la Hispanidad.

En este sentido, los datos permiten observar empíricamente la manera como estos conocimientos y saberes se desarrollan en el aula en el marco de una intervención concreta. Sin embargo, el análisis de los datos sugiere que la dimensión cognitiva implica también otros aspectos que no se destacan explícitamente en los modelos previos: el establecimiento de interrelaciones y el análisis crítico.

### **10.1.2 Interrelaciones**

La categoría de *interrelaciones* sugiere que los estudiantes no solo desarrollan o adquieren conciencia, conocimientos y saberes sobre los procesos y prácticas culturales, sino que les dan sentido desde una perspectiva social, geográfica, política e histórica a partir de las diversas interrelaciones que establecen entre los fenómenos y procesos culturales observados. Esta categoría remite entonces a una visión de la interculturalidad en la que la enseñanza de conocimientos declarativos sobre la cultura no implica necesariamente su desarrollo. Por el contrario, es a través de un proceso de establecimiento de relaciones y conexiones que los individuos crean significado, interpretan la realidad y desarrollan la mirada intercultural. Según Liddicoat y Scarino (2013), “this means making connections with diverse cultures, identifying similarities and differences between the known and the new, and establishing complex interrelationships between the similarities and differences that are perceived. (pág. 57).

Esta categoría puede guardar cierta correspondencia tanto con las propuestas de los modelos previos antes mencionados como las de Liddicoat y Scarino (2013) a través del principio de *conexiones* para la pedagogía de las lenguas desde la perspectiva intercultural, así como con las de Byram (1997) a través del componente de saber comprender (*savoir comprendre*), relacionado con las habilidades para interpretar y relacionar en su modelo de competencia

comunicativa intercultural. Sin embargo, toma distancia de estos planteamientos en la y pone en cuestión una posible concepción esencialista de la cultura que subyace en dichas propuestas en la medida en que conciben el establecimiento de conexiones como la habilidad de los estudiantes (como representantes de una cultura) para relacionar los conocimientos previos de su propia cultura (intracultura) con los nuevos conocimientos de la cultura del *otro*, i.e. “connecting the intraculturality of others to one’s own” (Liddicoat y Scarino, 2013 pág. 57). Se observa un marcado énfasis en establecer relaciones a partir de la comparación de las culturas o *intraculturas* y la toma de conciencia entre las similitudes y diferencias observadas, lo que puede implicar una concepción estable u homogénea de las mismas. Esta posible concepción esencialista se observa también en la manera en se define el establecimiento de conexiones desde la dualidad *cultura-nación* como “the ability to interpret a document from one country for someone from another, or to identify relationships between documents from different countries” (Byram, 1997, pág. 37).

En este sentido, la categoría de *interrelaciones* que emerge en este trabajo pretende describir la manera como los estudiantes establecen conexiones entre los diversos procesos culturales a nivel local, nacional o global y no necesariamente a partir de la observación de la cultura (nacional) como contenida en los interlocutores de un encuentro<sup>40</sup>. Es decir, surge como una manera de dar cuenta de las relaciones que los estudiantes establecen discursivamente entre las prácticas, procesos o realidades socioculturales y sociolingüísticas no necesariamente relacionando “una cultura A con una cultura B”, sino, de manera más general, en relación con dichas prácticas o procesos en contextos geográficos, sociales, políticos e históricos distintos, entre lo local, lo nacional y lo global.

El análisis de los discursos de los estudiantes durante el primer ciclo iterativo muestra muy pocos ejemplos en relación con la dimensión cognitiva en general y, particularmente, con la categoría de *interrelaciones*. Esto puede estar relacionado con las características curriculares y didácticas ya que las temáticas y actividades ofrecieron pocas oportunidades para analizar la realidad cultural de manera más global. A lo largo del módulo 2, el énfasis estuvo en la comprensión y análisis de una realidad local concreta (el trabajo de los artistas de la Rambla) y, si bien los estudiantes formularon preguntas como “¿en Buenos Aires también es popular

---

<sup>40</sup> La manera como los estudiantes establecen relaciones y conexiones con otros individuos se analiza desde la categoría *establecimiento de vínculos* desde la dimensión socioafectiva como se discutirá más adelante en este capítulo (ver subapartado 10.2.2.3).

*las estatuas humanas, o no?*”, no se propusieron actividades o reflexiones para la observación de la realidad desde perspectivas más amplias. Tal como se formuló en la evaluación retrospectiva, se consideró que en un segundo ciclo sería conveniente fomentar el desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita, lo cual implica, entre otros, la concepción de la cultura desde paradigmas no esencialistas o que remitan a la dualidad cultura-nación y, con ello, la observación de la realidad sociocultural y sociolingüística como un sistema de fenómenos y procesos interconectados a nivel local, nacional y global.

Así, siguiendo el postulado de que el “cosmopolitan approach to theorizing about identity, communication and culture requires a more world-oriented and historically and geopolitically interconnected outlook” (Sobré-Denton y Bardhan, 2013, pág. 61), la intervención didáctica del segundo ciclo iterativo se planteó ofrecer más oportunidades para observar las realidades de manera interconectada desde los puntos de vista históricos, geográficos y geopolíticos. Es probable que las temáticas de alcance más global como las fiestas nacionales, las reivindicaciones ciudadanas, la migración, los prejuicios y estereotipos que se propusieron a lo largo de los módulos que compusieron el segundo ciclo de intervención fomentaran más aquella “mirada cosmopolita”.

En este sentido, una manera de entender las *interrelaciones* que establecen los estudiantes en sus discursos a partir de esta mirada cosmopolita es observando la manera como estos ‘glocalizan’ (Robertson, 1995) las realidades culturales observadas. Es decir, establecen relaciones de simultaneidad e interdependencia entre fenómenos personales, locales, globales y translocales, no solo desde una perspectiva social y geográfica, sino también histórica y política.

Desde el punto de vista social y geográfico, se puede ver cómo los estudiantes se aproximan a una comprensión ‘glocalizada’ de las fiestas nacionales y las reivindicaciones independentistas, realizando conexiones entre las realidades observadas en distintos contextos locales (Cataluña, Ucrania, Polonia, Bélgica, India, Pakistán), reflexionando sobre la manera como estas situaciones influyen en las construcciones identitarias de los individuos (sentimiento de pertenencia nacional, relaciones Centro-Periferia) y encontrando similitudes en los procesos y fenómenos sociales observados desde lo local y lo global.

Desde el punto de vista histórico, en los discursos de los estudiantes se observa la manera en que los estudiantes dan sentido a los fenómenos socioculturales o sociolingüísticos observados en el contexto inmediato en relación con los procesos históricos o las conexiones que establecen con situaciones similares en otros momentos en la historia. Ejemplo de ello son las discusiones alrededor de ideas como “repetir la historia” en relación con las reivindicaciones independentistas o de preguntas como “¿todavía hay colonia?” a través de las cuales los estudiantes desarrollan una comprensión de la realidad actual en relación estrecha con los procesos históricos globales y locales en los que se enmarcan.

Desde el punto de vista político, los datos que se analizaron en la categoría de *interrelaciones* sugieren también el desarrollo de una conciencia sobre la manera en que las realidades socioculturales y sociolingüísticas locales, nacionales o globales se relacionan entre sí con el poder político (*geopolítica*). En las reflexiones del módulo 4, se discuten y negocian distintas visiones sobre el orden mundial y las dinámicas de poder en las que están inmersas las realidades observadas en un mundo interconectado. En estas discusiones se hace alusión a las relaciones desiguales que se observan en la configuración de relaciones internacionales haciendo referencia a los derechos que ciertas sociedades gozan sobre otras. Asimismo, la pregunta “¿todavía hay colonia?” generó en los estudiantes una reflexión sobre las condiciones coloniales a partir de las cuales se estructuran los fenómenos socioculturales a nivel nacional y global, así como la identificación de distintas formas de colonización que, desde el punto de vista de los estudiantes, tienen lugar en la actualidad.

De esta manera, la subcategoría *geopolítica* que emerge del análisis puede también considerarse en consonancia con las propuestas de la interculturalidad desde la perspectiva cosmopolita, en la medida en que esta describe una reflexión intercultural que va “beyond the individual level and takes into consideration historical location, macro structures and geopolitics (Sobré-Denton y Bardhan, 2013, pág. 95).

### **10.2.3 Análisis crítico**

Además de la observación y comprensión de las realidades socioculturales y sociolingüísticas y del establecimiento de interrelaciones entre lo individual, lo local y lo global, en el análisis de los discursos de los estudiantes desde la dimensión cognitiva también se observa la adopción de una actitud crítica frente a estas realidades.

Si bien el análisis de los datos en este trabajo ha permitido observar que la actitud crítica es transversal y está presente en cada una de las dimensiones de la interculturalidad, (ver apartado 10.5) los datos de aula analizados desde la dimensión *cognitiva* reflejan particularmente el desarrollo de actitudes críticas por parte de los estudiantes. En este sentido, la categoría emergente *análisis crítico* da cuenta de la manera como los estudiantes se aproximan a los discursos o realidades socioculturales y sociolingüísticas, procurando un análisis autónomo a partir de la indagación, el cuestionamiento y la observación desde diversas perspectivas. Este análisis les permite no solo desvelar posibles ideologías y relaciones de poder, sino construir sus criterios o posicionamientos propios.

Como recogen Atienza y Aznar (2020), el fomento de la actitud crítica frente a la cultura y al lenguaje es una de las características principales de la llamada interculturalidad renovada y se considera como una “base ineludible de las competencias interculturales” (pág. 138). Esta actitud crítica se recoge en distintos modelos de competencia intercultural y marcos de referencia europeos (MCER, MAREP/CARAP, Competence for Democratic Culture) en relación con la capacidad de los estudiantes para desvelar ideologías y relaciones de poder, posicionarse o cuestionar los discursos. En el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997) se presenta la *conciencia crítica cultural* o *saber comprometerse* (*savoir s’engager*) como el componente central y primario en el desarrollo de esta competencia. Según el autor, “adding critical awareness -both linguistic and cultural- ensures that attention is paid to learners’ education, to that evolution of self-encapsulated in the notion of Bildung” (Byram, 2012, pág. 9).

Como ya se comentaba, en los discursos de los estudiantes a lo largo de las actividades propuestas en el primer ciclo de intervención no se encontraron casi ejemplos que ilustraran la coconstrucción de la interculturalidad en la dimensión cognitiva. En el caso particular del análisis crítico los ejemplos fueron también más escasos en las reflexiones del primer ciclo que en aquellas recogidas durante el segundo ciclo. Una de las razones puede residir en el enfoque metodológico que se propuso en el segundo ciclo de intervención didáctica como respuesta a las cuestiones mejorables que se identificaron en la reflexión retrospectiva sobre el primer ciclo iterativo.

En el segundo ciclo iterativo se propuso la exploración de una metodología de aprendizaje activa o aprendizaje por indagación, la cual se materializó en dinámicas más reflexivas, analíticas y críticas. Ejemplo de ello fue la idea de plantear la observación y comprensión sociocultural y sociolingüística a partir de una serie de preguntas y las posteriores actividades de investigación y reflexión (documentación, contraste de diversas perspectivas, debates o discusiones en clase). Así, en el análisis de los discursos de los estudiantes durante el diseño de *las preguntas de la clase* de los distintos módulos propuestos en el segundo ciclo se observan diversas formas en que los estudiantes realizan análisis crítico sobre las realidades socioculturales y discursos alrededor de las distintas temáticas. A través de sus preguntas los estudiantes manifiestan interés por conocer otras realidades culturales o sociales (*indagación*) y por observar las realidades o los discursos desde diversos puntos de vista o desde un punto de vista distinto al ya conocido (*múltiples perspectivas*). Además, controvierten discursivamente la información o puntos de vista dados como posible discurso hegemónico (*questionamiento*) y adoptan una posición o actitud propia frente a los discursos y los comportamientos a través de la valoración (*posicionamiento*). Durante los debates se observa la manera como este análisis crítico conduce a observar posibles discursos invisibilizados (perspectiva no eurocéntrica) alrededor de conceptos como *descubrimiento* y elaboran contradiscursos<sup>41</sup>.

Cabe anotar que los datos permiten observar que los distintos componentes de la dimensión cognitiva no se dan de manera aislada o secuencial. Si bien autores como Byram (1997) sostienen que “this skill of interpreting and relating draws upon existing knowledge” (pág. 37), lo que implicaría una relación lineal y secuencial de los *conocimientos y saberes* y el establecimiento de interrelaciones, en los discursos de los estudiantes (tanto en *las preguntas de la clase* como en las distintas discusiones o reflexiones en el aula), estas categorías emergen en distintos momentos de manera independiente, pero también surgen de manera conjunta o se solapan en un mismo turno de habla o intervención. La *indagación* sobre una realidad puede conllevar a la visibilización de distintas *perspectivas*, cuyo análisis podría promover la exploración de las perspectivas propias o *posicionamientos*. En ese sentido, podrían emerger de manera conjunta y lineal, pero también pueden no emerger o emerger muy poco, como en el caso del primer ciclo de intervención. El desarrollo o adquisición de

---

<sup>41</sup> Teniendo en cuenta que consideramos la generación de contradiscursos y contranarrativas como una práctica o acción movilizadora a partir de una reflexión o toma de conciencia, la analizamos desde la dimensión de praxis.



conocimientos y saberes socioculturales y sociolingüísticos no tendría entonces por qué considerarse una “etapa” previa a la realización de interrelaciones o al análisis crítico, sino que surge también a través de ellos.

Por ello, como se discutirá más adelante, las categorías y subcategorías que han emergido del análisis de los discursos de los estudiantes, y que se representan de manera lineal en el esquema de la Figura 34, no pueden concebirse de manera aislada o secuencial (ver apartado 10.4). Por el contrario, se conciben como componentes de un sistema que emerge discursivamente de manera irregular. En ese sentido, equiparando el desarrollo de la mirada intercultural al de la mirada cosmopolita, los datos recalcan la posición de Woodward y Skrbis (2012) cuando concluyen que los atributos o valores interculturales (o cosmopolitas) no se encuentran siempre “expressed fully, or at all times, and on all issues. Rather, ‘cosmopolitanism’ is a cultural discourse available to social actors (and some more than others) which is deployed intermittently” (pág. 136).

A partir de los datos y la discusión que se ha presentado en este apartado, consideramos que la concepción de la dimensión cognitiva que se presenta en los modelos previos, generalmente centrada en la adquisición y desarrollo de conocimientos y saberes, puede ser ampliada o enriquecida con las categorías emergentes *interrelaciones* y *análisis crítico*. Además, estas categorías o componentes podrían aportar a una concepción de la dimensión cognitiva de la interculturalidad más alineada con los postulados teóricos de la perspectiva cosmopolita (ver apartado 2.4).

## 10.2 Dimensión socioafectiva

Como se recoge en el marco teórico, la *dimensión afectiva* de la interculturalidad en los modelos previos hace referencia a la manera como los individuos responden afectiva o emocionalmente al encuentro intercultural. En el modelo de Chen y Starosta (1996) esta dimensión se asocia con el concepto de *sensibilidad intercultural* compuesto por atributos como el respeto hacia la diferencia, la apertura, el etnorrelativismo y la actitud de no juzgar. En el modelo de Byram (1997), esta dimensión se contempla desde las habilidades relacionadas con el *saber ser (savoir être)*, relativo a la curiosidad, apertura y disposición para relativizar las propias posiciones, valores, comportamientos o sistema de creencias, así como la capacidad de descentrarse o ponerse “en la piel” del interlocutor y observarse desde

una perspectiva externa. Por su parte, en el modelo piramidal de Deardorff (2009), la dimensión socioafectiva se comprende en dos sentidos: por un lado, como una serie de actitudes que predisponen al individuo para la comunicación intercultural y que se conciben entonces como actitudes “prerrequisito” como son la curiosidad, apertura y respeto; por el otro, como unos resultados internos (personales) relacionados con la empatía y la visión etnorrelativa.

Las distintas maneras de conceptualizar la dimensión socioafectiva en los modelos previos pueden verse reflejadas también en las categorías emergentes del análisis de datos de este trabajo. Específicamente, se encuentra relación con la categoría *actitudes y valores*, la cual alude al reconocimiento de la manera como los estudiantes manifiestan discursivamente su disposición o consideraciones éticas o morales en virtud de las cuales interactúan o se relacionan con la alteridad. Como se observa en la Figura 35, destacan las subcategorías de *apreciación y respeto*, *apertura y curiosidad*, *empatía* y *distanciamiento y descentralización*.

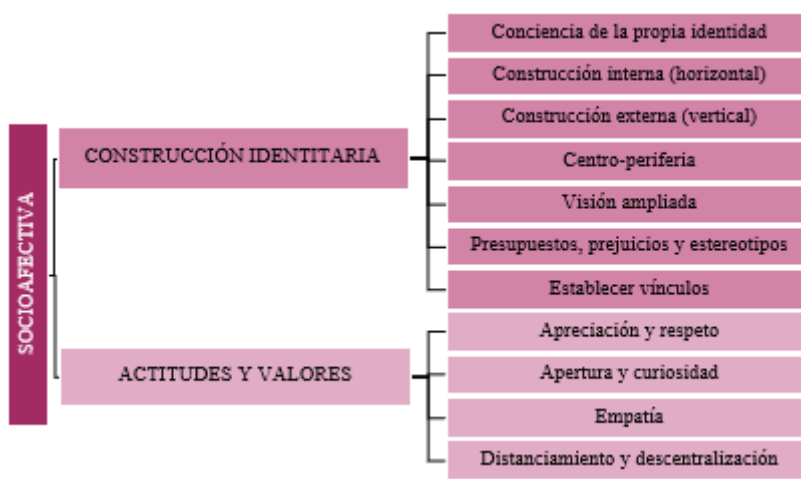


Figura 35: Categorías emergentes de la dimensión socioafectiva

No obstante, nuestra conceptualización de la dimensión socioafectiva difiere ligeramente de aquellas que se presentan en los modelos previos, en los que las cuestiones relacionadas con la construcción identitaria se consideran parte la dimensión cognitiva. Es estos modelos, parte de los conocimientos y saberes necesarios para la comunicación intercultural implican un “knowledge about other countries and the identities brought to an interaction by an interlocutor from another country” (Byram, 1997, pág. 36). Sin embargo, en este trabajo consideramos que la construcción identitaria es relacional: no solo se lleva a cabo en la interacción, sino que juega un rol central en ella. En este sentido, seguimos a Borghetti (2019)

cuando afirma que “a communicative exchange is defined “intercultural” not on the basis of the interlocutors’ belonging to different groups (cultures) but considering their subjective experiences of belonging (identities) as they emerge during the interaction itself” (pág.31). Por ello, considerando que estas experiencias subjetivas que subyacen a los encuentros pueden contemplarse desde lo afectivo, lo actitudinal y lo identitario, concebimos la construcción identitaria como un componente de la dimensión socioafectiva y no de la cognitiva.

A continuación, se discuten los resultados analizados a partir de las categorías *actitudes y valores* y *construcción identitaria* a la luz de los planteamientos teóricos previos.

### 10.2.1 Actitudes y valores

Si bien estas subcategorías emergieron en los discursos de los estudiantes a lo largo de las actividades de ambos ciclos iterativos de intervención y en los dos módulos 2 y 4 que se presentaron en el capítulo anterior, el análisis de los datos sugiere una manera distinta de concebirlas en cada uno de ellos. Teniendo en cuenta el módulo 2 giró en torno a un encuentro intercultural realizado en el aula, la construcción discursiva de las actitudes y valores se relacionaron con la apreciación, respeto, curiosidad, empatía y distanciamiento en relación con la *alteridad* que representa el interlocutor en los discursos analizados durante y después de este encuentro concreto. Esto se vio también reflejado en las interacciones a lo largo del módulo 6 (migración), específicamente durante la realización colaborativa de las biografías de migración, en la que los estudiantes mostraron curiosidad, apertura, apreciación, respeto y empatía durante el encuentro con los compañeros para comprender y presentar sus historias migratorias.

Sin embargo, en los módulos en que la reflexión sobre la *alteridad* o la realidad sociocultural no se realizó en relación con encuentros interculturales (interpersonales) concretos, como en el módulo 4, estas actitudes y valores se observaron de manera más general, más allá del nivel individual o en relación con un interlocutor en particular. Durante este módulo, en los discursos de los estudiantes no solo se evidencia una actitud de *apertura y curiosidad* hacia la alteridad en la manera como interactúan entre sí y negocian el significado, sino una metarreflexión en la que ponen de manifiesto la necesidad de cultivar esta actitud de apertura desde una dimensión social. Es decir, en sus reflexiones se observa, por ejemplo, cómo se

asocia la falta de apertura con estados de “tener los ojos cerrados”, “estar encerrado”, tener “la misma cabeza” o “una mente vacía”, lo cual, según ellos, puede repercutir en actitudes de impacto social negativo como el racismo (ver subapartado 8.3.4). Así, aluden a la necesidad de cultivar una apertura a través de la cual el individuo se pueda transformar (“tenemos que aprender esto [...] los otros te transforma”); una apertura y curiosidad que desafíe las fronteras locales o nacionales y permita a los individuos “ver el mundo” o “salir fuera” y, con ello, “encontrar otra verdad” (ver subapartado 8.3.4).

En este sentido, los resultados pueden indicar que las actitudes y valores que cultiva el hablante intercultural no solo trascienden el encuentro con un interlocutor, como pueden sugerir los modelos competenciales que las consideran habilidades o saberes (competencias) que se despliegan en el marco del encuentro concreto con el *otro*, sino que pueden tener un alcance social y global. Es decir, estos resultados pueden encontrarse en consonancia con los postulados de la interculturalidad desde una perspectiva cosmopolita “as openness to diversity, interest in global issues, or an expressed willingness to forgo national or local interest in favor of global matters” (Woodward y Skrbis, 2012, pág. 129).

Desde el punto de vista de los valores de *apreciación y respeto*, los resultados también se pueden observar de distintas maneras o escalas: (1) como una actitud que se despliega frente al interlocutor en un encuentro concreto, (2) como una actitud que los estudiantes manifiestan haber desarrollado como resultado de un encuentro (e.g. “es un trabajo muy duro y...las respeto más que antes”), probablemente equiparable a los resultados internos a los que alude Deardorff (2009) en su modelo piramidal, y (3) como un valor de responsabilidad social hacia los otros más allá de un encuentro particular. Esta última observación se evidencia, por ejemplo, en la alusión a acciones concretas con el ánimo de contribuir a la solución de una problemática social identificada: la comprensión, apreciación y respeto por el trabajo de las estatuas humanas a través de una campaña de sensibilización (e.g. “bajo de la máscara, esta persona, con corazón, con sus pensamientos, con sus sentimientos, y por eso respétalas”).

Mientras las primeras dos observaciones estarían en la línea de lo que proponen los modelos previos de la competencia intercultural, la consideración de la apreciación y el respeto por la alteridad como parte de una responsabilidad social se alinea con una concepción de la interculturalidad desde la perspectiva cosmopolita. En este sentido, los datos podrían

coincidir con los de Quist (2013) para quien los estudiantes como *hablantes cosmopolitas* adoptan “the stance of responsibility towards others in terms of being concerned with inequality, wanting to contribute as a global citizen to a ‘better world’ and treating others with respect” (pág. 341).

De manera similar, la actitud de *empatía* puede observarse a la escala local de los encuentros interculturales concretos a partir de reflexiones en las que observa la manera como los estudiantes logran “ponerse en la piel” del otro, reflexionar sobre sus sentimientos, identificarse con ellos y modificar en consecuencia sus comportamientos. Esta actitud empática que se observa en los estudiantes coincide con los postulados de los modelos previos que conceptualizan la competencia (comunicativa) intercultural, los cuales coinciden en incluir la empatía como uno de los componentes principales y necesarios para una comunicación eficaz durante el encuentro con la alteridad recalando la habilidad para identificarse con el interlocutor.

Sin embargo, las reflexiones de los estudiantes en relación con su actitud empática también pueden observarse a una escala más amplia en la que se identifican con los sentimientos, las situaciones o los dilemas de *otros* a una escala global, reconociéndose dentro un sistema social más amplio de los que ambos forman parte: una condición de humanidad común. Por ejemplo, esta empatía hacia el *otro* como congénere se observa en las reflexiones sobre las condiciones laborales de los artistas de la Rambla (módulo 2) o sobre los sentimientos y situaciones por las que atraviesan personajes reconocidos (Mesut Ozil, Rihanna), especialmente en relación su construcción identitaria nacional y los posibles dilemas de pertenencia (Centro-Periferia) (módulo 4) con las que los estudiantes se identifican al reconocer aspectos comunes subyacentes. Se trata pues de una actitud empática cosmopolita (Beck, 2006; Ros i Solé, 2013) que va más allá de la que se puede “observar” en un encuentro intercultural concreto y que emerge de la conexión e identificación con los *otros* al comprender que “those are people just like us who are struggling with and making sense of the daily business of small culture formation” (Holliday, 2018, pág. 10).

Para autores como Quist (2013), esta *empatía cosmopolita* conlleva también a un sentimiento de solidaridad y responsabilidad hacia los *otros* toda vez que “we imagine ourselves in the shoes of others with an understanding that we are part of a larger cosmopolitan project which compels us to take responsibility for others, work towards justice, equality, respect and even

friendship” (pág. 336). Como se mencionó anteriormente, en los discursos de los estudiantes, específicamente en relación con la motivación para la toma de acción y transformación colectiva (campaña de sensibilización durante el módulo 2 o video reivindicativo durante el módulo), se evidencian los valores y actitudes de apreciación, respeto y empatía hacia los *otros* como congéneres desde una actitud de responsabilidad social.

Finalmente, en relación con la subcategoría *distanciamiento y descentralización*, cabe mencionar que en el análisis de los datos de aula recogidos se puede observar la manera como los estudiantes no solo exploran sus propias visiones o posturas frente a la realidad sociocultural observada, sino que, a partir de lecturas desde distintas perspectivas, las relativizan y observan no como única, sino como una más de las lecturas, visiones o posturas posibles. Se destacan el uso de símiles o metáforas como las *zonas, partes* (e.g. “no estás solo en tu...zona”; “hay dos partes, tú estás en una y estás en tu parte”) para aludir a distintos puntos de vista posibles y relativizar las posturas propias.

Tal como recogen Spitzberg y Changnon, (2009), la mayoría de los modelos de competencia intercultural incorporan las nociones de *distanciamiento, relativización o descentralización* al considerarse una de las bases centrales para la comunicación intercultural. En modelos como los de Deardorff (2009) y Bennett (2009), se incorpora bajo el concepto de perspectiva etnorrelativa y se asocia con la capacidad del hablante intercultural “to view their own culture from the perspective of another culture or cultures” (Spitzberg y Changnon, 2009, pág. 22). En el modelo de Byram (1997), el saber ser (*savoir être*) implica también la capacidad de “descentrarse” (*decentre*), de relativizar los valores, creencias o comportamientos propios “not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours” (Byram, Gribkova y Starkey 2002, pág. 12).

Sin embargo, resulta interesante llamar la atención sobre una posible manera alternativa de comprender el proceso de distanciamiento y relativización a la luz de los datos de esta tesis. Como se discutirá más adelante (ver subapartado 10.3.1) en las reflexiones de los estudiantes se puede observar la manera como gestionan internamente sus múltiples identidades o posturas para darles sentido a través de la reflexión y la introspección. Esta misma reflexión introspectiva les permite desarrollar conciencia sobre la manera en que se transforman (ver subapartado 10.3.2) lo que, a su vez, puede conllevar a una observación propia “distanciada”

a partir de un *yo* transformado. Es decir, si por un lado la interculturalidad se relaciona con el encuentro con la *alteridad*, pero, por otro, se asume que el individuo representa internamente una multiplicidad de identidades y afiliaciones, el encuentro intercultural (generalmente entendido como interpersonal) se puede concebir también a nivel intrapersonal en la medida en que el individuo gestiona distintos “encuentros” internos.

El distanciamiento, la relativización o la descentralización como una autoobservación desde el punto de vista del *yo* transformado se puede ver en la manera como los estudiantes reflexionan sobre sus propias transformaciones comentando y evaluando sus puntos de vista, posicionamientos o comportamientos propios anteriores. Además, se puede observar en la forma como reflexionan sobre la manera en que estas transformaciones les permiten hacer lecturas distintas, distanciarse, relativizar y probablemente cuestionar aspectos propios y de sus propios entornos culturales.

A modo de ilustración, en el apartado 8.3.4 los estudiantes hacen referencia a las transformaciones sobrellevadas a partir del encuentro con la alteridad y a la manera como, a partir de esta visión transformada, hacen una lectura distanciada y relativizada de las posiciones o comportamientos que observan en sus contextos culturales de origen. En sus reflexiones se observa cómo varios estudiantes coinciden en realizar una lectura distinta cuando vuelven a su país y se encuentran con sus compatriotas luego de haber tenido ciertas experiencias interculturales afuera. En sus discursos hacen alusión al distanciamiento o relativización que realizan los estudiantes producto de un proceso de transformación que les permite observar y cuestionar aspectos que quizás antes no veían (e.g. “yo no soy el mismo, [los brasileños] no van más a combinar conmigo”; “nos cambiamos porque...pensamos diferente [...] ellos [los polacos] son un poco racistas”).

Esta concepción del distanciamiento, la relativización o la descentralización podría coincidir con los resultados de Parks (2018) y su categoría emergente de *alteridad en el ser* (*otherness within self*) que, según propone, debería ser incorporada al modelo establecido de competencia comunicativa intercultural como un saber más: el *saber reconocerse* (o *savoir*

*se reconnaître*)<sup>42</sup>. Sin embargo, mientras el autor la propone como una observación que hace el estudiante desde una perspectiva cultural ajena tanto a la propia como a aquella identificada como la cultura objeto de aprendizaje (i.e. *target culture*), a partir de los datos de esta investigación, en esta tesis se concibe como una observación que realiza el estudiante a partir de un *yo* transformado. Esto es, una observación distanciada o relativizada que realiza el estudiante sobre una cultura reconocida como propia en función de una mirada distinta que atribuye a un proceso de transformación personal.

Como se comentó anteriormente, esta idea se retoma nuevamente más adelante en este capítulo alrededor de la discusión sobre lo que concebimos como la *mediación interna* (ver subapartado 10.3.1).

## 10.2.2 Construcción identitaria

En las últimas décadas, la identidad se ha erigido como uno de los conceptos clave en la pedagogía de lenguas en general y en la educación lingüística intercultural en particular. Como se recoge en el marco teórico de esta tesis, autoras como Borghetti (2019) proponen “the replacement of ‘culture’ with ‘identity’ as a main theoretical construct in intercultural language education” (pág. 35) suponiendo que el objetivo de la educación lingüística intercultural debe ser el de fomentar una conciencia de la manera como los *actos de identidad* configuran los encuentros interculturales. Las discusiones sobre la interculturalidad que se plantean desde la gestión de las identidades, especialmente desde una corriente posmoderna y encaminadas a combatir el etnocentrismo y esencialismo, no escatiman en recalcar la necesidad de fomentar la reflexión de los estudiantes en torno a la naturaleza múltiple, híbrida, flexible, heterogénea, fluida de las identidades. Desde esta perspectiva, los criterios propuestos por Atienza y Aznar (2020) para el desarrollo de las competencias interculturales incluyen el análisis de la construcción de las identidades por parte de los estudiantes no solo en términos de una conciencia sobre la naturaleza cambiante de las identidades, sino de una reflexión crítica sobre sus condicionamientos ideológicos y su valor político. Dentro de los indicadores que proponen los autores se establece que el estudiante “toma conciencia

---

<sup>42</sup> El autor propone la siguiente definición de este saber: “The ability to critically reflect on the world and themselves from a perspective situated outside the learners’ own culture/cultures and that of the target culture (TC). Through this critical reflection, learners are able to recognise themselves as members of a society that is foreign to others and discover how their own beliefs, behaviours and discourse are comparably culturally marked” (pág. 120).



de la naturaleza múltiple y cambiante de las identidades”; “toma conciencia de la naturaleza híbrida de las identidades”; “toma conciencia de los estereotipos y prejuicios para ampliarlos o desmontarlos”, entre otros (pág. 144).

Como se observaba en la Figura 35, las distintas subcategorías que emergen del análisis de los discursos de los estudiantes en este trabajo pueden considerarse en línea con los postulados teóricos de la interculturalidad renovada, específicamente con el componente de la construcción identitaria. Sin embargo, vale la pena señalar algunos matices que podrían discutirse a la luz de los datos recogidos.

### 10.2.2.1 Construcción interna y construcción externa

En primer lugar, cabe llamar la atención sobre las dicotomías como estable/inestable, sólido/fluido, vertical/horizontal que se observan discursivamente en las reflexiones de los estudiantes. Si bien se observa una conciencia sobre el carácter fluido e inestable de las identidades a través de reflexiones que enfatizan el poder transformador de los encuentros, por ejemplo, o sobre su naturaleza híbrida a partir del uso de verbos como *mezclarse*, *coger* (algo) *de* (alguien) o *traer para sí*, también se observan reflexiones que destacan el carácter sólido, vertical, externo (atribuido o heredado) o estable de las identidades. Esto se observa en reflexiones en las que los estudiantes, a través de adverbios que expresan permanencia, por ejemplo, ponen de manifiesto su concepción de las identidades como permanentes, estables o sólidas (e.g. “para vecinos, son **siempre** turcos, **nunca** eran catalanes”; “somo extranjeros y vamos a ser **por toda la vida**”, ver subapartado 8.3.4).

Ante estos resultados cabe preguntarse: ¿si se asocia el desarrollo de la interculturalidad con la una conciencia sobre el carácter múltiple, híbrido, fluido, flexible y cambiante de las identidades, el hecho de que los estudiantes asocien la identidad con características más homogéneas, sólidas y estables resta algo al desarrollo de su interculturalidad? Desde un punto de vista competencial, ¿les haría esto interculturalmente menos competentes?

En sus discusiones sobre la construcción de la identidad en la comunicación intercultural, Holliday, Hyde y Kullman (2010) reconocen dos caras de la identidad: la heredada (impuesta socialmente) y la creativa (dinámica, personal, creada por los individuos a partir de sus propios recursos). Sin embargo, inciden en la necesidad de comprender que la identidad es

un proceso de creación y negociación en la comunicación destacando así el concepto predominante de la identidad creativa del que debe ser consciente “a good interpersonal communicator” (pág. 21). Sin el ánimo de establecer criterios o llevar los resultados del análisis de esta tesis al plano prescriptivo de lo que debería esperarse de un comunicador intercultural, a partir de una reflexión sobre los datos consideramos que la conciencia intercultural supone precisamente la identificación de ambas caras de la identidad. Es decir, la interpretación de los datos puede sugerir no que los estudiantes demuestren una mirada “anti-intercultural” cuando reflexionan sobre la naturaleza sólida, homogénea o impuesta de las identidades, sino que, por el contrario, a través de estas reflexiones se puede observar la conciencia sobre dos maneras en que la identidad se construye en la interacción. Reflexiones como “una cosa es cómo te sientes tú y otra cosa cómo te sientan otros” en relación con la construcción identitaria y sentimientos de pertenencia nacional (apartado 8.3.4) podrían ilustrar esta conciencia de que la identidad no solamente es una construcción interna, horizontal y creativa, sino que responde a un juego de interrelaciones y adjudicaciones externas o herencias verticales.

Como se puede observar en los resultados que se presentan en el capítulo anterior, los estudiantes reflexionan sobre la manera como las personas construyen sus identidades o alegan pertenencia a grupos culturales a partir de una base hereditaria. Estas reflexiones evocan las de Maalouf (2012) cuando sostiene que

todos y cada uno de nosotros somos depositarios de dos herencias: una, "vertical", nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones de nuestro pueblo, de nuestra comunidad religiosa; la otra, "horizontal", es producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos. Es esta segunda la que a mi juicio resulta más determinante, y lo es cada día un poco más; sin embargo, esa realidad no se refleja en nuestra percepción de nosotros mismos. No es a la herencia "horizontal" a la que nos adscribimos, sino a la otra (págs.118-119).

En este sentido, consideramos que el desarrollo de la interculturalidad no solo se puede observar a través de reflexiones que apunten a una conciencia sobre las herencias “horizontales”, como probablemente sugieren los marcos de referencia o modelos teóricos más actuales de la interculturalidad. Si consideramos realmente que “being sensitive to and understanding others’ cultural production and the way in which they play with the various identities available to them is a crucial part of good intercultural communication” (Holliday, Hyde y Kullman, 2010, pág. 21), la reflexión intercultural también podría apuntar a desentrañar la manera como los individuos se adscriben (de manera interna) o son adscritos

(de forma externa) a las diferentes herencias y cómo estas juegan un papel tanto en las producciones culturales como en la comunicación interpersonal. En ese sentido, sería necesario observarse y observar a los *otros* como depositarios de dos tipos de herencias y desarrollar conciencia sobre la manera en que estas se coconstruyen o ponen en juego. De ahí, las subcategorías emergentes *construcción interna (horizontal)* y *construcción externa (vertical)* con las que describimos la manera como los estudiantes coconstruyen la interculturalidad desde la dimensión socioafectiva.

### 10.2.2.2 Centro-Periferia

El análisis de los discursos de los estudiantes permite observar también la manera como estos reflexionan sobre la construcción identitaria como un proceso inmerso en relaciones de poder que puede desembocar en construcciones desiguales. En las intervenciones de los estudiantes a lo largo de las actividades del módulo 4, por ejemplo, se observan repetidas reflexiones o alusiones a las identidades nacionales, a los “extranjeros” y a los “nativos”, en las que se identifican desigualdades en términos de derechos o estatus social. Como se recogió en el capítulo de resultados, las distintas alusiones a los derechos de los cuales gozan ciertos individuos a partir de su identidad nacional (“la extranjero no tiene derecha para la que vota... la cosa que representencia”) evocan una conciencia sobre las relaciones de poder en las que se enmarcan las identidades nacionales (ver subapartado 8.3.4).

Desde los postulados no esencialistas, posmodernos y poscoloniales, la interculturalidad no solamente tiene que ver con una conciencia sobre la *alteridad*, la divergencia o la diferencia cultural, sino también con “un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” (Walsh, 2010, pág. 78). En este sentido, las reflexiones de los estudiantes alrededor de la construcción identitaria nacional permiten observar la manera como se reconocen estas identidades dentro de un entramado ideológico y en un sistema jerárquico. Se observa, por ejemplo, la alusión a un posible sistema de castas en el contexto inmediato de los estudiantes a partir del cual los individuos no solo se identifican (o son identificados) de distintas maneras, sino que esa identificación les otorga o les priva de ciertos derechos o privilegios (“puede ser castas existen aquí también [...] porque miran como de persona extranjera que no tiene tan derechos como nativos”).

Desde el paradigma del cosmopolitismo crítico, esta conciencia sobre las relaciones de poder, desigualdades y jerarquías en las que se enmarca la construcción identitaria se relaciona con el reconocimiento “of deep Centre-Periphery inequality” (Holliday, 2011, pág. 14). Sin embargo, para autores como Bhabba (1994), Delanty (2009) o Walsh (2010) esta conciencia, si bien necesaria, debe trascender la simple acción de reconocer o comprender estas estructuras desiguales de Centro-Periferia e incorporar un componente transformador. Es decir, “the notion of critical cosmopolitanism [...] stresses the mutual implication of Centre and Periphery and local and global levels as a transformative process” (Delanty, 2009, pág. 71).

Si bien en los datos analizados no se observa realmente la manera en que la conciencia sobre las construcciones identitarias Centro-Periferia conlleva la transformación individual o colectiva, sí se advierten ejemplos en los que esta conciencia moviliza actitudes de cuestionamiento. Por ejemplo, se cuestiona el concepto de “extranjero” (probablemente impuesto por definiciones enmarcadas desde el Centro) aludiendo a que se trata de una etiqueta que puede disiparse una vez se cuente con la nacionalidad (documento de extranjería). Según las reflexiones de los estudiantes, para efectos de representación y participación ciudadana (poder votar en las elecciones), el extranjero “no será extranjero después de nacionalidad” (ejemplo 57). Sin embargo, se pone en cuestión el hecho de que este documento de extranjería (como estatus social) pueda determinar la posibilidad de participación ciudadana de otras maneras como reivindicar sus derechos o tener voz en las decisiones locales (“yo no tengo nacionalidad, pero yo vivo aquí, trabajo aquí, [...] también me afecta esto”, ejemplo 57).

Esta conciencia sobre la construcción identitaria en términos de Centro-Periferia puede conducir a una alterización (*othering*) producto de una visión dicotómica o polarización identitaria *nosotros/ellos* (Atienza y Aznar, 2020). En los discursos de los estudiantes se encuentran ejemplos en los que esta dicotomía es bastante evidente (e.g. “**nosotros** como **extranjeros** [...] no tenemos derecho para entrar con ellos, esta es la política de **ellos**, no de **nosotros**, ejemplo 55). Si bien el proceso de alterización normalmente se presenta desde el Centro hacia la Periferia atribuyendo características negativas al *otro* (Holliday, 2011), el análisis de las reflexiones de los estudiantes permite observar no solo que los estudiantes se adscriben a la Periferia, sino que en ocasiones realizan procesos de alterización sobre sí mismos. Es decir, se utilizan estrategias como la polarización *nosotros/ellos* para “auto-

alterizarse”. Así, en este ejemplo, en el que el individuo afirma ser parte del colectivo de “extranjeros”, lo cual no le da derecho a participar (“gritar”) de una manifestación reivindicativa por considerarlo un derecho de *ellos* (los no extranjeros), puede ilustrar las ideas de Holliday cuando explica el concepto de autoalterización como “Self-marginalization or Self-othering – where the Periphery consciously or unconsciously ‘surrenders’ to and therefore ‘legitimizes’ the Othering discourses of the Center” (Holliday, 2011, pág. 178).

### 10.2.2.3 Establecer vínculos

En las intervenciones de los estudiantes a lo largo de los módulos 2 y 4 se puede observar que estos no solamente reflexionan sobre sus propios sistemas de valores, sentimientos de pertenencia, creencias o exploran sus posicionamientos ideológicos propios, sino que se aproximan a los sistemas de valores, creencias, sentimientos de pertenencia o posicionamientos de los *otros*. Sin embargo, en este proceso, los estudiantes van más allá de la reflexión sobre los aspectos diferenciadores (entre los propios y los ajenos) y se centran en aspectos comunes o compartidos. En estas reflexiones, se observa la manera como identifican aspectos del *otro* como propios (lo que podríamos comprender como la identificación de “el *otro* en el *ser*”) o aspectos propios que se observan también en el *otro* (el “*ser* en el *otro*”).

Esto se puede observar, por ejemplo, en las reflexiones retrospectivas sobre el encuentro intercultural en clase en las que los estudiantes identifican aspectos comunes con el artista como interlocutor (su trayectoria migratoria, sus motivaciones, sus condiciones laborales, entre otros). Se observa también la manera como la reflexión de aspectos identitarios comunes, la reflexión del *ser en el otro* y del *otro en el ser* puede también generar confianza y motivación (“yo vi una persona con **lo misma**, tal vez no la misma dificultad porque son otros tiempos, mas **él** consiguió, **yo** puedo conseguir también” ejemplo 5).

Tal como se presenta en el marco teórico de esta tesis, los postulados teóricos de la comunicación intercultural o de la competencia comunicativa intercultural tienden a conceptualizar el encuentro intercultural como una oportunidad para contrarrestar o superar estados o procesos que se connotan de manera negativa a través de conceptos como *choque*, *malentendido*, *conflicto*, *estereotipo*, *barrera*, *ambigüedad*, *diferencia*, entre otros. Sin

embargo, autores como Abdallah Pretceille (1997) se plantean una concepción de la interculturalidad no desde la diferencia, sino desde la diversidad a partir de la cual los individuos puedan desarrollar una conciencia sobre lo que los une, más que sobre lo que los diferencia. Esta “*éthique de l’alterité*” (pág. 128) es el fundamento principal de una visión de la interculturalidad en la que no solo se establecen lazos con los otros, sino que se cultiva una responsabilidad ética con otros individuos como congéneres. Es pues uno de los aspectos que se promueven desde una perspectiva cosmopolita de la interculturalidad.

El análisis de los discursos de los estudiantes a lo largo de la intervención puede ilustrar esta manera de entender al *otro* y de entenderse a sí mismo durante el encuentro, no solo en términos de las similitudes entre individuos, sino a partir de la identificación de universales subyacentes. En las reflexiones del módulo 2 se observa la manera como los estudiantes establecen vínculos con el artista no solo por el hecho de ser trabajadores, sino en términos de una humanidad común (“es un trabajador duro, como nosotros, son humanos como yo también, como nosotros, humanos”). A lo largo del segundo ciclo de intervención, también se hace alusión a esta visión de los otros como congéneres o a esta humanidad común en ejemplos en los que se cuestiona la construcción de la identidad nacional como una forma de nacionalismo. Se proponen maneras o conceptos como *cosmopolita* o *terráqueos* a través de los cuales se pueden comprender las identidades y las relaciones con los demás más allá de las fronteras nacionales.

De manera similar, en las reflexiones y debates que se compartieron durante la realización del proyecto final del módulo 7 (cuyo análisis no se incluye en esta tesis por motivos de espacio), los estudiantes reflexionan sobre la manera como las visiones reducidas, los estereotipos o prejuicios que se construyen sobre las personas no permite observar los universales subyacentes en términos de una humanidad común. En producto final de este proyecto<sup>43</sup> se observan mensajes como “la inmigrante palabra no existe para mí, somos del mundo”.

Así, estos resultados pueden ilustrar de cierta forma las posiciones de autores como Risager (2007) o Holliday (2011) para quienes el encuentro intercultural implica una visión transnacional y el reconocimiento “of underlying universal cultural processes that transcend

---

<sup>43</sup> Como se comentó antes, se puede visualizar a través de este enlace: <https://fb.watch/4AfBg1xtIA/>

the national structures with which they are in dialogue” (pág. 167). En otras palabras, el establecimiento de vínculos como una forma de construir una interculturalidad cosmopolita.

### 10.3 Dimensión de praxis

*Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.* (Freire, 1970, pág. 32)

Tal y como se recoge en el marco teórico de esta tesis, los distintos modelos teóricos sobre la interculturalidad distinguen, además de las dimensiones cognitiva y socioafectiva, una *dimensión comportamental*, que alude a la eficacia con que el hablante intercultural favorece una comunicación apropiada y efectiva durante el encuentro. Esta dimensión comportamental o procedimental se relaciona con el concepto de *habilidad intercultural* (o *intercultural adroitness*) que Chen y Starosta (1996) acuñan para hacer referencia tanto a los comportamientos verbales y no verbales que los individuos despliegan durante el encuentro para mantener una comunicación efectiva, como a la capacidad para adaptar el comportamiento y mantener el control de la interacción. En el modelo piramidal de Deardorff (2006) esta dimensión comportamental se sitúa en la punta superior de la pirámide entendida como los resultados externos deseados (*desired external outcomes*) que se definen como “behaving and communicating effectively and appropriately (based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes) to achieve one’s goals to some degree” (Spitzberg y Changnon, 2009, pág. 13). Por su parte, la dimensión comportamental en el modelo de Byram (1997) se relaciona con las habilidades de interacción o *savoir faire* en términos de la habilidad que muestra el hablante intercultural “to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (pág. 52).

En estos modelos, esta tercera dimensión se centra en la descripción de la manera como los individuos como hablantes interculturales se comportan de manera eficaz y efectiva durante un encuentro intercultural a partir de sus conocimientos y saberes (dimensión cognitiva) y las actitudes (dimensión socioafectiva). Es decir, de cierta manera la eficacia con la que el individuo gestiona la interacción responde a las habilidades cognitivas y socioafectivas que ha desarrollado (Vilà Baños, 2005). Esto implica una aproximación *ética* (desde el punto de vista externo) que permita no solo observar el comportamiento de los hablantes

interculturales y a las capacidades para gestionar los encuentros, sino también la concepción de algún tipo de criterio para determinar hasta qué punto o en qué manera la comunicación se realiza de manera eficaz.

Sin embargo, teniendo en cuenta que en este trabajo nos posicionamos desde una perspectiva no competencial de la interculturalidad, nos alejamos de la evaluación de los comportamientos de los estudiantes como hablantes interculturales y nos aproximamos a sus discursos con el objetivo de interpretar los procesos internos que pueden subyacer a estos comportamientos. Es decir, lo que se pretende describir a partir de esta dimensión no son los comportamientos o acciones observables de los individuos en sí, sino interpretar sus discursos para aproximarnos al proceso interno de toma de conciencia a partir de la cual los individuos actúan o se transforman. En este sentido, nos movemos del concepto de *comportamiento (eficaz o eficiente)* que se mantiene en los modelos competenciales de la interculturalidad hacia un concepto de *acción (reflexiva o consciente)* para dar cuenta de la manera como los estudiantes desarrollan o coconstruyen la interculturalidad.

El concepto de *acción* en el contexto educativo es uno de los postulados de la Pedagogía Crítica, también llamada pedagogía de la acción, la cual concibe que “to learn is to produce and to think entails acting (Gilherme, 2002, pág. 53). Ubicándonos desde esta perspectiva y partiendo de la idea de que “action is praxis in that it articulates reflection and action, theory and practice, thinking and doing” (*ibid.* 52), analizamos los discursos de los estudiantes desde una dimensión que denominamos de *praxis*, a partir de la cual se pretende dar cuenta de la manera como los estudiantes toman acción (o muestran intención de hacerlo) y se transforman a partir de un proceso reflexivo o toma de conciencia.

Como se recoge de manera esquemática en la Figura 36, en el análisis de los discursos de los estudiantes, estas acciones o transformaciones se pueden reflejar en los procesos de mediación, así como en la manera en que, a partir de su conciencia sobre los comportamientos y esquemas ajenos y propios, reflexionan sobre su modificación o transformación. Además, en el análisis de sus discursos se observa la motivación para tomar acciones conjuntas para la transformación colectiva, así como la manera en que, conscientes de presupuestos o posturas hegemónicas en los discursos culturales observados, toman iniciativa para proponer contradiscursos o contranarrativas con el fin de transformar las lecturas que comúnmente se realizan.



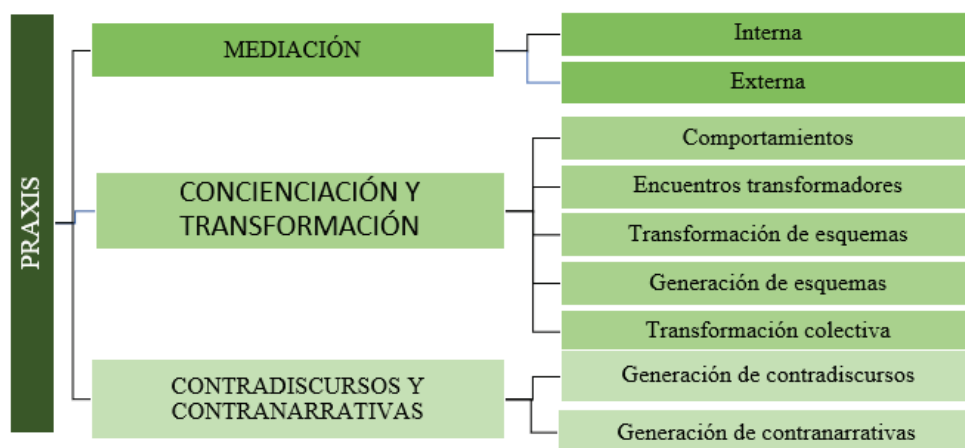


Figura 36: Categorías emergentes de la dimensión de praxis

A continuación, se presenta la discusión sobre las tres categorías emergentes desde esta dimensión.

### 10.3.1 Mediación

El análisis de los discursos de los estudiantes permitió observar la manera en que los estudiantes se involucran en actividades de mediación en diversos sentidos. Aunque por motivos de espacio los resultados de todos los módulos no se pudieron incluir en esta tesis, cabe recordar que las primeras actividades que se realizaron durante el módulo 1 incorporaron la noción de mediación para la resolución de conflictos o malentendidos interculturales a partir de actividades en las que los estudiantes actuaban como mediadores en forma de juegos de rol (por ejemplo para intentar dar solución a la situación conflictiva entre una cigarra y una hormiga cuyas visiones y valoraciones sobre el trabajo pueden ser muy distintas) o reflexionaban sobre experiencias previas en las que el papel de un mediador incidió en la resolución de situaciones en el ámbito personal. A partir de actividades de reflexión, los estudiantes desarrollaron conciencia sobre el papel y la importancia de la mediación en la comunicación en general y en la resolución de malentendidos o conflictos interculturales en particular.

La mediación se ha configurado en las últimas décadas como un componente fundamental en la educación lingüística en general y específicamente desde una perspectiva intercultural. Esto se refleja en la importancia que se le da en marcos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas como el MCER, particularmente en el volumen complementario

publicado recientemente, al considerar al estudiante de lengua como “a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning” (Consejo de Europa, 2020, pág. 90). Para Byram (2008), el término *hablante intercultural* podría ser reemplazado por el de *mediador intercultural*, pues considera que la mediación es en realidad la actividad principal que se lleva a cabo durante el encuentro intercultural.

Como se puede observar en el capítulo anterior, en el análisis de los discursos de los estudiantes durante los módulos 2 y 4 se observa la manera como los estudiantes ofrecen constatación a lo largo de las conversaciones y debates para la negociación de significado. Por ejemplo, durante los debates y conversaciones que tuvieron lugar en el módulo 4, los estudiantes negociaron el concepto de *cosmopolita* a través de estrategias de mediación como preguntas, definiciones, explicaciones o ejemplos para la coconstrucción del significado (ver subapartado 8.3.5). Asimismo, la realización de las pancartas en el marco de la campaña de sensibilización en torno al trabajo de las estatuas humanas que realizaron los estudiantes durante el módulo 2 se considera un ejemplo de mediación toda vez que el objetivo principal era la comprensión de la complejidad del trabajo de los artistas por parte de la comunidad general. Además, la autoevaluación y la coevaluación de las pancartas proporcionó oportunidades para que los estudiantes realizaran una mediación pragmalingüística en la que propusieron ajustes lingüísticos teniendo en cuenta las posibles interpretaciones o efectos de los enunciados en los interlocutores o destinatarios de la campaña.

Sin embargo, los datos también ofrecen una visión de la mediación que, en el alcance de nuestro conocimiento, no se encuentra recogida en los marcos de referencia o modelos teóricos de la interculturalidad: la *mediación interna*. En el análisis de los discursos de los estudiantes se observa la manera como estos gestionan las diversas posturas e identidades propias a través de la autoobservación, autocríticas o autocorrecciones (sustitución, eliminación o matización). Durante la actividad de reflexión sobre el encuentro intercultural que tuvo lugar durante el módulo 2, por ejemplo, los estudiantes manifestaron en repetidas ocasiones el haber realizado modificaciones, matizaciones o eliminaciones en sus intervenciones al identificar aspectos de sus propias posturas como inadecuados. En los primeros ejemplos del apartado 7.3.1 se puede observar la manera como los estudiantes manifiestan la realización de estas modificaciones producto de una reflexión o conciencia

sobre la repercusión en su interlocutor (e.g. “he pensado es mejor que no preguntar ¿no? por eso las todas preguntas que puede insultar o muy..personales, es mejor que eliminar”).

Como se discutió anteriormente el desarrollo de la interculturalidad también implica una conciencia sobre la construcción de las identidades (ver subapartado 10.2.1). No obstante, el desarrollo de esta conciencia implica que el individuo se encuentre con sus múltiples identidades y posturas, las cuales podrían también ser contradictorias. Desde ese punto de vista, se podría decir que la mediación intercultural no solamente ocurre a nivel interpersonal, sino también a nivel intrapersonal como una manera de gestionar los posibles múltiples *yo* o los distintos *actos de identidad* (Borghetti, 2019) que pueden surgir en la reflexión o en la comunicación. Es decir, una *mediación interna* sugiere una gestión de las identidades o posiciones que ocurren durante un encuentro intercultural no con un *otro* externo, sino la existencia de un *otro* interno (y, como se discutía anteriormente, un *yo* transformado).

De esta manera, la categoría de *mediación interna* emerge del análisis de los discursos de los estudiantes en momentos de autoobservación en los cuales se observa un diálogo interno o gestión de posturas o posiciones propias que pueden llegar a ser contradictorias. Ejemplo de ello pueden ser reflexiones en las que los estudiantes internan dar sentido a dos posturas propias que pueden parecer contradictorias o dan sentido a sus contradicciones manifestando desconcierto al observarse a sí mismos desde otro punto de vista (“yo no me reconozco hoy do que yo era para.. y que soy hoy”).

Si bien en los resultados recogidos en el capítulo anterior se pueden encontrar algunos ejemplos de *mediación interna*, vale la pena señalar que esta categoría de análisis se vio más representada en los datos de otros módulos cuyos resultados no han sido presentados en esta tesis por motivos de espacio. En el módulo 7, por ejemplo, los estudiantes no solo reflexionaron sobre la manera como se construyen socialmente los prejuicios y estereotipos, sino que realizaron ejercicios de autoobservación para desentrañar las miradas prejuiciosas y estereotipadas que ellos mismos crean o extienden sobre los *otros*. Esta toma de conciencia generó una mirada descentralizada de sus propias posiciones a partir de la cual entraron en un “diálogo” consigo mismos para poder dar sentido a ciertas posturas que encontraron contradictorias o, según sus reflexiones, inapropiadas. Ejemplo de ello pueden ser reflexiones como: “es un poco mal, no me gusta esto, que ahora voy a decir que este chico por ejemplo es fan de fútbol y le gusta pegar porque tiene tatuajes, pero es un poco...mal...de

mi, no sé” o “a veces me doy cuenta a mí misma que estoy juzgando y no es justo y a veces estoy muy equivocada, eh...cuando vi por la primera vez y pienso de una manera y después conozco a esta persona y después es muy diferente desde que yo pensé desde primero”.

En este punto vale la pena aclarar que, desde nuestra perspectiva, la *mediación interna* no es solamente una mirada descentralizada (Byram *et al.*, 2002). Es decir, no implica solamente la relativización de los valores, creencias o posturas propias desde un punto de vista externo, lo cual consideramos en el marco de la dimensión socioafectiva. La categoría emergente de *mediación interna* supone, además de una conciencia sobre los valores, creencias y comportamientos propios a través de la relativización y la descentralización, una actuación sobre esa conciencia. Como se puede observar en los resultados, este diálogo interno puede conllevar una clarificación de los posicionamientos propios, una resolución de los dilemas personales o una toma de decisiones sobre actuaciones concretas (e.g. “llegué en casa y me planellé muchas cosas que puedo hacer”, ejemplo 5).

### **10.3.2 Concienciación y transformación**

El análisis de los discursos de los estudiantes a lo largo de la intervención arrojó una serie de categorías emergentes en relación con la transformación individual (y en algunos casos colectiva) que los estudiantes reportan a partir de procesos de reflexión y toma de conciencia. A continuación, se discuten los resultados obtenidos a través de estas subcategorías, que hemos agrupado bajo la categoría de *concienciación y transformación*, a la luz de los planteamientos teóricos disponibles.

#### **10.3.2.1 Comportamientos**

Como se discutió anteriormente en este subapartado, desde la dimensión de la praxis transformadora no se pretende observar los comportamientos de los estudiantes, sino realizar una aproximación a la manera como ellos construyen discursivamente una consciencia sobre los comportamientos propios y de los demás. Por un lado, el análisis de los discursos de los estudiantes durante el módulo 2, permite observar la manera en que, a partir de una reflexión sobre las posibles repercusiones de sus comportamientos lingüísticos (e.g. formulación de ciertas preguntas durante el encuentro intercultural, uso de ciertas palabras en la campaña de sensibilización) en los interlocutores o destinatarios, los estudiantes realizan o proponen

cambios o modificaciones sobre estos comportamientos (formulación de otras preguntas, matizaciones, etc.). Es decir, se puede observar cómo la reflexión sobre los comportamientos (pasados) puede conllevar a la toma de decisiones conscientes sobre otros comportamientos (futuros). En otras palabras, se observa “un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (Freire, 1985, pág. 71).

Por otro lado, el análisis de las intervenciones durante el módulo 4, arroja luz sobre la manera en que los estudiantes negocian de manera conjunta la interpretación sobre los diversos comportamientos observados a partir de un material visual recopilado durante un pequeño “trabajo de campo”. A partir de esta negociación los estudiantes intentan dar sentido y comprender las razones que subyacen a los comportamientos individuales y colectivos que observan. Así, como se recoge en los resultados, los estudiantes indagan y reflexionan de manera conjunta sobre las razones por las cuales se manifiesta la gente en las calles, sus reivindicaciones, sobre el sentido de sus discursos en las pancartas que llevan, la simbología de otros elementos como las banderas o los atuendos. Este ejercicio de indagación, reflexión e interpretación de los acontecimientos y los comportamientos de los *otros* ha permitido a los estudiantes no solo observar la realidad cultural e histórica desde múltiples perspectivas, realizar conexiones translocales y cuestionar discursos históricos que observan como hegemónicos, sino también explorar de manera consciente sus propias posturas o lecturas y realizar transformaciones sobre ellas. En este sentido, retomando los postulados teóricos de Freire (1996), en las reflexiones de los estudiantes se puede observar un proceso de *concientización (Conscientização)* toda vez que se observa la manera como coconstruyen discursivamente la comprensión de las situaciones de los agentes y las razones de sus acciones. En sus palabras, “in conscientization, by perceiving the relationship among objects and their reasons for being, the cognizant subject derives an understanding of the objects, the facts and the world [...]. A person who has reached conscientization has a different understanding of history and of his or her role in it” (pág. 182).

A modo de ilustración, en el subapartado 8.4.1.3 se puede observar cómo los estudiantes, a partir de la observación, la indagación y la reflexión conjunta en clase, se refieren una comprensión distinta o transformada de los procesos culturales o acontecimientos históricos a su alrededor, así como una conciencia sobre sus propios posicionamientos sobre ellos (e.g. “yo tenía un pensamiento de las manifestaciones, lo que estaban haciendo y ahora tengo otro”). Se observa en las reflexiones la manera como esta conciencia propicia en el estudiante

no solamente una nueva comprensión y sensación hacia el entorno (e.g. “yo empecé a gustar más de Barcelona, porque entendí más la historia de Cataluña”), sino también una nueva comprensión del *otro*, de sus motivaciones y acciones, así como un esclarecimiento y gestión de sus propios posicionamientos (“no es que aprobo los catalanes porque no me gustaría la independencia por conta de muchos factores, más los comprendo ¿sabes? Ahora los comprendo”). Esta conciencia sobre los procesos, los acontecimientos, los comportamientos propios y ajenos y, sobre todo, sobre la manera como esta influye en una percepción transformada del entorno, en el esclarecimiento de los posicionamientos o actuaciones propias es lo que entraña el proceso de ‘*conscientização*’ a través de la cual el individuo “will understand better what is happening around her/him and will be more conscious while acting” (Guilherme, 2002, pág. 32).

### 10.3.2.2 Encuentros transformadores

A partir de la categoría de análisis emergente *encuentros transformadores*, no se pretende observar la interacción “eficaz” durante los encuentros, sino interpretar la manera como los individuos los valoran en relación con su potencial transformador. El análisis de las intervenciones y reflexiones de los estudiantes a lo largo de la intervención ha permitido observar la manera como estos relacionan el encuentro con la diversidad o la alteridad como una oportunidad de aprendizaje y transformación. Así, durante el primer ciclo iterativo, específicamente a partir de la reflexión retrospectiva sobre el encuentro con el artista, se observan repetidas alusiones a las transformaciones sobrellevadas a partir del encuentro con el artista (ver subapartado 7.3.4). Durante el segundo ciclo iterativo es frecuente el uso de los verbos *transformar* y *cambiar* o de expresiones como *no (ser) el mismo* o *pensar diferente* para describir los efectos que tiene la experiencia del encuentro con la alteridad.

Los resultados también permiten observar la manera como los estudiantes se refieren al encuentro con otros como una oportunidad de transformación a partir de los posibles mestizajes o “mezclas” entre los individuos o culturas. (e.g. “salimos, nos mezclamos, conocemos nueva gente, cogemos de nueva gente cosas”). Estos resultados evocan los postulados teóricos de la interculturalidad desde la perspectiva cosmopolita y la manera como se comprenden los encuentros interculturales. como un espacio de “hibridación” en el que los individuos y las culturas “merge in a continuous creation of new forms [...] and undergo some change as a result of the exchange” (Delanty, 2012, pág. 6).

A partir de las reflexiones sobre los *encuentros transformadores*, los estudiantes aluden a la creación de espacios intermedios en los que no solo establecen vínculos (dimensión socioafectiva) con los otros, sino que se enriquecen y transforman mutuamente. En otras palabras, se podría observar la manera como los estudiantes evocan un tercer espacio desde el punto de vista del cosmopolitismo crítico, es decir, no para la observación del *otro* a través de una frontera (nacional) con el fin de comprenderlo y quizás “tolerarlo” mejor, sino como un espacio en que los individuos se encuentran “as new and even more enriched selves across boundaries (Holliday, 2018, pág. 6). La subcategoría *encuentros transformadores* da cuenta de la manera en que las reflexiones de los estudiantes reflejan esta visión de “identidad transformada enriquecida” a partir de los encuentros con los demás.

Como se recoge en el marco teórico de esta tesis, la noción del *tercer espacio* ha sido ampliamente discutida por diversos autores desde perspectivas diversas, entre ellas desde la cosmopolita y decolonial (Bhabha, 1994; Canagarajah, 1999; Kramsch 1993; Crozet, 2015; Young, 2006; Holliday, 2011; Kramsch y Uryu 2012) que cuestiona las posibles implicaciones neoesencialistas o de esencialismo tenue (*soft essentialist*) (Holliday, 2018) que entraña el concepto en tanto que supone “an indelible line between two cultures” (Holliday, 2012, pág. 42). Entre ellas, la propuesta del *cuarto espacio* (Crozet, 2015) resulta particularmente relevante para discutir los resultados de esta tesis.

Como se recoge en el marco teórico (ver subapartado 2.1.4), Crozet (2015) no solo propone la concepción de un *cuarto espacio* como una manera de comprender las distintas formas en que los individuos experimentan el encuentro con la alteridad, sino que lo relaciona con el desarrollo de la identidad. Según la autora, “debating the various possible interpretations of what communicating in the Third Place can mean for an intercultural speaker or a hybrid citizen inevitably forces one to relate this place to concepts of self and identity” (pág. 136). En su propuesta, en el tercer espacio, si bien un lugar de enriquecimiento, expansión y transformación, el individuo se encuentra todavía en un lugar intermedio entre estructuras relativamente sólidas “in between languages and cultures” (*ibid.*, pág. 146) en el que muestra “less attachment to worldviews” (*ibid.*) para aceptar la diferencia. Es en el cuarto espacio que el individuo se considera más allá de las estructuras sólidas de lengua y cultura y que logra identificar universales que subyacen al encuentro, lo que le permite fusionarse o integrarse (*merge*) con el *otro*. La autora describe una experiencia identitaria del *ser* en el

cuatro espacio como completamente fusionado con el *otro* y despojado de un sentido de diferencia cultural o lingüística en el que muestra “no attachment to worldviews” (*ibid.*).

Siguiendo su propuesta, consideramos que la idea de los cuatro espacios es pertinente para describir la diferencia existente entre un *tercer espacio* todavía esencialista (encuentro con el otro concebido dentro de las fronteras sólidas) y un *cuatro espacio* en el que se las fronteras se difuminan y los individuos se hibridan y transforman. Sin embargo, los datos recogidos en esta tesis sugieren que la construcción de las identidades puede verse desde una perspectiva horizontal, de establecimiento de vínculos con el otro, de mestizaje y de *encuentros transformadores*, pero también desde una perspectiva vertical o impuesta, un sentimiento de diferencia y de cierta solidez. A la luz de los datos de esta tesis, se podría pues considerar el *cuarto espacio* como un lugar de hibridación, de conciencia sobre los universales que subyacen a la interacción con los otros y de transformación, sin que esto implique un desapego a las identidades o cosmovisiones propias, al sentido de la diferencia lingüística y cultural o la concepción del individuo en el “limbo cultural” al que hace referencia Kumaravadivelu (2007), (citado en Holliday, 2012, pág. 42):

Proponents of cultural hybridity would expect me to create a “third culture”, or a “third space”, without allowing either my inherited Indian culture or my learned American culture to fully determine my values and beliefs [...] I do not believe I am dangling in cultural limbo. Instead, I believe I live in several cultural domains at the same time – jumping in and out of them, sometimes with ease and sometimes with unease.

Esta concepción pondría en cuestión el concepto de hablante intercultural cosmopolita que propone Ros i Rolé (2013), según el cual los individuos se entienden como “defined by their multiple cultural alliances and the development of a nomadic and borderless lifestyle” (pág. 327). Desde una perspectiva cosmopolita, la concepción de un *cuarto espacio* (quizás equiparable a la concepción del *critical cosmopolitan third space* propuesto por Holliday, 2018), no se relaciona con el encuentro entre individuos nómadas “libres de fronteras”, sino con un espacio en el que los individuos son conscientes de los universales subyacentes, pero también de la de la manera (ideológica) en que se construyen las fronteras y de su posición en ellas (e.g. Centro-Periferia).

En este sentido, la frontera se considera no como una línea divisoria entre culturas nacionales o esencializadas sino, siguiendo a Rumford (2012) en su visión de frontera cosmopolita, como una entidad dinámica y plural, como un “tejido conector” que permite la construcción de nuevas redes y como un lugar desde el cual se observa críticamente la realidad. En el



*cuarto espacio* no se trata, pues, de observar a través de la frontera y quizás tampoco de difuminarla hasta agotarla, sino de ser consciente de la manera como se estructuran las identidades (híbridas, flexibles y sólidas a la vez) y, sobre todo, de su potencial transformador.

### **10.3.2.3 Transformación y generación de esquemas**

Tal y como se observa en los datos recogidos y analizados en el capítulo anterior, el análisis de las reflexiones de los estudiantes permite observar o interpretar la manera como estos manifiestan discursivamente una conciencia sobre las transformaciones internas sobrellevadas a lo largo del curso como producto de la reflexión sobre los encuentros o sobre la realidad sociocultural observada. Estas transformaciones se consideran en términos de la conciencia que manifiestan los estudiantes sobre los posibles cambios en los puntos de vista, posicionamientos o características identitarias (sistemas de valores, sentimientos, afiliaciones, creencias, etc.) que se generan a partir del encuentro con la alteridad.

Durante el primer ciclo de intervención, los estudiantes identificaron diversas maneras en que el encuentro con el artista había propiciado no solo una transformación de sus esquemas previos, sino también en la generación de nuevos esquemas sobre las condiciones laborales de las estatuas de la Rambla. De manera similar, las reflexiones de los estudiantes durante el segundo ciclo de intervención y durante la sesión de evaluación interna del mismo, permitieron observar su conciencia sobre transformaciones concretas realizadas a partir de los encuentros o actividades de reflexión en clase (e.g. “no juzgo tan de repente personas [...] no estoy ya juzgando tanto que antes” ejemplo 79).

Sin embargo, es necesario anotar que las reflexiones sobre las posibles transformaciones sobrellevadas fueron fomentadas por las actividades de reflexión realizadas en clase y durante las sesiones de evaluación interna (*focus groups*). De hecho, las preguntas de reflexión sobre el encuentro durante el primer ciclo iterativo, inspiradas en la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* (AEI) del Consejo de Europa, incluían una reflexión retrospectiva sobre los posibles cambios que el encuentro pudo generar en los puntos de vista, valores o creencias propias. Específicamente se preguntó: ¿Crees que esta actividad ha cambiado algo en ti? ¿Cómo? Como se observó en el capítulo anterior, las respuestas a esta

pregunta generaron no solo la conciencia sobre las posibles transformaciones a partir del encuentro, sino una valoración positiva de la actividad y del encuentro como transformador.

En este sentido, adelantándonos a la discusión sobre las implicaciones didácticas de la intervención (ver capítulo 11) consideramos que, para potenciar el carácter transformador de la educación lingüística intercultural, parece útil y quizás necesario implicar a los estudiantes en un proceso reflexivo y analítico sobre los encuentros y la manera como estos inciden en la construcción individual. Es decir, la transformación no se debe dar por sentada con el simple hecho de fomentar los encuentros. De hecho, el análisis de los datos muestra que, durante el encuentro en sí, pocas categorías surgieron en relación con el desarrollo de la interculturalidad en las intervenciones de los estudiantes. Por el contrario, la mayoría de las categorías emergieron durante la actividad de reflexión retrospectiva sobre el encuentro. Es decir, es a través de la reflexión y el análisis retrospectivo sobre los encuentros que las distintas dimensiones de la interculturalidad pueden aflorar en los discursos de los individuos. Desde el punto de vista metodológico, las actividades y preguntas de la AEI pueden ofrecer herramientas útiles para guiar el proceso reflexivo y analítico sobre los encuentros para la toma de conciencia de, entre otros, su potencial transformador.

Bajo la premisa de que la educación lingüística intercultural desde la perspectiva cosmopolita debe ser entendida como “a pedagogy of change within the person through experiential learning” (Sobré-Denton y Bardhan, 2013) el concepto de *transformación* ha sido un componente central de teorización y discusión, sobre todo desde los paradigmas no competenciales y críticos de la enseñanza de lenguas desde la perspectiva intercultural. Como afirma Zotzmann (2016), “CBE [Competence-Based Education] is ill-equipped to account for lay-normativity as it ignores the reasons people have for being, acting and relating to others in particular contexts. It is thus unlikely to bring about the transformative learning that intercultural educators seem to strive for” (Zotzmann, 2016, pág. 252). Sin embargo, resulta importante destacar el concepto de *saber transformarse* (*savoir se transformer*) acuñado por Houghton (2012) en relación con los datos de esta tesis.

Como se recoge en el marco teórico (ver subapartado 2.1.4), la autora propone un modelo para el desarrollo de la identidad que conlleva a la transformación individual producto del análisis, la reflexión y la evaluación en el encuentro con el *otro* a partir de cinco etapas: (1) análisis del *ser* (conciencia sobre sus propios valores); (2) el análisis del otro (exploración

de las perspectivas del interlocutor); (3) el análisis crítico (identificación de similitudes y diferencias); (4) evaluación crítica (evaluación de ambos sistemas de valores) y (5) desarrollo de la identidad o *savoir se transformer* (a partir de la progresión de 1 a 4, tomar decisiones sobre la posibilidad de cambio o transformación). Los resultados de esta tesis pueden corroborar las distintas etapas del modelo toda vez que ilustran la manera como los diferentes niveles de conciencia, el análisis y reflexión crítica repercuten en una transformación del individuo y pueden conformar una base para la toma de decisiones sobre sus propias perspectivas, valores y acciones. Sin embargo, en los resultados también se observa la manera como en una misma reflexión y en un solo turno de habla, los individuos realizan de manera simultánea las operaciones que Houghton presenta como secuenciales.

Un ejemplo de ello se puede encontrar en la intervención que se ilustra en el ejemplo (5) a lo largo de la cual el estudiante comienza por reflexionar sobre un posible cambio de perspectiva o transformación (“yo tenía una perspectiva un poco diferente y salí de aquí un poco más confi...confiante”), continúa con la reflexión sobre las similitudes y diferencias que identifica entre él y su interlocutor (“salió de Sudamérica, como yo, llegó aquí sin papeles, como yo”) para luego recalcar sobre el efecto transformador que tuvo el encuentro en él (“entonces cuando me salí de aquí estaba... más confiante [...] me dio más gana..”). Posteriormente, se adentra en una autoobservación en la que realiza una evaluación crítica de sus valores o posturas propias (“no soporto ya ¿no? más lo mismo [...] ...yo no me reconozco hoy do que yo era para, y que soy hoy”) y vuelve a realizar un análisis contrastivo entre él y el otro resaltando las similitudes que subyacen entre los dos (“yo vi una persona con lo misma, tal vez no la misma dificultad porque son otros tiempos, mas...”). Finalmente, comenta sobre la toma de decisiones o acciones que tiene la intención de tomar luego del encuentro y la reflexión sobre el mismo (“llegué en casa y me planellé muitas cosas que puedo hacer, mismo sin papeles y tal”) y termina con una valoración general del encuentro (“fue bon para mí”).

Consideramos entonces que si bien el concepto de *savoir se transformer*, y en general el modelo propuesto por Houghton, señala caminos importantes para la investigación y la pedagogía de las lenguas desde una perspectiva intercultural, reflexiva, crítica y transformadora, no puede del todo considerarse como un proceso secuencial. Como se observa en los datos, en los discursos de los estudiantes se transita por las distintas etapas de diversas maneras. La transformación, como la interculturalidad, es por tanto intermitente,

fluida y quizás difícilmente o analizable de manera secuencial o sumativa (ver subapartado 10.5).

#### **10.3.2.4 Transformación colectiva**

Además de la transformación personal o interna, a través del análisis de los discursos de los estudiantes durante la intervención se pudieron observar sus reflexiones sobre la manera como cooperan o muestran disposición para cooperar con otros con el fin de generar cambios en la realidad social inmediata. Durante el primer ciclo iterativo, por ejemplo, en sus discursos se demuestra un interés manifiesto para colaborar con otros en la realización de una acción concreta (campaña de sensibilización) para generar transformación considerando que “una pequeña cosa que se transforma en una grande motivación para el respeto con los otros” (ejemplo 26). Esta misma motivación para la acción colectiva se encuentra en la iniciativa de realizar colaborativamente una sola pancarta a partir de las ideas que se habían propuesto en los diferentes grupos. En reflexiones posteriores se observa que los estudiantes valoraron la acción colectiva que supuso la realización de la pancarta como una manera de aportar a la resolución de problemas que enfrenta un colectivo específico o de “participar, como de la...lucha” destacando el proceso como una “pequeña oportunidad para ayudar otras personas y aprender también español” (ver subapartado 7.4.1.1).

Cabe señalar que la realización de esta acción para la transformación colectiva no se había previsto por parte de las docentes en el diseño del curso, como ha sido el caso de una buena parte del contenido de los diferentes módulos. La identificación de una problemática específica alrededor del colectivo de los artistas de la Rambla y la posibilidad de participación de los estudiantes frente a ella surge de los encuentros que se sostuvieron con los artistas, de los temas y preguntas que se plantearon, así como de los intereses propios tanto del colectivo, como de los estudiantes. En este sentido, vale la pena destacar el hecho de que los encuentros interculturales, y sobre todo la reflexión sobre ellos, no solo tienen un potencial transformador en los individuos, sino que pueden guiarlos en la identificación de problemáticas sociales concretas sobre las cuales se puede actuar.

Durante el segundo ciclo iterativo los estudiantes también manifestaron interés o disposición por realizar acciones conjuntas para la transformación colectiva a partir de la identificación de problemáticas sociales concretas. Este interés conllevó a la realización del proyecto “el

muro de los prejuicios” que se realizó al final del módulo 7, pero que, por motivos de espacio en esta tesis, no se incluyó en el análisis. En esta oportunidad, a partir de una reflexión sobre la manera como se construyen narrativas sobre las personas que llevan a visiones estereotipadas de los individuos, los estudiantes no solo exploraron distintas maneras de desmontarlas a través de la propuesta de contranarrativas, sino que participaron en una acción colaborativa para la transformación colectiva en este sentido<sup>44</sup>. Nuevamente, se trató de un proyecto gestionado por los estudiantes que trascendió las fronteras del aula y en el que se implicaron diversas personas e instituciones en una iniciativa para transformación y la justicia social.

Así, estos resultados evocan una visión de los estudiantes como ciudadanos interculturales (Guilherme, 2002; Byram, 2008) en la medida en no solo expresan un interés por comprender la realidad sociocultural en las que las se enmarcan las relaciones interpersonales, sino que además reflexionan sobre las problemáticas sociales a su alrededor y toman iniciativa para actuar frente a ellas. Siguiendo a Sobré Denton y Bardhan (2013), los resultados pueden estar también en la línea de lo que se concibe como ciudadanía cosmopolita toda vez que se puede observar la manera como los estudiantes cultivan “a deep appreciation for difference, the willingness to engage with cultural Others and be transformed by such experiences, kindness towards strangers, and the labor of the imagination to envision a world that aspires towards peace, possibilities and intercultural respect for those near and far” (pág. 7).

### **10.3.3 Contradiscursos y contranarrativas**

El análisis de los discursos de los estudiantes permite observar diversas formas en que estos reflexionan sobre la manera en que los discursos culturales estructuran, imponen o legitiman determinados valores o creencias como prácticas de dominación (discurso hegemónico) o se construyen ciertas narrativas alrededor de determinadas personas que pueden llevar a visiones reducidas o estereotipadas. Más aún, se puede dar cuenta de la manera en que, a partir de esta reflexión o conciencia, construyen o generan discursos alternativos como una forma de cuestionar las posibles interpretaciones dadas, comprender la realidad desde otro

---

<sup>44</sup> Como se indicó en el apartado anterior, parte del resultado es un video reivindicativo que se realizó en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Persona Migrante, que se puede visualizar a través de este enlace: <https://fb.watch/4AfBg1xtIA/>

punto de vista o dar visibilidad a otras posibles interpretaciones o voces que se omiten o se silencian.

En las reflexiones de los estudiantes, estos discursos alternativos, considerados como *contradiscursos* y *contranarrativas* se pueden observar en la manera en que buscan desmontar los estereotipos y prejuicios identificados aportando lecturas ampliadas o maneras más complejas de comprender la realidad y a los individuos como una forma de superar las perspectivas generalizadas y simplificadas. Como se recoge en el análisis de las reflexiones de los estudiantes, durante el primer ciclo iterativo, el encuentro intercultural con el artista de la Rambla permitió la identificación de ciertas problemáticas sociales relacionadas con su trabajo, específicamente la conciencia sobre ciertas lecturas o narrativas que se estructuran socialmente alrededor de este y la consecuente visión estereotipada de las estatuas humanas. Las metáforas como la *máscara* o el *iceberg* a las que recurren los estudiantes para reflexionar sobre estas visiones reducidas dan cuenta de esta conciencia. Así, parte de la iniciativa de la realización de una campaña de sensibilización guarda relación con esta acción como una manera de desmontar los estereotipos que identifican sobre este colectivo (e.g. “muchas gente dice que son holgazanas”) y proponer una lectura alternativa que (“escúchalas antes que juzgues”; “es trabajo muy duro”).

Estos resultados entran entonces en consonancia con los postulados teóricos de la interculturalidad desde una perspectiva crítica, la cual concibe al estudiante de lenguas como un hablante y ciudadano intercultural que cultiva una actitud reflexiva y crítica que le permite no solamente desvelar las ideologías subyacentes a los diversos discursos culturales con los que se encuentra, sino proponer discursos alternativos (Atienza y Aznar, 2020). Esto es, el estudiante como ciudadano intercultural crítico que toma conciencia “by appreciating the different narratives available, by reflecting upon how they articulate, how they are positioned in terms of each other and how their positions affect their perspectives” (Guilherme, 2002, pág. 129).

En el análisis de los discursos de los estudiantes a lo largo del módulo 4 también se observa la manera como estos proponen lecturas alternativas a los discursos establecidos. A partir de una reflexión crítica sobre el concepto de *descubrimiento*, los estudiantes no solo negocian las diversas lecturas o múltiples perspectivas desde las cuales se puede comprender este proceso histórico, sino que cuestionan el concepto y el uso del sustantivo, aludiendo a sus

posibles lecturas hegemónicas. Estos resultados pueden ilustrar manera como los estudiantes coconstruyen una conciencia crítica desde el punto de vista de los postulados postcoloniales de la interculturalidad en la medida en que desvelan posibles lecturas hegemónicas en torno a las realidades socioculturales y sitúan los procesos históricos en unas relaciones coloniales que se observan a nivel local o translocal (e.g. América - India), pero que apelan a dinámicas transnacionales globales y geopolíticas. Según afirman Sobré-Denton y Bardhan (2013), “critical cosmopolitanism encourages subnational, transnational and translocal (local-to-local) voices to emerge and push back against inequities and marginalization” (pág. 6).

En este sentido, las lecturas alternativas que se observan en los discursos de los estudiantes durante el módulo 4 pretenden deconstruir las narraciones hegemónicas desde perspectivas no eurocéntricas poniendo en evidencia, por ejemplo, las relaciones de desigualdad que entraña el concepto de *descubrimiento* como, la invisibilización de las comunidades y cosmovisiones existentes, la posesión de tierras, el establecimiento de dinámicas sociales desiguales, entre otras. En esta deconstrucción no solo se cuestionan las narrativas, sino que se proponen lecturas desde perspectivas periféricas (e.g. “se conmemora una fiesta que no es una fiesta, la historia correcta es una matanza”). Estos resultados pueden observarse, pues, en la línea de las propuestas poscoloniales de Mignolo (2000) cuando afirma que el proyecto transformador cosmopolita implica “the recognition and transformation of the hegemonic imaginary from the perspective of people in subaltern positions” (pág. 735).

#### **10.4 De la visión taxonómica a la visión sistémica**

Por motivos metodológicos de la investigación, los discursos de los estudiantes en relación con la coconstrucción de la interculturalidad en el aula se analizaron a partir de categorías emergentes, principalmente desde el paradigma del análisis del contenido. Estas categorías emergentes se han organizado como componentes de las tres dimensiones que hemos discutido en este capítulo como una manera de comprender o interpretar la compleja realidad de nuestro objeto de estudio. Si bien el resultado se puede visualizar esquemáticamente como un listado de componentes o taxonomía, nos parece necesario recalcar que nuestra visión de la interculturalidad no se reduce a un repertorio de elementos constituyentes que se pueden observar de manea fragmentada o sectorizada. Como se observa en los resultados, las diferentes subcategorías y categorías emergen de distintas maneras en los discursos de los estudiantes participantes en contextos particulares (conversaciones grupales, debates,

reflexiones escritas, etc.). En la presentación de los resultados se pretendió mostrar la manera como, en una misma intervención, pueden verse reflejadas distintas categorías que se solapan o que interactúan entre sí de formas particulares.

En una reciente conferencia, el profesor Guy Cook (2021) sostenía que “it has become fashionable to deride taxonomies as reductionist and incapable of describing the complexities and nuances of reality”. De hecho, una de las críticas a los modelos teóricos composicionales (Spitzberg y Changnon, 2009) que conceptualizan la competencia intercultural como los propuestos por Byram (1997) es precisamente la manera en que se presentan de manera hipotética los componentes que la conforman sin especificar las relaciones entre ellos. Algunos académicos como Holliday (2011) observan que este tipo de modelos “places too much reliance on *a priori* descriptions of culture and insufficiently interrogates what goes on between people” (pág. 37). Desde el punto de vista metodológico y pedagógico, se critica que estos modelos no logran asistir de manera efectiva la tarea docente pues “all they allow is for a teacher to be alerted to the constituent elements of competences and then to determine whether the components are present -or absent- in individual students” (Matsuo, 2012, pág. 363).

Como se ha comentado en distintas ocasiones a lo largo de este trabajo, no solo nos alineamos con estas críticas, sino que hemos pretendido distanciarnos de la comprensión de la interculturalidad como una competencia puesto que nuestro objetivo no es prescriptivo, sino descriptivo e interpretativo. En este sentido, es necesario resaltar que las dimensiones y categorías que aquí se presentan no pretenden ser comprendidas como un modelo normativo de los componentes de la interculturalidad. Por el contrario, partiendo de una visión de la interculturalidad como situada y emergente en contextos particulares, la definición de categorías y dimensiones solo pretende dar cuenta de la manera como los estudiantes participantes de un curso de español con unas características específicas coconstruyen la interculturalidad en el aula de manera discursiva, reflexiva y dialógica. Desde este punto de vista, se ha recurrido a una esquematización composicional solo por motivos metodológicos, i.e. para poder comprender una realidad compleja desde distintas perspectivas.

Holliday (2018) propone la distinción entre “bloques” e “hilos” para pensar y hablar sobre la *cultura* aludiendo a que “helping us to choose threads rather than blocks should be the major focus of intercultural education” (pág. 8). Retomamos así esta metáfora propuesta



como una forma de comprender también la manera como se conceptualiza la interculturalidad. Es decir, no la comprendemos como una construcción de bloques estancos o independientes (competencias, subcompetencias o saberes) que pueden obstruir el establecimiento de vínculos entre las partes, sino como un entramado de hilos o hebras interdependientes que conforman un tejido particular. Así, la observación de la realidad en términos de categorías y dimensiones, pensamos, es una manera de dar cuenta de este tejido a través de sus distintas hebras. Se pretende que las categorías y dimensiones que aquí se presentan no solo se observen de manera sistémica, como partes de un todo, sino flexibles y abiertas, por lo que pueden ser siempre enriquecidas y entretejidas de distintas formas.

Asimismo, aclaramos que en nuestro análisis consideramos comentar los momentos en los que algunas de estas categorías emergían y no emergían (comentando por ejemplo que el componente crítico emerge muy poco durante el primer ciclo iterativo) no para hacer referencia a una falta o carencia por parte de los estudiantes, sino como una manera de observar la posible relación entre las categorías emergentes y las características curriculares del curso (i.e. actividades o metodologías propuestas). Desde la comprensión de la interculturalidad como una mirada cosmopolita, nos acogemos a la visión de Delanty (2012) cuando sugiere que “cosmopolitanism is not a zero-sum condition, present or absent, but it is always a matter of degree. Viewed in this light, the question is not whether or not cosmopolitanism exist but to what degree it is present in a given social phenomenon” (pág. 44). Así, el análisis de los resultados en términos de categorías y las dimensiones pretende dar cuenta de la manera como la interculturalidad emerge, se manifiesta o entra en estados de “efervescencia” (Woodward y Skrbis, 2012, pág. 136) en los contextos particulares y la diversidad del aula.

Asumir una visión sistémica y situada de la interculturalidad implica también aceptar su condición inestable o irregular. Como se puede observar a lo largo de los resultados, los discursos de los estudiantes permiten ver cómo, en ocasiones, sus posiciones pueden ser contradictorias e inestable en la medida en que, por ejemplo, apelan a una apertura hacia el mestizaje y la construcción de la identidad más allá de las fronteras nacionales mientras ratifican una marcada lealtad nacional y una actitud de rechazo a “sentirme de otro país” (ver apartado 8.3.5). En este sentido, nos acogemos a la comprensión de la interculturalidad como un proceso inestable, contradictorio y no progresivo que, como definen Diaz y Moore (2018), se caracteriza por ser:

subjective, life-long, life-wide, whole-person, non-linear, liquid, dynamic and unpredictable, inconsistent (open to transformation – may progress or regress), unstable and incoherent (may at times be transgressed or manipulated) and it transcends linguistically-biased notions of proficiency and competence but is always related to language (pág. 89)

Así, una la comprensión sistémica de la interculturalidad, como coconstrucción situada y discursiva, que emerge en ocasiones de manera inestable, contradictoria y no lineal pone de manifiesto la necesidad de aproximarse a ella como proceso más que como producto o, en esta misma línea, de manera descriptiva más que prescriptiva. Establecer criterios *a priori*, resultados deseados o fases lineales de desarrollo podría, pues, ir en contradicción con dicha comprensión (ver apartado 10.5).

Finalmente, puntualizamos que, si bien no consideramos los resultados del análisis como un modelo normativo para la conceptualización de la interculturalidad, sí creemos que la comprensión sobre la manera como esta se coconstruye en un contexto determinado puede potencialmente informar la práctica pedagógica o la investigación en relación con el fomento de la interculturalidad en otros contextos. Así, las distintas categorías y dimensiones que han emergido a través del análisis realizado en esta tesis en particular no solo podrían informar futuras intervenciones pedagógicas e investigaciones, sino que también podrían ser retomadas o reformuladas a la luz de otros datos.

La Figura 37 pretende proporcionar una visión más sistémica de las distintas dimensiones de la interculturalidad a partir del análisis de los datos y su discusión a la luz de los postulados teóricos recientes. Tomando como inspiración el esquema de ciclo crítico de la educación en lenguas desde la perspectiva intercultural propuesto por Guilherme (2002), la figura recoge las tres dimensiones y las distintas categorías y subcategorías que emergen de los datos.

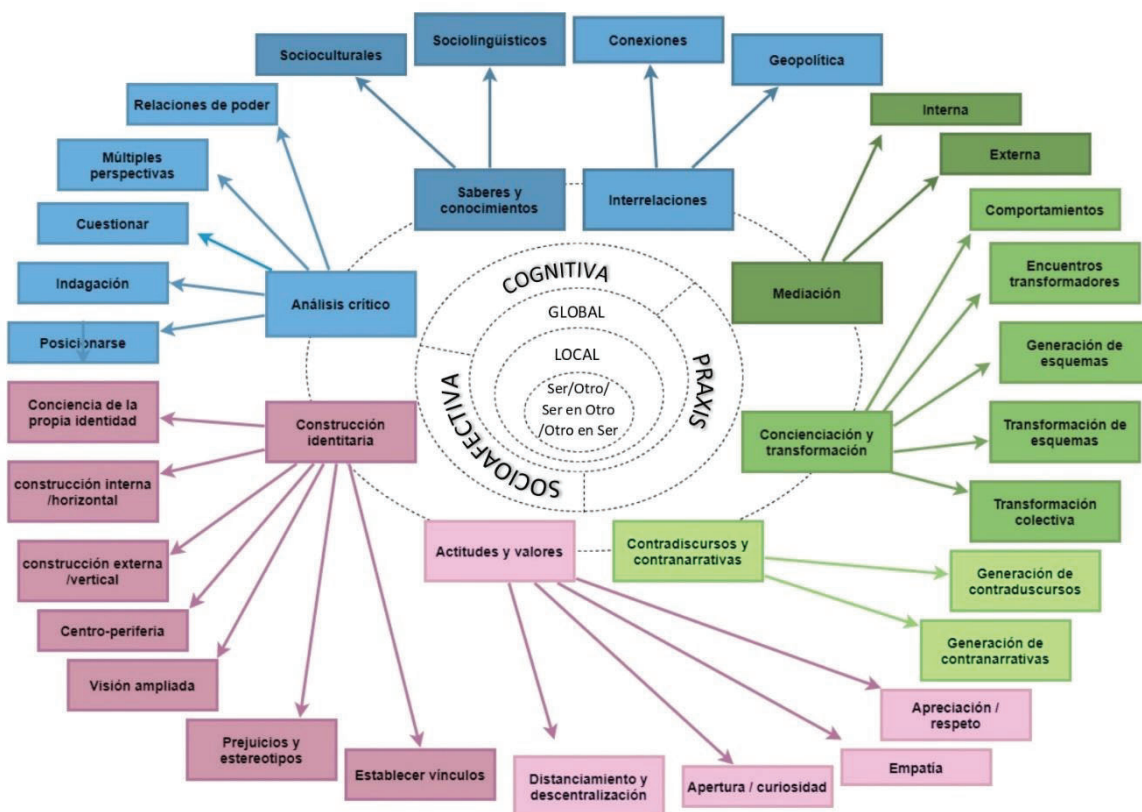


Figura 37: La coconstrucción multidimensional de la interculturalidad: una visión sistémica

De esta manera, la interculturalidad puede comprenderse como un ejercicio (meta)reflexivo, dialógico, crítico, discursivo y situado de coconstrucción no solo entre el *ser* y el *otro* como dos entidades diferenciadas (y probablemente esencializadas) sino, especialmente, en la manera como se establecen vínculos y se observa el *otro* en el *ser* y el *ser* como *otro*. Además, esta reflexión o mirada intercultural no solo es situada o *enraizada*<sup>45</sup> (Beck, 2002), sino que apela una comprensión de la realidad cultural ‘glocalizada’ en la medida en que desvela “the simultaneity and the interpenetration of what are conventionally called the global and the local, or – in more abstract vein- the universal and the particular” (Robertson, 1995, pág. 30). Finalmente, esta mirada intercultural se puede concebir como una coconstrucción discursiva desde tres dimensiones: la socioafectiva, la cognitiva y la praxis (transformadora), como se ha discutido en este capítulo.

<sup>45</sup> En la discusión entre lo global y lo local, Beck (2002) hace referencia al cosmopolitismo como un cosmopolitismo *enraizado*. En sus palabras “cosmopolitanism means *rooted* cosmopolitanism, having ‘roots’ and ‘wings’ at the same time” (pág. 19).

## 10.5 La actitud crítica y la metacognición: dimensiones transversales

En un reciente estudio sobre los antecedentes y perspectivas actuales de la competencia comunicativa intercultural, Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) hacen alusión a las tres dimensiones a través de las cuales los distintos enfoques propuestos hasta ahora conceptualizan la interculturalidad, i.e. cognitiva, afectiva y comportamental o procedimental. Sin embargo, reconocen que los modelos de Byram (1997), Fantini (2000) o Gonzales Plasencia (2019) “incluyen una cuarta dimensión en la CCI: la *conciencia crítica* o *awareness*” (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020, pág. 105). Para los autores, esta dimensión crítica “supone asumir un enfoque crítico respecto a la propia identidad cultural, a las prácticas de la comunidad de origen y de la ajena, y a cómo se manifiestan estos aspectos en la lengua y en la comunicación” (*ibid.*)

No obstante, a partir del análisis de los datos de esta tesis se puede observar que cada una de las dimensiones con las que se relacionan las categorías emergentes incluye en sí misma una dimensión de conciencia crítica. Las categorías de *cuestionamiento*, *relaciones de poder* o *posicionamiento* (dimensión cognitiva), *presupuestos*, *prejuicios* y *estereotipos* o *Centro-Periferia* (dimensión socioafectiva) y *contradiscursos* y *contranarrativas* (dimensión de praxis), por ejemplo, dan cuenta de esta conciencia o actitud crítica en cada una de las dimensiones. Por ello, en lugar de considerarla como una cuarta dimensión, la comprendemos como una dimensión transversal en la coconstrucción de la interculturalidad.

Los resultados también indican que el componente crítico que emerge en cada una de las dimensiones tampoco puede considerarse como un desarrollo lineal, en una etapa o fase posterior al resto de componentes de esta dimensión. Por ejemplo, en las reflexiones de los estudiantes se observa el análisis crítico de los referentes culturales (conocimientos y saberes) alrededor del Día de la Hispanidad desde su primera aproximación a ellos, i.e. desde la formulación de *las preguntas de la clase*. En este sentido, se podría decir que es justamente a través de este análisis crítico (de cuestionar el concepto de *descubrimiento*, de la reflexión desde diversas perspectivas, de la valoración y la comparación con otras realidades translocales y globales, etc.) que los estudiantes se aproximan a estos saberes y conocimientos. Estos resultados podrían, hasta cierto punto, contradecir los planteamientos de los marcos de referencia como los propuestos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes,

en donde se considera que el análisis crítico en el ámbito de los referentes culturales que realiza el alumno como hablante intercultural tiene lugar en una *fase de consolidación*, luego de otras dos fases en las que los estudiantes solamente se aproximan para familiarizarse (*fase de aproximación*) y, posteriormente, alcanzar una visión matizada de estos referentes (*fase de profundización*), como se puede observar en la Figura 38.

Referentes culturales		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<p>2.3. Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica:</p> <p>2.3.1. Alcanzar un nivel de información básico de los aspectos culturales de carácter factual - principales características geográficas, demográficas, económicas, etc.- más generales y conocidos de los países hispanos.</p> <p>2.3.2. Hacerse una idea general de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico más significativos y de mayor proyección universal - artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.-.</p>	<p>2.3. Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:</p> <p>2.3.1. Alcanzar un nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos -características geográficas, demográficas, económicas, etc.- que trascienda los datos básicos y generales y permita matizaciones y análisis desde distintas perspectivas.</p> <p>2.3.2. Profundizar en el conocimiento de los productos y hechos del patrimonio cultural del mundo hispánico -artistas y obras de arte, acontecimientos históricos, personajes de repercusión social o política, etc.- desde una visión matizada, con cierta perspectiva temporal y análisis valorativos.</p>	<p>2.3. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:</p> <p>2.3.1. Profundizar en el nivel de información de los aspectos culturales de carácter factual de los países hispanos -características geográficas, demográficas, económicas, etc.- y ser capaz de hacer comparaciones y valoraciones críticas desde una perspectiva intercultural.</p> <p>2.3.2. Profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc., con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen, y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica.</p>

Figura 38 : Objetivos generales del alumno como hablante intercultural: referentes culturales (Instituto Cervantes, 2008, pág. 83)

Cabe señalar que en el documento no se explica de manera explícita si estas fases pueden suceder simultáneamente<sup>46</sup>, como parecen indicar los datos. Sin embargo, una vez más, consideramos que, desde una concepción sistémica, dinámica, no lineal e impredecible de la interculturalidad, el establecimiento de criterios, etapas de desarrollo o fases modulares podría ser problemático toda vez que, como se observa, no resulta posible prever la realidad del proceso.

De otra parte, a partir del análisis de los datos, también resulta importante señalar el papel central que juega la metacognición en la coconstrucción de la interculturalidad, la cual también podría considerarse como una dimensión transversal. Para autores como Lane (2009) el desarrollo de la interculturalidad requiere “a heightened sense of self-awareness, an ability

<sup>46</sup> Se propone por ejemplo realizar la programación curricular en los niveles A, B y C “de manera que los objetivos de la «fase de aproximación» se establecen como objetivos de A, los de la «fase de profundización» como los objetivos de B y los de la «fase de consolidación» como objetivos de C” (Instituto Cervantes, 2008, pág. 78).

to self-assess, enhanced perceptive abilities, and a proclivity to reflect on experience. In other words, intercultural development requires concomitant metacognitive growth” (pág. 130). En este sentido, en los discursos de los estudiantes a lo largo de los distintos módulos, así como en el marco de la evaluación retrospectiva de ciertas actividades en particular o del curso en general, se observa la manera como se cultiva no solo una actitud crítica, sino también una actitud reflexiva, autorreflexiva y metarreflexiva. Las categorías *posicionamientos* (dimensión cognitiva), *distanciamiento y relativización* (dimensión socioafectiva) y encuentros *transformadores o transformación de esquemas* (dimensión de praxis), por ejemplo, emergen de discursos que evocan procesos autorreflexivos y metarreflexivos por parte de los estudiantes. En sus discursos se puede observar la manera como reflexionan no solo sobre la realidad sociocultural y la *alteridad*, sino también la conciencia sobre el desarrollo de su interculturalidad en la medida en que valoran las actividades (encuentros, discusiones) en función del impacto que ha tenido sobre sus actitudes, valores, posicionamientos, comportamientos, esquemas previos, entre otros.

En este sentido, el análisis de las reflexiones que los estudiantes compartieron en el marco de las sesiones de evaluación interna (*focus group*) permite aproximarse a las valoraciones que ellos hacen de la intervención y a su reflexión retrospectiva sobre su propio proceso de aprendizaje intercultural. Sin hacer uso del metalenguaje, los estudiantes reflexionan sobre el papel que han jugado las actividades, dinámicas y temáticas propuestas sobre el desarrollo de actitudes de escucha y diálogo (poder/querer expresarse y escuchar a los otros), de observación de la realidad compleja o, como se refieren en sus reflexiones, observar en “profundidad”, comprenderse a sí mismos y comprender al otro, entre otras (ver subapartados 7.4.1 y 8.4.1).

Por ello, a partir del análisis de los datos, en este trabajo consideramos la dimensión metacognitiva también como una dimensión transversal que complementa cada una de las dimensiones discutidas anteriormente. Como sugiere Dypedahl (2018) la *conciencia intercultural (intercultural awareness)*, que apela al desarrollo, metacognitivo de la interculturalidad, “is defined as one component of intercultural competence and not as a synonym of intercultural competence, as often seems to be done” (*ibid.*). Sin embargo, consideramos oportuno comentar que, de manera similar al desarrollo de la actitud crítica, desde el punto de vista pedagógico y metodológico sería necesario fomentar esta conciencia

intercultural con actividades específicas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Tal como hemos mencionado en repetidas ocasiones, desde una perspectiva no competencial o prescriptiva, nuestro objetivo no ha sido evaluar el desarrollo de la interculturalidad por parte de los estudiantes. Por ello, poca referencia hemos hecho a la evaluación de la interculturalidad que, como avanzamos en el marco teórico, ha sido un tema complejo y aún no zanjado en las discusiones teóricas recientes. Si bien compartimos la visión de autores como Dervin (2010), Zotzmann (2015) o Borghetti (2017) en relación con los retos metodológicos, epistemológicos y éticos que implica la evaluación de la interculturalidad, consideramos que una manera acorde de realizarla por motivos pedagógicos y desde una perspectiva no competencial es justamente desde el punto de vista de la metarreflexión. Es decir, brindar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre sus propios aprendizajes y desarrollos interculturales como un proceso subjetivo, interno y reflexivo y no a partir de marcos o criterios “objetivos” (aún si negociados previamente con los estudiantes) en los cuales subyace una noción o propósito de estandarización.

Witte (2014) sugiere una evaluación de la interculturalidad como parte integral del proceso de aprendizaje bajo la perspectiva constructivista de la evaluación dinámica (*Dynamic Assessment*). Desde esta perspectiva, la evaluación es subjetiva, reflexiva y emergente (dinámica) de acuerdo con los aprendizajes de cada estudiante en la medida en que crea nuevas zonas de desarrollo próximo. Desde el punto de vista del autor, “complex role plays, cultural simulation games, portfolios, interviews, and reflexive autobiographical diaries are ideally suited to the dynamic evaluation of actual subjective stances and sensitivities in the process of developing intercultural competence” (pág. 391). Si bien los resultados de esta investigación pueden dar luz sobre la manera como este tipo de actividades pudieron fomentar la reflexión y metarreflexión por parte de los estudiantes, sería necesario investigar con más detenimiento la manera como los postulados teóricos de la evaluación dinámica pueden realmente informar sobre el desarrollo de su interculturalidad. Esta discusión queda, por el momento, fuera de nuestro alcance para los objetivos de esta tesis. Sin embargo, a partir de los datos obtenidos, sí cabe resaltar la consideración de la metacognición no solo como dimensión transversal y central en la construcción de la interculturalidad, sino también como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen conciencia y puedan valorar sus propios aprendizajes interculturales.

## 11. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: PRINCIPIOS PARA LA DOCENCIA

Como se presentó en la síntesis del marco teórico (ver apartado 2.5), los planteamientos más recientes de la educación intercultural claman por una visión renovada de la interculturalidad (Atienza y Aznar, 2020) a partir de conceptualizaciones posmodernas de la cultura y la interculturalidad caracterizadas por su concepción dinámica, líquida (Dervin y Dirba, 2006), heterogénea e ideológica (Dervin, 2016). Desde esta perspectiva, la realidad cultural es una construcción social a partir de interacciones enmarcadas en los discursos y la ideología y, por ello, “intercultural education must therefore be postmodern and constructivist” (Holliday, 2018, pág. 8).

Sin embargo, las propuestas teóricas y pedagógicas de la educación lingüística intercultural parecen aún estar oscilando entre estas concepciones posmodernas y planteamientos más positivistas o “sólidos” de la cultura y la interculturalidad que, desde una perspectiva más instrumental y competencial, para autores como Rönström (2013), corresponden a una visión de la educación al servicio de agendas neoliberales. Esta oscilación o mirada janusiana como la llama Dervin, tiene como consecuencia la creación de propuestas pedagógicas y didácticas desajustadas o desalineadas entre sus principios teóricos y metodológicos toda vez que dicen sustentarse en visiones posmodernas de la cultura y la interculturalidad, pero pueden sutilmente perpetuar posturas neoesencialistas (Holliday, 2011). En este sentido, diversos autores (Holliday, 2011; Guilherme, 2009; Kennedy, Díaz y Dasli, 2017; Sobré-Denton y Bardhan, 2013; Quist, 2013; Ros i Solé, 2013) proponen una educación lingüística intercultural desde el paradigma cosmopolita, como una alternativa teórica y pedagógica menos propensa a caer en la “trampa esencialista” (Cole y Meadows, 2013). Sin embargo, se reconoce que es necesario desarrollar una comprensión más robusta a partir de la investigación empírica en el aula con el fin de zanjar “the methodological gap between the idealistic aspirations of a cosmopolitan education and the micro-level curricular implications that emerge once we cross the classroom threshold” (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 174).

En su estudio sobre las consideraciones teóricas y prácticas en el diseño de un curso para la comunicación intercultural, Hsieh (2019) concluye que “a principled constructivist approach needs to be undertaken in the design of a course in intercultural communication” (pág. 17). En este sentido, la llamada “agenda cosmopolita” para la pedagogía de lenguas (Díaz y Dasli,



2017) se puede considerar como marco teórico y pedagógico a partir del cual se puede comenzar a reflexionar sobre unos posibles principios que guíen la manera en que las intervenciones pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el aula de lenguas se puedan alinear desde lo conceptual y lo metodológico con los supuestos teóricos del cosmopolitismo para la educación lingüística intercultural. Si bien las autoras han identificado cuatro principios pedagógicos para la enseñanza de lenguas en consonancia con las aspiraciones cosmopolitas (i. encuentros en primera persona; ii. fomento de la dimensión afectiva; iii. fomento de la actitud reflexiva; iv. adopción de una perspectiva transnacional), en este capítulo nos proponemos ampliarlos a la luz tanto de la revisión teórica, las experiencias pedagógicas durante la intervención realizada en el desarrollo de esta tesis, así como de los resultados obtenidos y analizados.

Por un lado, siguiendo a Diaz y Moore (2018), consideramos que la principal tarea en el diseño de un curso para el fomento de la interculturalidad es velar por un “alignment among its many elements, philosophical and pedagogical, in order to avoid neo-essentialist trends” (pág. 93). Si bien el concepto de *alineamiento constructivo* invoca una concordancia entre los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación (Biggs y Tang, 2011), tomamos como base los planteamientos de Gudykunst *et al.* (1991) y proponemos una comprensión del alineamiento constructivo para la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural en términos de la concordancia que se debe procurar entre los aspectos filosóficos, pedagógicos, curriculares y didácticos de una intervención. Esto es, la manera en que se conceptualiza la *cultura e interculturalidad* debe entrar en consonancia con los principios pedagógicos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta consonancia, a su vez, debería reflejarse en las decisiones curriculares (contenido, objetivos, evaluación) y didácticas (actividades, materiales, recursos) para la elaboración de propuestas pedagógicas.

Por otro lado, pensamos que la consideración de ciertos aspectos filosóficos en relación con la manera en que se conceptualiza la *cultura* y la *interculturalidad*, así como de los principios pedagógicos para su fomento en el aula de lenguas puede contribuir a la elaboración e implementación de propuestas pedagógicas (aspectos curriculares y didácticos) mejor alineadas entre sí para la educación lingüística intercultural desde una perspectiva cosmopolita. A continuación, discutimos cada uno de estos aspectos a partir de los resultados de esta investigación y a la luz de los planteamientos teóricos disponibles.

## 11.1 Adopción de una visión no competencial de la interculturalidad

Una de las características centrales del aprendizaje basado en competencias (CBE en inglés) es la demostración de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes a lo largo de un proceso progresivo de desarrollo. Para ello, se trazan objetivos concretos, explícitos, comprensibles, medibles y transferibles sobre los cuales los estudiantes y los docentes pueden evaluar dicha progresión para determinar el dominio de una determinada competencia. Sin embargo, en el caso particular de la educación lingüística intercultural, el establecimiento de objetivos estandarizados y medibles parece una tarea problemática si se asume una visión de la interculturalidad como una coconstrucción situada, dependiente del contexto, emergente, intermitente o flexible, cuyo desarrollo no implica necesariamente un proceso lineal y progresivo.

Cabe señalar que algunos autores desde otras áreas de la educación han propuesto una aproximación al concepto de *competencia* desde una perspectiva alternativa como emergente, situada y no automatizable (Rey, 2014; López y Vílchez, 2018). Sin embargo, en las definiciones que ofrecen de este concepto como “la posesión de los recursos necesarios que garanticen la repetición de una buena actuación en situaciones similares a las que ya se han sabido resolver previamente; de este modo, al evaluar una competencia se puede predecir la repetición de su realización” (López y Vílchez, 2018, pág. 82), se sigue observando un énfasis hacia el producto más que hacia el proceso. Los conceptos de “poseer”, “garantizar” y “predecir” que componen estas definiciones de *competencia* pueden ir en una vía distinta a la naturaleza impredecible de la mirada intercultural o cosmopolita que emerge de manera distinta en determinados contextos de interacción. Como afirma Hansen (2008), “a cosmopolitan sensibility is not a possession, badge, or settled accomplishment. It is an orientation that depends fundamentally upon the ongoing quality of one’s interactions with others, with the world, and with one’s own self. Like education it is ever incomplete, ever emergent” (pág. 213).

Por lo tanto, sugerir la adopción de visiones posmodernas de la cultura y la interculturalidad, junto con una visión competencial de las mismas puede provocar un desajuste o desalineamiento constructivo en la práctica pedagógica, una de las principales críticas al concepto de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (Dervin, 2010;

Zotzmann, 2015). Sería necesario explorar más el concepto de *competencia* y quizás, en la línea de un planteamiento de *la interculturalidad sin cultura* (Dervin, 2016, pág. 13) proponer una *competencia intercultural sin competencia*.

## 11.2 La cultura como coconstrucción

Otros de los aspectos que se conviene tener en cuenta para velar por un alineamiento constructivo es la manera como los componentes curriculares permiten tener una visión de la cultura como coconstrucción. Esto implica no solamente el fomento de dicha coconstrucción de manera dialógica y reflexiva en el aula a través de la negociación de significado, sino la observación de la realidad cultural como acción y proceso en interacción a través de las temáticas, las dinámicas y los materiales que se proponen. Consideramos que, si desde una perspectiva posmoderna, la cultura se comprende como un proceso dinámico en coconstrucción y la interculturalidad como un ejercicio de interpretación de ese proceso (Dervin y Dirba, 2006), las propuestas didácticas deberían ofrecer espacios y oportunidades para que los estudiantes hagan una observación interpretativa de la realidad cultural. Es decir, para una aproximación a la cultura no como algo dado, como un fenómeno estático que se comprende a través de descripciones sólidas, sino como acción e interacción (Abdallah-Preteille, 2006), como un proceso que se interpreta en búsqueda de significaciones.

Una de las opciones pedagógicas exploradas a lo largo de esta intervención para la observación interpretativa fue la concepción de los estudiantes como etnógrafos, una de las propuestas de Byram y Fleming (1998) para la pedagogía de la interculturalidad. Desde esta perspectiva, el trabajo del estudiante como etnógrafo sería el de interpretar la realidad realizando exploraciones y *descripciones densas* (Geertz, 1973) con el fin de crear “richer pictures of how things may be, rather than trying to fix how things are according to *a priori* hierarchies” (Holliday, 2011, pág. 29). Así, durante el módulo 2, los estudiantes como etnógrafos se aproximaron a la realidad de los artistas de la Rambla a través de encuentros personales, observaciones, conversaciones a partir de los cuales pudieron indagar y reflexionar sobre las condiciones laborales y las problemáticas sociales relacionadas con el trabajo de las estatuas humanas. Este proceso de observación, reflexión y negociación de significado tanto con los artistas mismos como con los compañeros en el aula puede comprenderse como la realización de descripciones densas ya que se observan y analizan diferentes facetas y se establecen relaciones entre los distintos datos obtenidos para crear

una imagen compleja de la realidad observada. De manera similar, a lo largo del módulo 4, los estudiantes como etnógrafos tuvieron la oportunidad de realizar un pequeño “trabajo de campo” mediante la participación en distintos eventos y la recolección de datos para su posterior análisis. Así, la coconstrucción de la interculturalidad que tiene lugar en el aula a lo largo del módulo puede definirse como un ejercicio de interpretación conjunta de la realidad cultural observada en búsqueda de significaciones.

Si bien el enfoque etnográfico en la educación lingüística intercultural ha sido objeto de exploración en estudios anteriores (Walton y Webster, 2019), específicamente destacando las posibles expansiones del concepto de *descripción densa* (Leeds-Hurwitz, 2019) y la manera como esta actividad constituye en sí una práctica intercultural cosmopolita (Lichterman, 2011), parece todavía necesario investigar su aplicación pedagógica en contextos de aula concretos. En este sentido, los resultados de esta investigación pueden informar sobre la manera como los encuentros interculturales o el trabajo de campo fuera del aula fomentan no solo la observación interpretativa de la realidad por parte de los estudiantes, sino la realización de descripciones densas para la “complejización” y problematización de las realidades observadas.

### **11.3 Fomentar una actitud reflexiva sobre los encuentros**

Considerando que “interculturality is a reflexive awareness of Self and Other” (Holliday, 2018, pág. 4), las principales tareas para su desarrollo se centran en fomentar los encuentros (*Self/Other*) y cultivar una actitud reflexiva frente a ellos. La esencia de estos encuentros y del proceso de reflexión se relaciona entonces con una toma de conciencia, la cual entendemos, siguiendo a Kennedy, Díaz y Dasli (2017) en términos de una forma de “individual critical introspection that leads to collective discussion, with personal experience as departure point, but exploration of that in relation to social and political forces as fundamental” (pág. 175).

Una de las propuestas que se exploraron a lo largo de la intervención para el fomento de la actitud reflexiva y toma de conciencia sobre los encuentros fue el uso pedagógico de reflexiones autobiográficas, particularmente basadas en la *Autobiografía de encuentros interculturales* (AEI). Durante la intervención se hizo uso de este recurso (preguntas preparadas por la profesora inspiradas en la AEI) para fomentar la reflexión e introspección

por parte de los estudiantes alrededor del encuentro con los artistas de la Rambla. Si bien la autobiografía se considera generalmente una actividad individual, se recurrió a ella como una actividad de grupo, no solo como una práctica significativa de las habilidades orales, sino como una forma de fomentar la coconstrucción de la cultura en el aula. Como se puede observar en los resultados, la reflexión conjunta sobre el encuentro constituyó un espacio de coconstrucción y debate a través del cual los estudiantes pudieron dar sentido de manera dialógica a la experiencia y analizar la realidad desde diversas perspectivas.

Si bien esta investigación no tiene como objetivo analizar la AEI como herramienta para el desarrollo de la interculturalidad, a partir de la experiencia de uso y los resultados obtenidos consideramos que ofrece una oportunidad para la reflexión, la toma de conciencia y, usada para la reflexión grupal, para el desarrollo de la interculturalidad como coconstrucción. Los diversos temas de reflexión que propone la actividad (e.g. conciencia identitaria sobre los participantes, sentimientos, establecimiento de vínculos, conciencia lingüística, aprendizajes y transformaciones, futuras acciones) pueden guiar un análisis amplio o una descripción densa del encuentro, de los participantes y de los diversos factores alrededor de él. Puede ser, pues, una herramienta para promover la observación “en profundidad” a la que aluden los estudiantes durante la evaluación interna.

Sin embargo, a partir de la experiencia y los resultados obtenidos, consideramos que las reflexiones autobiográficas propuestas en la AEI no parecen estar muy encaminadas a fomentar una actitud crítica por parte de los estudiantes en su reflexión sobre el encuentro. Esto es, las preguntas y temáticas propuestas para la reflexión no problematizan la situación del encuentro, los contextos o las percepciones de los participantes y no apuntan a desvelar las posibles relaciones de poder o estructuras ideológicas en las que se enmarcan. Si bien el encuentro realizado en clase generó conciencia sobre las problemáticas sociales (y administrativas o políticas) por las que atraviesan los artistas de la Rambla y los estudiantes consideraron una posible actuación en ese sentido, esto se produjo a partir de los encuentros con los artistas, las preguntas que realizaron los estudiantes y la reflexión y debates que surgieron en clase, más allá de las preguntas o ejes de reflexión considerados por la profesora según la AEI. Consideramos que la inclusión de temáticas o preguntas encaminadas al fomento de un análisis crítico de los encuentros, los participantes o los contextos en los que ocurren sería necesaria para fomentar la conciencia crítica intercultural, especialmente desde

una perspectiva posmoderna de la cultura y la interculturalidad “as being ideological and constructed by political interest” (Holliday, 2011, pág. 2).

Durante la intervención didáctica en el segundo ciclo iterativo se fomentaron también encuentros interculturales (esta vez entre los estudiantes), pero no se llevaron a cabo reflexiones autobiográficas. Sin embargo, consideramos que la actividad de reflexión a partir del material visual recopilado por los estudiantes durante el trabajo de campo realizado en el módulo 4, pudo haberse visto enriquecida a través del uso de la *Autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales (Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media)* (Consejo de Europa, 2013). Esta versión de la autobiografía sí parece estar encaminadas a una reflexión más crítica por parte de los estudiantes en la medida en que se incluyen preguntas que problematizan el contenido y que giran, por ejemplo, alrededor de los posibles estereotipos que reproduce una imagen, las actitudes que genera (o pretende generar) en los espectadores, aspectos de la realidad que esta puede (o pretende) esconder o invisibilizar, entre otros.

De esta manera, consideramos que las reflexiones autobiográficas como la que propone la AEI pueden ser una herramienta que se puede explorar más en profundidad en futuras intervenciones como una manera de enriquecer y complementar el trabajo etnográfico de los estudiantes y su proceso de construcción y reconstrucción de la cultura. No obstante, sería necesario reflexionar sobre las posibles ventajas que puede tener su realización grupal, no solo para fomentar la observación desde múltiples perspectivas y la coconstrucción dialógica, sino en relación con la participación, el compromiso y la profundidad que dan los estudiantes a la reflexión en cada uno de los componentes de la autobiografía. Estudios como los de López de la Torre (2018) pueden ilustrar la manera como la “cumplimentación” de las autobiografías de manera individual a lo largo de las 20 páginas puede llegar a ser una tarea relativamente extenuante, lo que puede incidir en la poca profundidad y compromiso de los estudiantes para llevar a cabo las reflexiones propuestas.

#### **11.4 Cultivar una actitud crítica**

La perspectiva cosmopolita de la educación lingüística intercultural se basa en una concepción posmoderna de la cultura y la interculturalidad en la medida en que esta “sees ideology in everything and does not accept the stated neutrality of neo-essentialism”

(Holliday, 2011, pág. 13). El fomento de la interculturalidad desde esta perspectiva implica, por lo tanto, cultivar una actitud crítica en los estudiantes ofreciendo oportunidades y espacios para que se observen y cuestionen los discursos, las realidades, los encuentros y demás constructos culturales en función de las ideologías en las que se enmarcan. Esta actitud crítica implica también un proceso de reflexión, análisis contrastivo, la exploración de las posturas o posicionamientos propios y una toma de conciencia encaminada a la transformación (praxis).

Como se pudo observar el capítulo anterior, los resultados de esta investigación en relación con desarrollo de una actitud crítica pueden contrastarse, a partir de la categoría emergente de *análisis crítico*, entre el módulo 2 y el módulo 4. Como se comentó, el primero giró en torno a la realización y reflexión de un encuentro intercultural inspirada en la AEI y no se observaron muchas evidencias de la manera en que los estudiantes analizan críticamente la realidad o los discursos. Sin embargo, a lo largo del módulo 4 se observan cuestionamientos a los discursos hegemónicos, análisis contrastivos al considerar distintas perspectivas sobre una misma realidad, exploración de posicionamientos propios, propuestas de contradiscursos y contranarrativas, entre otros. Consideramos que un factor determinante para el fomento de esta actitud durante el módulo 4 tuvo que ver con las decisiones metodológicas que se tomaron para la propuesta de temáticas, dinámicas y actividades durante el segundo ciclo iterativo, como respuesta a la evaluación del primer ciclo. La inclusión de metodologías como la del aprendizaje por indagación durante el segundo ciclo, así como de temáticas más globales que implicaran una lectura política “to explore diversity and inequalities, the forces that unite or divide people, and factors that influence an individual’s access to an ideal democratic citizenship” (Kennedy, Díaz y Dasli, 2017, pág. 170) (e.g. fiestas e identidades nacionales, manifestaciones reivindicativas, migración, prejuicios y discriminación) ofrecieron escenarios más propicios para el cuestionamiento, el desvelamiento de ideologías y el posicionamiento.

No obstante, consideramos que la intervención pudo haber explorado más elementos para el fomento de la conciencia intercultural crítica de una manera más estructurada y sostenida. Observamos que no se incorporaron aspectos como el contraste de fuentes de información en los procesos de indagación de los estudiantes ni se realizaron lecturas críticas de los discursos escritos o audiovisuales. Esto hubiera sido especialmente pertinente durante el módulo 5 durante el cual los estudiantes realizaron un pequeño proyecto de investigación

sobre la “ola de manifestaciones reivindicativas alrededor del mundo”, en el cual se aproximaron a distintas fuentes de información para comprender las situaciones locales particulares y dar sentido a los distintos actores de las manifestaciones.

En este sentido, si bien disentimos de la idea de establecer criterios de evaluación y de la concepción competencial de la interculturalidad, pensamos que los criterios e indicadores formulados por Atienza y Aznar (2020) para el diseño de actividades interculturales críticas podría ofrecer una guía para el desarrollo curricular con miras a fomentar la conciencia crítica intercultural por parte de los estudiantes. Futuras intervenciones pedagógicas para fomentar la interculturalidad en el aula desde la perspectiva cosmopolita podrían, pues, explorarse a la luz de estos criterios.

## **11.5 sobrepasar la relación dual lengua-nación**

Como se recoge en el marco teórico de esta tesis, la continua relación entre la noción de *cultura* y el la de nación-estado (otra nación, otra cultura) que caracteriza todavía los modelos de competencia intercultural y los marcos referenciales para la enseñanza de la lengua, ha “atrapado” la teoría y la investigación sobre la comunicación intercultural en un nacionalismo metodológico que puede llegar a promover posiciones (neo)esencialistas de las lenguas y las culturas. Según Kennedy, Díaz y Dasli (2017), la agenda cosmopolita para la educación lingüística intercultural implica la comprensión del proceso de aprendizaje de lenguas como una exploración de las culturas y las sociedades humanas “en general” y no solo en términos de su relación con las lenguas o “culturas” objeto de estudio. Para las autoras el compromiso está “on educating learners as world citizens more than as bicultural o bilingual individuals, fueling their curiosity and stretching their social and political imagination *in general*, as well as in relation to specific languages of study” (pág. 167).

En este sentido, para velar por una propuesta pedagógica alineada con los postulados de educación lingüística intercultural desde la perspectiva cosmopolita, parece conveniente confrontar, resistir o evitar el nacionalismo metodológico desde el diseño curricular y quizás procurar un cosmopolitismo metodológico (Beck, 2013) a través de propuestas didácticas que ofrezcan la oportunidad de observar e interpretar la cultura como proceso de coconstrucción humana, más allá de las fronteras nacionales o lingüísticas, permitiendo una observación más global y el establecimiento de relaciones con lo local o particular.



Algunas de las estrategias curriculares a las que se recurrieron para ello en esta intervención pedagógica fueron la exploración didáctica del género discursivo *fábula* y la inclusión de temáticas que pueden ser observadas y analizadas desde perspectivas personales, locales, nacionales y transnacionales. Por un lado, consideramos que la *fábula* puede suponer un material susceptible de ser explorado para la reflexión intercultural cosmopolita toda vez que se trata de una narración con un objetivo didáctico que apela a los dilemas morales y éticos que se presentan como universales y que enmarcan las relaciones entre los seres humanos. La explotación didáctica de una fábula (*la cigarra y la hormiga*) durante el primer ciclo de intervención a partir de la lectura emotiva, la lectura crítica y el juego de roles, permitió la reflexión por parte de los estudiantes sobre la manera en que las posiciones y valoraciones propias (específicamente en relación con el trabajo) interfieren y pueden generar conflictos en las relaciones con los demás. Más adelante, a partir de una iniciativa de relacionar los universales que pretende ilustrar la fábula con situaciones concretas a nivel local, los estudiantes recontextualizaron el cometido de la narración, estableciendo conexiones con la realidad inmediata (e.g. los trabajadores de la Rambla). De esta manera, las fábulas pueden ser disparadoras de la reflexión cultural e intercultural *en general* y su recontextualización puede fomentar la curiosidad y problematización de las realidades locales y translocales

Por otro lado, durante el segundo ciclo iterativo, se recurrió a la propuesta de temáticas que permitieran una lectura o aproximación tanto a nivel personal, como una visión translocal y transnacional (e.g. fiestas nacionales, manifestaciones reivindicativas, migración). A partir de una metodología de aprendizaje basada en la indagación, los estudiantes pudieron aproximarse a las temáticas a través de una perspectiva personal (la manera en que las otras personas o ellos conmemoran las fiestas, se manifiestan o migran), una perspectiva local (las distintas formas de conmemorar, manifestarse o situaciones locales que llevan a migración) y una perspectiva transnacional (las fuerzas políticas y geopolíticas que intervienen en estos fenómenos). Como se observó en los resultados, a partir de procesos de indagación como la formulación de preguntas, cuestionamientos, documentación, participación, reflexión y debate, los estudiantes observaron la realidad cultural desde distintas perspectivas y relativizaron sus opiniones.

Sin embargo, cabe destacar una posible contradicción que puede observarse en esta línea: si bien desde las decisiones curriculares se pretende cuestionar la asociación de la cultura con

los conceptos de país o lengua (i.e. el desarrollo de la interculturalidad en el aula de español no está relacionado únicamente con la manera en que los estudiantes se relacionan con hablantes de español o personas originarias del mundo hispanohablante, como sugieren los marcos referenciales), en las reflexiones de los estudiantes sí parece estar presente esta relación. En las intervenciones de los estudiantes (e.g. “tengo amigos, muchos amigos en clase de India, de China, de Alemania, de Holanda, Inglaterra, Rusia, Polonia, sí Polonia y también eh... y me cuentan de sus países, cómo hacen, culturas y... las fotos de sus países y sí, y culturas”, ver subapartado 8.3.4), los estudiantes comentan el potencial transformador que tiene el encuentro con los *otros*, aunque esta diversidad cultural se relaciona con los países de origen (otra persona, otro país, otra cultura). En este sentido, parece necesario considerar la posibilidad de plantear, desde la perspectiva didáctica, la reflexión sobre esta correlación por parte de los estudiantes.

## **11.6 Aprendizaje experiencial y por indagación**

Desde el punto de vista metodológico, parece recomendable abogar por metodologías centradas en los estudiantes y su formación como ciudadanos críticos. Los postulados de las llamadas *metodologías emergentes* (Montanero Fernández, 2019) pueden ofrecer un marco teórico y metodológico de referencia en la medida en que ofrecen una visión de la educación más allá de la adquisición de conocimientos o competencias y se alinean con la idea de que “educar es también ofrecer oportunidades para que tengan lugar cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo” (Adell y Castañeda, 2012, pág. 26). Dentro de este marco se destacan los enfoques del aprendizaje experiencial y por indagación, los cuales comprenden el conocimiento como una construcción individual y colectiva a partir de las experiencias y trayectorias de los individuos, de la indagación sobre problemas auténticos y la acción que se puede tomar frente a ellos.

Cabe recordar que la intervención didáctica propuesta en esta tesis no se consideró dentro del paradigma pedagógico de las metodologías emergentes durante el primer ciclo iterativo. Durante la evaluación externa de ese primer ciclo se hizo hincapié en el rol todavía central que jugaba el profesor en la realidad del aula, la preparación de los materiales, la gestión de las actividades, entre otros. A partir de una revisión de literatura alrededor de los marcos metodológicos para la pedagogía de la interculturalidad, las propuestas didácticas del segundo ciclo de intervención incorporaron elementos del aprendizaje experiencial y por

indagación. Esto permitió que los estudiantes asumieran un rol más central en el proceso de aprendizaje toda vez que la exploración (inter)cultural y lingüística se realiza sobre la base de las experiencias, preguntas e intereses de indagación de los estudiantes.

Según Adell y Castañeda (2012), las pedagogías basadas en el aprendizaje experiencial “convierten las actividades escolares en experiencias personalmente significativas y auténticas. Estimulan el compromiso emocional de los participantes” (pág. 26). En este sentido, en los resultados de esta tesis se puede observar la manera como los estudiantes valoran positivamente las *experiencias* de aula, resaltando su significatividad en relación con las oportunidades para la transformación personal y la manera como les interpela desde el punto de vista afectivo (e.g. “nos gustaría mucho la experiencia con las estatuas humanas que han venido aquí con nosotros. [...] hemos hecho la pancarta y tenemos muy en el corazón”, ver subapartado 7.4.1.1).

En las pedagogías emergentes, “se pone el acento en la indagación individual y colaborativa a partir de problemas auténticos, en la comunicación y discusión” (Montanero Fernández, 2019). Por un lado, el proceso de indagación individual permite el desarrollo de una conciencia y metac conciencia sobre la comprensión propia de la realidad, los posicionamientos y transformaciones personales a partir de las experiencias y discusiones (ver *concienciación y transformación*). A partir de la evaluación interna de la intervención, se puede observar la manera como los estudiantes valoran el curso aludiendo a este proceso de indagación personal sobre problemas auténticos y la conciencia sobre su propio aprendizaje (e.g. “no hemos aprendido solo español, hemos aprendido cosas diferentes sobre la vida y creo que hemos construido nuestras opiniones sobre las cosas diferentes”), por lo que identifican la utilidad del mismo más allá del aprendizaje de la lengua (e.g. “hemos venido aquí a aprender castellano pero yo pienso que también aprendemos nosotros mismos”).

Por otro lado, el proceso de indagación colaborativa alrededor de problemáticas auténticas ofrece oportunidades para la reflexión y acción conjunta a partir de proyectos situados. Como afirman Adell y Castañeda (2012), “muchos proyectos son colaborativos, interniveles y abiertos a la participación de docentes y alumnos de otros centros de cualquier parte del mundo e incluso de otras personas significativas” (pág. 26). Como se observa a partir de los datos de esta tesis, las experiencias y procesos de indagación individual y colectiva

resultaron en la realización de proyectos colaborativos tanto en el marco de la institución i.e. conjuntamente con docentes, estudiantes de otras clases (en el caso del video reivindicativo preparado como proyecto final del módulo 7), como fuera de ella (en cooperación con colectivos como las estatuas humanas de la Rambla durante el módulo 2 o con los vecinos del barrio del Raval en el módulo 4). En las reflexiones de los estudiantes se observa su disposición para tomar acciones concretas a partir de la reflexión y la discusión (ver subapartado 10.3.2.4) y la manera como valoran la experiencia del curso, justamente en relación con la oportunidad para realizar aprendizajes “sobre la vida real” y para la participación ciudadana frente a las problemáticas sociales inmediatas.

Finalmente, cabe resaltar que el rol central que juegan los estudiantes, sus intereses, experiencias, motivaciones y preguntas en el aprendizaje experiencial y por indagación puede generar retos adicionales a los docentes en la medida en que es difícil prever o anticipar los aprendizajes. En las propuestas educativas a partir de pedagogías emergentes, “los docentes y los aprendices asumen riesgos intelectuales y transitan por caminos no trillados” (Adell y Castañeda, 2012, pág. 26), lo cual requiere que los docentes sean suficientemente intuitivos, sensibles a las necesidades e intereses de los estudiantes, conscientes de las realidades que se indagan para acompañar el proceso de aprendizaje, pero, sobre todo, que estén dispuestos a “soltar el control” sobre el proceso de aprendizaje y comprenderse también como aprendices en este proceso. En este sentido, los resultados de esta investigación también pueden dar cuenta de la manera como, el docente se llega a considerar como un participante más del proceso de indagación y aprendizaje sobre la realidad o un mundo que concibe como compartido con los estudiantes (“verlo como que...el proceso educativo, si se quiere, también para el docente, no solo para el alumno” ver apartado 9.4).

## **11.7 El aula como espacio de diálogo**

Como venimos discutiendo, una pedagogía intercultural desde la perspectiva cosmopolita implica necesariamente una pedagogía del encuentro, de la reflexión, de la indagación individual y colectiva que permita una concienciación transformadora; implica una visión de la cultura y la interculturalidad como coconstrucción dialógica, situada y deliberativa (Delanty, 2012, pág. 42) . Por ello, es conveniente que el aula se establezca como un espacio apropiado y seguro para este encuentro a través del diálogo y la coconstrucción. “Solamente

el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Freire, 1970, pág. 75).

Las decisiones curriculares que se tomaron para la realización de la intervención tuvieron en cuenta, por un lado, una visión del aprendizaje de la lengua desde el enfoque comunicativo y, por el otro, una visión de la cultura y la interculturalidad como coconstrucción dialógica y discursiva. Por ello, se procuró la configuración del aula (la clase) como *espacios seguros* (Giroux, 1997) de comunicación, diálogo y coconstrucción a partir de las distintas actividades, temáticas y dinámicas, así como de la creación de un ambiente de clase basado en el de respeto, la escucha activa y la colaboración. A través de las reflexiones tanto de los docentes como de los estudiantes que se recogen en esta investigación, nos podemos aproximar a las experiencias de ambas partes en este sentido.

Por un lado, desde la perspectiva docente, se puede observar el reto que ha supuesto procurar el aula como espacio de diálogo. Considerar la educación lingüística intercultural como “a reflective, exploratory, dialogical and active stance towards cultural knowledge and life that allows for dissonance, contradiction and conflict” (Guilherme, 2002, pág. 219) implica asumir que el espacio de encuentro y diálogo en el aula pueda en ocasiones tornarse un espacio donde surgen estos conflictos y contradicciones. Esto supone un reto pedagógico, para los participantes, aprendientes y docentes, especialmente si se parten de tradiciones educativas en las que las aulas de lenguas son consideradas “as fairly neutral sites of pedagogical transactions, where teachers are engaged in imparting their knowledge of language to students” (Pennycook, 2001, pág. 115).

En los resultados de esta investigación se observa cómo, desde la perspectiva docente, permitir el diálogo, el conflicto o la contradicción en el aula como parte de la coconstrucción de la cultura y la interculturalidad a través de la deliberación y el debate puede considerarse un “riesgo” didáctico que puede comprometer el ambiente del aula y la disposición de participación de los estudiantes (e.g. “yo creo que te puede salir muy bien o te puede salir muy mal el riesgo es total, que se levante uno y se te vaya [risa] pero no, pero verdad, no es tan simple”). En este sentido, se destaca la importancia del docente en su rol mediador, quien debe contar con herramientas para la gestión de conflictos (e.g. “el docente tiene un papel clave que es como saber mediar con esas situaciones ¿no? O sea, saber lidiar con esa

situación y ser un buen mediador [...] teniendo como las herramientas de decir, de poder entender y gestionar el debate”, ver apartado 9.3).

Sin embargo, se observa también la disposición para asumir estos riesgos, no solo mediante el cuestionamiento de una actitud del profesor que decide sobre el currículo de tal manera que se eviten los conflictos, sino mediante la creencia de la necesidad del diálogo (e.g. “si decidís como...eh...seleccionar algunos temas como evitando el conflicto, no sé, [...] pero...ponerte más cosas que se pueden dialogar sobre la mesa, no me parece que esté mal”). Se alude entonces a la necesidad de procurar una concepción del aula como un espacio “donde hay respeto, donde podamos entendernos en la diversidad y en los puntos de vista distintos, sin intentar cambiarle el punto de vista del otro, pero sí respetando que alguien tenga una opinión diferente a mí” (ejemplo 83). En definitiva, se observa cómo, desde la perspectiva docente, el permitir el diálogo, y con ello la disonancia, la contradicción y el conflicto mediante el debate es un acto de valor fundado en la estimación de los estudiantes como individuos plenos, con sus trayectorias y sus puntos de vista, como individuos capaces de crear en el diálogo (e.g. “para mí son adultos. O sea, son adultos y es parte de estimarlos ¿no?” ejemplo 83). Como afirma Freire (1976) “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora (pág. 92).

Desde los postulados de la Pedagogía Crítica, algunos de los principios que se derivan de la filosofía freireana (Crawford, 1978) están relacionados con el rol del educador en el aula, específicamente en relación con la práctica del diálogo. Según Crookes y Lehner (1998), los docentes de lenguas “contribute their ideas, experiences, opinions, and perceptions to the dialogical process” (pág. 321). Sin embargo, en las reflexiones docentes que se recogen en esta tesis, esta participación en el diálogo por parte del docente no parece ser del todo una discusión zanjada. Por el contrario, se puede ver la manera como se interroga y reflexiona críticamente sobre el papel del profesor como posible interlocutor en el diálogo que se establece en el aula, aludiendo a que posiblemente esta participación como un interlocutor más en la que se contribuye con ideas, opiniones o percepciones puede resultar quizás problemática toda vez que la figura del docente se observa como con cierta autoridad (e.g. “bueno, vos también sos la figura de autoridad o la figura responsable en ese...en ese intercambio. entonces ¿cómo manejamos esto?”). El reconocimiento de esta autoridad pone entonces en cuestión la contribución del docente en el diálogo en la medida en que todas sus

respuestas o intervenciones podrían tener repercusión o influencia en la manera como los estudiantes dialogan o coconstruyen el significado (e.g. “porque sí, te preguntan tu opinión, pero ¿me la estás preguntando como se la preguntaría a cualquier otra persona o porque quieres ver qué decisión...? ¿y cómo condiciona eso también el debate, no?”). Las decisiones sobre el rol docente, específicamente como un interlocutor más del diálogo que se establece en el aula, suponen pues un reto pedagógico constante en su quehacer.

Por otro lado, desde el punto de vista de los estudiantes, los resultados de esta investigación permiten observar la manera como estos valoran la experiencia durante el curso, destacando no solo el hecho de que la clase ofrece espacios para expresarse, coconstruir, discutir o negociar significado en el diálogo o debate (e.g. “yo personalmente soy una persona un poco cerrada, pero en clase [...] me siento bien explicarme”), sino también un sentimiento de confianza para hacerlo. Se destacan también las reflexiones valorativas al final de curso en el que aluden en distintas ocasiones a una transformación desde el punto de vista emocional: de sentir miedo o falta de seguridad para expresarse en general y en la lengua meta en particular a sentirse en seguridad o confianza para hacerlo (ver subapartado 8.4.1.4).

Cabe señalar el hecho de que, a lo largo de la intervención, los diálogos y debates se han desarrollado de maneras diversas con distinta intensidad. Mientras el módulo 4 (alrededor de las fiestas nacionales) suscitó más el diálogo desde el punto de vista crítico, en el que los estudiantes observaban la realidad desde distintas perspectivas, cuestionaban, se posicionaban y proponían contradiscursos, entre otros, el módulo 7 (alrededor de la temática de migración) interpeló de manera significativa a los estudiantes desde el punto de vista emocional. El trabajo a partir de canciones sobre esta temática o la realización de las biografías de migración<sup>47</sup> ofrecieron a los estudiantes espacios para dialogar desde la afectividad, a partir de sus propias experiencias y sentimientos. En las reflexiones de los estudiantes se puede observar que este diálogo fue significativo también desde el punto de vista del desarrollo de la interculturalidad pues no solo favoreció un encuentro intrapersonal, sino una comprensión empática del otro (“este curso no solo servía para aprender de idioma, pero también aprender de mí, también para nosotros. Ahora yo creo que somos diferentes después de este curso y nos entendemos más” ver subapartado 7.4.1.2).

---

<sup>47</sup> Cabe señalar que no se les obligó a hacerlo, se dejó claro que podrían compartir hasta donde cada uno quisiera o realizar el trabajo desde las historias de otros, ya fueran conocidas o inventadas. Aun así, todos compartieron sus verdaderas historias, en ocasiones de manera muy emotiva.

Establecer el aula como un espacio seguro para la coconstrucción en diálogo implica entonces atender a las necesidades socioafectivas y emocionales de los estudiantes por lo cual “it is imperative that each student be given every opportunity to speak, argue, take risks, and position him/herself without fear of intimidation, humiliation, or outright pedagogical terrorism from either the teacher or other students” (Giroux, 1997, pág. 174). Se considera pues necesario procurar un ambiente de respeto, seguridad y confianza para participar del diálogo en el aula.

## **11.8 Transcender los muros del aula**

Además de comprender el aula como espacio de diálogo, a partir de una visión de la interculturalidad como una visión y postura frente a la realidad cultural posibilitadora de transformaciones personales y colectivas (Guilherme, 2002), parece recomendable concebir el aula como un espacio de transformación que trasciende lo individual y personal hacia la transformación colectiva y local. Además, concebir a los estudiantes no solo como hablantes interculturales, sino como ciudadanos críticos implica transcender los muros del aula (tanto físicos como conceptuales) y fomentar la reflexión sobre asuntos locales, translocales o globales y sobre su papel en la sociedad. Si desde el punto de vista de la educación lingüística para la ciudadanía cosmopolita, la educación intercultural debe promover en los estudiantes “the commitment of taking action in the interest of the weaker members of our communities” (Guilherme, 2007, pág. 82), resulta relevante que las intervenciones didácticas ofrezcan oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre las posibles acciones que pueden tomar como ciudadanos más allá del contexto del aula.

Como se observa en los resultados de esta tesis, algunas propuestas didácticas permitieron a los estudiantes trascender los muros del aula en la medida en que se plantearon distintas iniciativas de participación ciudadana a través de proyectos autogestionados y en colaboración con otros agentes sociales. Esto fue uno de los aspectos que los estudiantes destacaron o valoraron de la intervención como un valor añadido al curso que lenguas (“nos...alegre que nosotros pudimos hacer algo en...porque es una pequeña oportunidad para ayudar otras personas y...aprender también español”), observando las oportunidades de transformación personal y colectiva que se cultivaron a lo largo de la intervención.



Desde el punto de vista de la reflexión docente, los resultados también dejan ver que esta perspectiva de ciudadanía se considera fundamental en la medida en que se considera que los aprendizajes (de lengua u otros) que tienen lugar en el aula deben ser abordados como parte de la formación de los estudiantes como ciudadanos y agentes sociales (e.g. “¿para qué quieres español? [...] necesito el lenguaje para expresarme sobre cuestiones políticas, para expresarme sobre...o sea, para formar parte del mundo, ¿no?, ver apartado 9.1). Por ello, se considera relevante que las decisiones pedagógicas (selección de temáticas, dinámicas, entre otros) se basen en la consideración de los estudiantes como agentes sociales y ciudadanos críticos.

Además de la participación en proyectos, a partir de los datos de esta tesis consideramos que el diario de aprendizaje de los estudiantes también puede considerarse una manera de construir puentes entre el aula y los contextos sociales más amplios. A partir del análisis de los diarios de aprendizaje, se puede observar la manera como los estudiantes lo usan también para reflexionar y cuestionarse sobre las temáticas de la clase desde una perspectiva más global (ejemplo 72), para establecer conexiones entre los contenidos de aula y las realidades sociales que se observan tanto a nivel local como translocal (ejemplo 58) o posicionarse sobre las temáticas y reflexionar sobre las transformaciones sobrellevadas a partir de los contenidos o las discusiones en el aula. (ejemplo 54). De esta manera, los diarios de aprendizaje se pueden configurar una herramienta para cultivar la actitud reflexiva y crítica, para conectar los aprendizajes de aula con la realidad inmediata (personal, local, nacional o global) de los estudiantes y, con ello, concebirse como una manera de trascender los muros del aula.

Como se comentó anteriormente, la dinámica de los diarios de aprendizaje a lo largo de la intervención ha sido un reto pedagógico toda vez que no ha sido fácil realizarla de manera sostenida (ver apartado 5.4.5). Sin embargo, consideramos que futuras intervenciones para el fomento de la interculturalidad en el aula podrían explorar esta herramienta de manera más asidua.

## **11.9 Descolonización del currículo**

Enmarcar el fomento de la interculturalidad desde la perspectiva cosmopolita implica un esfuerzo filosófico y pedagógico no solo para fomentar la formación de ciudadanos críticos,

sino para reflexionar sobre la manera en que el propio currículo puede reproducir visiones y posiciones hegemónicas y (neo)coloniales en relación con las culturas, los individuos, los discursos, los estudiantes, los docentes, las instituciones o el conocimiento. Es decir, es necesario abordar de manera crítica el currículo con miras a un ejercicio de descolonización que permita una práctica intercultural crítica en todo el sentido de la palabra. Según Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) la descolonización del currículo en la enseñanza de español desde la perspectiva intercultural “implicaría dejar atrás el legado pedagógico hegemónico del monolingüismo y de la monoculturalidad producto del concepto eurocéntrico de estado-nación, para promover procesos que contribuyen a la construcción de currículos más inclusivos” (pág. 113).

Las decisiones curriculares que se tomaron a lo largo de la intervención pedagógica en la cual se centra esta investigación pretendieron también reflejar de cierta manera una descolonización a través de la problematización de los contenidos, de la visibilización de realidades a través de las temáticas propuestas, de la polifonía en los materiales didácticos y de una visión no competencial de la interculturalidad. En este sentido, compartimos la posición de Solano-Alpízar (2015) al concebir que la descolonización de la educación pasa también por cuestionar y distanciarse de las visiones competenciales y los marcos prescriptivos que pretenden estandarizar los aprendizajes y establecer criterios homogéneos para la evaluación de las habilidades y valores humanos. Como afirma el autor,

descolonizar la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente. Significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y, de esta manera, desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito; un éxito determinado por la idea del consumo de diplomas y bienes ilimitados (pág. 125).

Además, la descolonización del currículo sugiere el establecimiento de relaciones horizontales y democráticas entre los docentes y los estudiantes. Como se puede observar en los resultados (ver apartado 9.5), las reflexiones docentes giraron también alrededor de la manera como se pueden construir relaciones más horizontales con los estudiantes, lo cual implica no solo considerar al docente como un aprendiente más, sino la toma de decisiones metodológicas, didácticas y hasta proxémicas en la gestión del aula en búsqueda de una concepción menos central y dominante del docente.

Sin embargo, el establecimiento de relaciones horizontales y democráticas en el proceso de descolonización del currículo entraña especialmente la consideración de los roles que asumen tanto los docentes como los estudiantes en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. Según los principios establecidos por Crawford (1981) para el diseño de currículos de lenguas desde el paradigma crítico y democrático, el estudiante no solo participa activamente en la producción de sus propios materiales de aprendizaje (pág. 263), sino que “possesses the right to and power of decision-making” (pág. 266).

En este sentido, el diseño de cursos a partir de las metodologías emergentes como el aprendizaje experiencial y por indagación, da a los estudiantes libertad para abordar las temáticas a partir de sus propias experiencias e intereses para preguntarse, cuestionar, indagar, reflexionar, establecer relaciones o conexiones y construir colaborativamente. En los resultados de esta investigación se puede observar la manera como el aprendizaje transita muchas veces por caminos inesperados y se construye de manera emergente a partir de los encuentros, las problemáticas que durante ellos se identifican, las experiencias de participación, los “trabajos de campo” y el material que allí se recoge. Específicamente, parece significativo observar, a partir de los resultados, que una de las actividades donde más se generó el diálogo para la coconstrucción de la interculturalidad fue precisamente una dinámica y temática que emergió espontáneamente de los estudiantes, quienes, durante el módulo 4, tomaron el espacio del aula para debatir, en español, acerca de la realidad que se vivía en Barcelona (las manifestaciones relacionadas con el proceso de independencia de Cataluña).

A partir de las reflexiones valorativas de los estudiantes, también se han podido observar las distintas maneras en las que ellos mismos se conciben en su rol de estudiantes. En las reflexiones que se recogen en el apartado 8.4.1.6, por ejemplo, se observan distintas posiciones en relación con la posibilidad de tomar decisiones curriculares: mientras unos asumen que el estudiante no tiene voz en esas decisiones (e.g. “yo no soy nadie de decir esto”), otros resaltan la posibilidad no solo para dialogar y expresarse en el aula, sino para tomar las decisiones sobre los contenidos del currículo (e.g. “todos podemos decidir”).

Como se discutió anteriormente, esto puede suponer retos para el docente por no solo por la imposibilidad de prever o anticipar los aprendizajes, sino por la sensación de informalidad que puede surgir al dar “rienda suelta” a las conversaciones o debates en el aula, lo cual se

observa en las reflexiones docentes (e.g. “que a veces me sentía que si, claro, vos en una clase de idiomas das rienda suelta a que conversen entre ellos, a veces es como “wow, qué informal” ¿no?” ver apartado 9.6). No obstante, dar a los estudiantes la posibilidad de dialogar y debatir a partir de sus propios intereses o asumir el control de las sesiones o dinámicas no solamente puede ser positivo para la motivación de los docentes (e.g. “no son temas *random*, son temas que se empiezan a desprender del mismo contenido que estamos dando, [...] en la figura de docente, me entusiasma más ¿entendés?”), sino que puede también considerarse como una manera de descolonizar el currículo y el aprendizaje toda vez que las decisiones o el control de la clase no se ejerce desde la relación de poder docente-estudiante.

Si bien la intervención pedagógica para el fomento de la interculturalidad que se propuso en esta investigación se planteó algunos aspectos relacionados con la Pedagogía Crítica y una posible descolonización del currículo, consideramos necesario y prioritario una reflexión más profunda en este sentido. Esta exploración implicaría, por ejemplo, la exploración de diferentes canales de participación de los estudiantes en la toma de decisiones. Los estudiantes hacían referencia al diálogo en el aula y también al uso de los diarios de aprendizaje como un canal de comunicación permanente en donde podrían consignar sus reflexiones sobre el curso y preferencias curriculares, por ejemplo. Además, a partir de las propias experiencias y reflexiones teóricas, consideramos necesario realizar un análisis crítico de los discursos hegemónicos presentes en los materiales didácticos (Morales-Vidal y Cassany, 2020). Esto implica una visión autocrítica sobre las posibles maneras en que los profesores que diseñan materiales propios puedan también influenciar la visión de mundo o posicionamientos de los estudiantes a través del material, como hemos reportado en esta tesis (ver subapartado 7.4.2).

A la luz de los planteamientos más recientes en torno a la educación intercultural decolonial, consideramos pertinente explorar una posible racialización del currículo (Von Esch, Motha y Kubota, 2020), un mayor reconocimiento de las voces, lenguas e identidades en el aula a través de enfoque plurilingües o desde el translenguar (*translanguaging*) (García y Otheguy, 2020) o un mayor énfasis al potencial participativo y transformador del aprendizaje a partir de propuestas de aprendizaje-servicio intercultural (Barili y Byram, 2021). Esta última sería de especial interés en relación con las oportunidades que puede ofrecer para que el proceso de formación o aprendizaje trascienda los muros del aula, como se discutió en el apartado

anterior. Como afirman Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) “urge, pues una reconstrucción del currículo que permita un verdadero ejercicio de interculturalidad crítica” (pág. 113).

### **11.10 La educación lingüística: más allá de lo asistencial**

Finalmente, vale la pena retomar las consideraciones pedagógicas sobre la educación lingüística para la población migrante que se planteaban en la introducción de esta tesis para reflexionar sobre los resultados obtenidos. Como se ha podido observar a lo largo de esta tesis, son pocas las referencias que hemos hecho a los estudiantes en tanto que personas migrantes. Esto es debido a que no hemos partido de una concepción de la población migrante que aprende una lengua desde una perspectiva diferenciada en relación con otros aprendientes de lengua en otros contextos. Si bien consideramos que las circunstancias de aprendizaje pueden ser particulares (desde el punto de vista del estrés psicológico por la situación de migración y la posible exclusión social que puede generar el desconocimiento de la lengua, por ejemplo), nos hemos acogido a la visión de Villalba (2019), cuando afirma que “la enseñanza del español L2 a inmigrantes forma parte innegable de la didáctica general de idiomas y, además, el aprendiz de L2 experimenta los mismos procesos y similares necesidades de aprendizaje que cualquier otro sujeto que aprende una nueva lengua” (471).

Sin embargo, hemos considerado oportuno observar que estas necesidades no se centran únicamente en el desarrollo de una la competencia comunicativa para la supervivencia en un nuevo contexto (Isabel Sanz, 2005). Si bien es crucial abordar y atender estas necesidades lingüísticas y comunicativas, parece necesario concebir la educación lingüística de manera más integral, superando la visión del aprendizaje como adquisición y haciendo hincapié en la visión del aprendizaje como participación más que como adquisición (Pavlenko y Lantolf, 2000).

En los resultados obtenidos a lo largo de la intervención didáctica, se puede observar la manera como tanto estudiantes como docentes reflexionan sobre ella y la valoran en relación con aspectos que van más allá de la adquisición de la lengua. En sus reflexiones se destaca no solo la oportunidad de “aprender comunicando” o, en términos de Martín Peris (2010), de “usar la lengua para aprenderla” (pág. 1), sino de una adquisición significativa de la

lengua a partir de la conversación, la participación y de la comprensión del mundo y de sí mismos (ver apartado 8.4.1.2).

Asimismo, en las reflexiones de los docentes se observa la manera como estos definen el significado real del aprendizaje de la lengua aludiendo a que el objetivo del proceso no es solamente la adquisición de las competencias lingüísticas o la comprensión del funcionamiento de la lengua como artefacto, sino a una necesidad de comprender “un proceso de enseñanza donde la cultura, donde la política, donde...mm...la vida misma sirva para entender la utilidad de ese artefacto” (ejemplo 91). En sus discursos se puede observar su concepción del aprendizaje de la lengua “para formar parte del mundo” (ejemplo 81) o “para entender una cultura, unos problemas y toda una complejidad que abarca una sociedad” (ejemplo 82b).

En este sentido, plantear la educación lingüística primordialmente en términos de la adquisición de competencias lingüísticas como es frecuente en los cursos de lenguas para la población migrante quizás atrapados en “el estereotipo de que es suficiente con que los inmigrantes consigan un ‘nivel básico’ de la lengua” (Llorente, 2018, pág. 49), puede conducir a propuestas reduccionistas. Así, consideramos que es necesario superar la visión asistencial o compensatoria que se tiene de la enseñanza de lenguas en este contexto (Villalba, 2019) comprendiendo a los estudiantes no en términos de las carencias que se les atribuyen por el hecho de ser individuos migrantes (Villalba y Hernández, 2010), sino como individuos con trayectorias particulares, con sus propias inquietudes, intereses y motivaciones; como ciudadanos que participan de manera activa en la configuración de la sociedad. Esto abre el abanico de posibilidades para el fomento de aprendizajes reflexivos, críticos y transformadores y a la verdadera visualización de una educación lingüística para la ciudadanía en un contexto educativo que se encuentra en plena construcción.

## **12. CONCLUSIONES**

Luego de presentar los resultados de la investigación y discutirlos a la luz de los planteamientos teóricos disponibles en relación con las preguntas de investigación planteadas, en este último capítulo presentamos las conclusiones de la investigación en torno a la consecución de los objetivos propuestos. Para ello, comentaremos la manera como cada uno de estos objetivos se han alcanzado haciendo referencia a los resultados presentados en los capítulos anteriores. Además, se señalan las principales limitaciones de la investigación y señalamos las que consideramos pueden ser líneas futuras de investigación en el contexto del fomento de la interculturalidad en el aula de español.

### **12.1 Consecución de los objetivos de investigación**

Partiendo de la brecha metodológica que hemos podido identificar a partir de la revisión de literatura sobre la educación lingüística intercultural, en esta investigación nos hemos planteado un doble objetivo: por un lado, hemos establecido un objetivo práctico y pedagógico que consistía en el diseño, implementación y evaluación de una intervención pedagógica para el fomento de la interculturalidad en el aula de español de nivel B1 para adultos migrantes. Por otro lado, nos hemos propuesto un objetivo teórico y descriptivo que suponía investigar y analizar la manera como los estudiantes desarrollan la interculturalidad en el aula a lo largo de dicha intervención. Para la consecución de ambos objetivos, hemos centrado la investigación en el marco metodológico de la investigación educativa basada en diseño (IEBD), el cual nos ha permitido: (1) investigar y reflexionar de manera continua y retrospectiva sobre la intervención misma y establecer posibles recomendaciones pedagógicas; (2) comprender mejor nuestro objeto de estudio (el desarrollo de la interculturalidad) a partir del análisis de datos empíricos de aula; y (3) implicar otros miembros o sectores de la comunidad en el proceso de investigación con el fin de ampliar su alcance y los posibles impactos en la sociedad.

A continuación, se presenta la manera como consideramos que se han alcanzado estos objetivos considerando los resultados y las posibles aportaciones teóricas, metodológicas o prácticas que, desde nuestro punto de vista, la investigación ha podido realizar.

### 12.1.1 Diseño, implementación y evaluación de una intervención

La investigación educativa basada en diseño (IEBD) que se realizó en esta tesis resultó en una intervención pedagógica que se diseñó e implementó de manera colaborativa con una institución (Servei Solidari) y dos profesores voluntarios a lo largo de dos ciclos iterativos. A lo largo de estos dos ciclos se propusieron siete módulos didácticos, se realizaron trece sesiones docentes con los profesores voluntarios, dos sesiones de valoración interna (*focus groups*) y dos sesiones de valoración externa. En su realización, nos hemos alineado con las principales características de este modelo metodológico, como resumimos a continuación.

En primer lugar, la IEBD constituye una investigación orientada a la **reflexión**. En este sentido, la realización de esta investigación ha abierto múltiples canales y espacios de reflexión sobre la actividad pedagógica en los que se han involucrado distintos sectores y actores: estudiantes, docentes, la comunidad académica y la investigadora. A partir de los resultados se puede observar la manera como las sesiones docentes y los espacios de evaluación interna (por parte de los estudiantes) y externa (por parte de expertos) no solo han constituido canales de reflexión continua y retrospectiva, sino que, a partir de ella, se ha enriquecido tanto la comprensión del objeto de estudio, como el diseño y la implementación de la intervención.

En segundo lugar, la IEBD constituye una investigación orientada a la **teoría** no solo por el hecho de que los diseños que se proponen en los ciclos iterativos se basen en marcos conceptuales y proposiciones teóricas, sino porque la reflexión misma sobre el diseño busca contribuir a la construcción de la teoría pedagógica a partir de datos empíricos. En este sentido, podemos concluir que haber concebido la investigación desde el paradigma de la IEBD ha proporcionado espacios y oportunidades para la revisión constante de la intervención y la toma de decisiones curriculares a la luz de los postulados teóricos. El marco teórico de esta tesis pretende justamente dar cuenta de la revisión teórica que se ha llevado a cabo a lo largo de la intervención a través de la identificación de distintas perspectivas desde las cuales, consideramos, se ha concebido el fomento de la interculturalidad (i.e. cultural, crítica, de ciudadanía y cosmopolita). A partir de los resultados y de las reflexiones retrospectivas realizadas en cada uno de los ciclos iterativos se puede observar cómo las teorías han informado estas decisiones y el diseño de la intervención en general. En los distintos módulos se han explorado diversos aspectos filosóficos, pedagógicos, curriculares



y didácticos fundamentados tanto en la teoría de la educación lingüística interculturalidad como en la práctica pedagógica en el aula. Así, se han evaluado las intervenciones y se han tomado decisiones en función de la teoría y de la práctica. Ejemplo de ello es la introducción de metodologías emergentes (e.g. aprendizaje por indagación), la perspectiva cosmopolita de la interculturalidad, un mayor énfasis en las habilidades escritas, entre otros, durante el segundo ciclo iterativo.

En cuanto a la contribución teórica que se deriva de la IEBD, McKenney y Reeves (2012) sostienen que esta puede ser de naturaleza descriptiva, explicativa, predictiva o prescriptiva. En este sentido, consideramos que la realización de la IEBD que se reporta en esta tesis ha podido contribuir primordialmente desde el punto de vista descriptivo sobre la manera en que los estudiantes coconstruyen la interculturalidad en el aula a partir de una intervención particular. Nuestra visión de cultura y de interculturalidad desde una perspectiva no competencial y como coconstrucción dialógica y contextualmente situada nos ha alejado de ofrecer contribuciones explicativas, predictivas o prescriptivas de los comportamientos interculturales de los estudiantes. Nos hemos centrado, pues, en la descripción a partir del análisis de los discursos de los estudiantes como una forma de observar e interpretar el desarrollo de la interculturalidad en el aula, sin necesariamente abordarlos en términos de explicaciones causa-efecto o establecer relaciones predictivas entre la intervención y sus discursos. Así, el marco de interpretación y, en general, las categorías y dimensiones de análisis han emergido de esta interpretación situada y no pretenden predecir o prescribir el desarrollo de la interculturalidad de manera universal.

A partir de la constante relación entre la teoría y la práctica de la educación lingüística intercultural que se ha mantenido a lo largo de la investigación, podemos concluir que la realización de esta intervención en el marco de la IEBD nos ha permitido abordar la brecha metodológica existente entre los postulados teóricos y las prácticas de aula en el campo de la educación lingüística intercultural. Nuestra principal contribución en el intento de zanjar esta brecha ha sido el análisis reflexivo sobre un curso de español para el fomento de la interculturalidad y los discursos de los estudiantes con el fin de interpretar el desarrollo de esta mirada intercultural en el aula. Si bien no pretendemos considerar esta brecha zanjada, con el desarrollo de esta investigación esperamos contribuir al diálogo teórico actual sobre el fomento de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas.

En tercer lugar, la IEBD constituye una investigación orientada a la **utilidad** en la medida en que reflexiona y propone soluciones prácticas en contextos reales. En este sentido, la intervención que se llevó a cabo para el fomento de la interculturalidad en un curso de español de nivel B1 resultó en una propuesta didáctica con características particulares que pretendía abordar el desarrollo de la interculturalidad en un contexto determinado. Es decir, la propuesta pedagógica en general (i.e. las dinámicas y actividades que se realizaron, los materiales que se diseñaron, los proyectos que se propusieron, entre otros) se puede concebir como una aportación de utilidad tanto para la intervención misma, como para futuros planteamientos didácticos en contextos similares.

Finalmente, la IEBD constituye una investigación **participativa** en la medida en que implica la participación o colaboración activa de otros miembros de la comunidad en las distintas etapas y actividades de la investigación, i.e. diseño, implementación y evaluación de la intervención. En este sentido, la realización de una IEBD en el marco de esta tesis ha permitido contar con una visión e implicación más allá del investigador principal a través de la participación y estrecha colaboración entre la investigadora, la institución, los docentes voluntarios participantes y la comunidad académica (esta última específicamente en el rol de evaluadora externa). Esta implicación y participación ha podido ampliar el alcance de la investigación y generar posibles impactos no solo en relación con el objeto de estudio, i.e. el desarrollo de la interculturalidad en el aula por parte de los estudiantes, sino también en la institución y en los docentes voluntarios.

Sin embargo, cabe señalar esta colaboración no ha estado exenta de limitaciones. Por un lado, como se comentó en la metodología, por motivos ajenos a la investigación, la participación de los docentes voluntarios no ha sido similar en ambos ciclos iterativos. Esto ha inducido a una presencia más importante por parte de la investigadora como docente que la esperada. Si bien las sesiones docentes permitieron la comunicación continua, la reflexión teórica y el codiseño con los docentes voluntarios, la investigadora docente tuvo a su cargo más horas de docencia, lo que implicó más tiempo dedicado a la preparación de las clases y a la toma de decisiones curriculares en el día a día. Este papel central que la investigadora terminó asumiendo se observa en las reflexiones de los docentes, en las cuales se puede entrever el rol central que se le atribuye en la concepción de la intervención (e.g. “a mí me sirve mucho como el contexto que me das vos ¿entendés?”, ejemplo 90; “es una labor investigativa tuya, que yo comparto y me parece supremamente interesante” ejemplo 91).

El rol del investigador en la IEBD puede llegar a ser un asunto complejo pues se debe implicar de manera activa en todas las etapas de la investigación, i.e. exploración, diseño, implementación, reflexión y evaluación (McKenney y Reeves, 2021). Según Plomp (2013), se recomienda que el investigador “shift from a dominance of ‘creative designer’ perspective in the early stage, towards the ‘critical researcher’ perspective in later stages” (pág. 42). Sin embargo, dadas las condiciones particulares del contexto donde se llevó a cabo la investigación, especialmente en relación con la falta de formación previa de los profesores participantes y su disponibilidad horaria para asumir otros roles, la toma de distancia por parte de la investigadora no fue posible. La colaboración constituyó, pues, un espacio de acompañamiento y formación para los docentes voluntarios, quienes la vieron como una oportunidad para “profesionalizarse”.

Podemos concluir entonces que la concepción de la investigación en el marco de la IEBD, específicamente en relación con su naturaleza participativa, ha también contribuido a abordar uno de los principales desafíos de la educación lingüística para la población migrante que se señalaban en la introducción de esta tesis: la formación del profesorado. Como se observa en los resultados y se comenta más adelante, el trabajo colaborativo y reflexivo que se ha adelantado a lo largo de la intervención con los profesores voluntarios ha contribuido a una práctica pedagógica reflexiva, una conciencia sobre el quehacer, un esclarecimiento de las filosofías docentes propias, una conciencia sobre las actuaciones docentes y un desarrollo de la motivación para la práctica pedagógica, entre otros. Por ello, consideramos que la investigación educativa debe asumir un compromiso social no solamente en relación con la formación de ciudadanos críticos, sino también con la formación docente. En este sentido, las metodologías participativas como la investigación-acción participativa (Díez-Gutiérrez, 2020) y la IEBD pueden ofrecer espacios para una investigación democrática y comprometida con la transformación colectiva y la mejora conjunta de las prácticas pedagógicas.

### **12.1.2 El análisis del desarrollo de la interculturalidad en aula**

El análisis de los discursos de los estudiantes a lo largo de la intervención nos permitió observar el desarrollo de la interculturalidad en el aula desde distintos puntos de vista. Tomando como punto de partida una concepción no competencial de la interculturalidad, el

análisis consistió en la descripción e interpretación de los discursos de los estudiantes para dar cuenta de la manera como esta se coconstruye discursivamente en el aula. Los resultados de este análisis derivaron en una comprensión multidimensional de la interculturalidad que se puede entender en la línea de los modelos previos de competencia (comunicativa) intercultural en los que frecuentemente se identifican tres dimensiones: la cognitiva, la socioafectiva y la comportamental (Chen y Starosta, 1996; Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991; Rodrigo Alsina, 1999; Deardorff, 2006). Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos se puede matizar la comprensión de cada una de estas tres dimensiones: la dimensión cognitiva, que generalmente se asocia con los conocimientos y saberes socioculturales y sociolingüísticos, se complementa con el concepto de *interrelaciones*, que pretende dar cuenta de la manera como estos conocimientos y saberes se relacionan e interrelacionan apelando a lo personal, lo local, translocal o transnacional. Además, se consideramos que la interculturalidad no solo implica la adquisición de estos saberes y conocimientos, sino la realización de un *análisis crítico* a través de la indagación, el cuestionamiento y la observación desde múltiples perspectivas, entre otros.

En relación con la dimensión socioafectiva, además de considerar las actitudes y valores, la comprendemos desde el punto de vista del desarrollo de una conciencia sobre la construcción identitaria. Esto implica no solo el reconocimiento de la identidad como múltiple, híbrida, coconstruida, dinámica, fluida u *horizontal* sino también la reflexión sobre atributos heredados o socialmente impuestos que pueden ofrecer una mirada de la identidad como sólida o vertical. En la comprensión de esta dimensión conviene incorporar conceptos como *Centro-Periferia* para dar cuenta de la manera como los estudiantes reflexionan sobre las relaciones de poder que pueden ser determinantes en la construcción identitaria de los individuos o los colectivos y *establecimiento de vínculos* como una manera de entender la interculturalidad no solo en términos de diferencias culturales, sino como una forma de comprender los procesos comunes subyacentes.

Quizás el matiz más importante en la comprensión de la interculturalidad con base en los resultados obtenidos se encuentra en la concepción de la dimensión comportamental. Si se quiere tomar distancia de una visión de la interculturalidad como competencia como hemos propuesto en esta tesis, consideramos necesario cuestionar el componente comportamental o procedimental en los modelos tradicionales de la competencia intercultural. Como hemos señalado en distintas ocasiones, desde este punto de vista el énfasis no está entonces en el

análisis de los comportamientos observables para una comunicación eficiente y eficaz (visión ética o externa), sino en el proceso interno, reflexivo, de toma de conciencia (visión *émica*) que puede llevar a una transformación o acción (praxis). Si bien el concepto de transformación está implícito en los modelos de interculturalidad (Houghton, 2012; Houghton y Huang, 2017), no queda claro el papel que juega o la manera como se desarrolla. Por ello, consideramos que desde una perspectiva no competencial de la interculturalidad sería conveniente comprender el componente comportamental en términos de una praxis (transformadora). A partir de los resultados de esta tesis, algunas de las posibles maneras de comprenderla podrían ser a través del desarrollo de la conciencia sobre los *comportamientos* propios o de los demás, sobre la manera en que los encuentros tienen un potencial transformador en los individuos (*encuentros transformadores*) o sobre las *transformaciones* sobrellevadas a partir de encuentros puntuales.

A partir de la reflexión sobre los postulados teóricos y los resultados de esta investigación consideramos que, si se quiere dar cuenta de la interculturalidad desde una perspectiva multidimensional, crítica y transformadora y fomentarla así en el aula de lenguas, conviene considerar con detenimiento el marco conceptual del cosmopolitismo o la perspectiva cosmopolita de la interculturalidad. Las propuestas más recientes para la conceptualización de la interculturalidad, que se pueden comprender bajo el concepto de *interculturalidad renovada* (Atienza y Aznar, 2020) cuestionan los planteamientos (neo)esencialistas, abogan por el desarrollo de la conciencia identitaria y promueven el análisis crítico en la medida en que se basan en una concepción posmoderna de la cultura. Sin embargo, no parecen abordar de manera específica cuestiones como el nacionalismo metodológico, el desarrollo de una mirada glocal o transnacional o la formación ciudadana para la transformación colectiva, las cuales se ponen de relieve como algunas de las principales preocupaciones de la interculturalidad comprendida desde la perspectiva cosmopolita.

Fomentar el desarrollo de la interculturalidad desde los postulados del cosmopolitismo implica, entonces, la reflexión sobre la identidad y el mestizaje, la conciencia sobre la transformación de los individuos a partir de las experiencias y los encuentros, así como el establecimiento de vínculos con los *otros* como congéneres, la conciencia de un mundo interconectado e interdependiente y el desarrollo de una actitud crítica a través de la cual se cuestiona y se desvelan relaciones de poder en la configuración del mundo. La mirada cosmopolita implica también no solo una visión glocal y transnacional de los procesos, sino

un compromiso ciudadano hacia la transformación colectiva. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no es considerada como un aprendizaje acumulativo o como una posesión, sino como una mirada intermitente (Woodward y Skrbis, 2012), por lo cual se aleja de la visión competencial.

Si bien la intervención que se reporta en esta tesis se nutrió teóricamente de los postulados del cosmopolitismo, especialmente durante el segundo ciclo iterativo gracias a la revisión constante de literatura, y en los resultados han emergido aspectos en línea con las aspiraciones de una agenda cosmopolita, esta investigación no pretende dar cuenta del fomento de la interculturalidad exclusivamente desde esta perspectiva. Teniendo en cuenta que la consideramos como una perspectiva de la interculturalidad que provee un marco conceptual que aborda las principales limitaciones de los modelos competenciales de la interculturalidad (esencialismo, nacionalismo metodológico, enfoque positivista de la educación, entre otras), hemos considerado ofrecer algunas recomendaciones para futuras investigaciones o intervenciones pedagógicas que pueden arrojar luz hacia una posible agenda cosmopolita para la educación lingüística intercultural (ver subapartado 2.4.6).

Aunque el concepto del cosmopolitismo está presente en las cosmovisiones de muchas comunidades alrededor del mundo y ha rondado los discursos académicos desde hace siglos, su incursión en la literatura de la educación lingüística y de la interculturalidad es relativamente reciente. En esta tesis esperamos haber contribuido de alguna manera a enriquecer el diálogo con la discusión sobre datos empíricos y consideramos oportuno una exploración más profunda de esta perspectiva en futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas.

### **12.1.3 Otros impactos de la intervención**

Como se comentó anteriormente, la IEBD que se llevó cabo para la realización de esta tesis implicó la participación y colaboración de la institución (Fundación Servei Solidari) y dos docentes voluntarios. A partir de los resultados de la investigación podemos concluir que, además de los impactos directos que pudo tener en la formación de los estudiantes, consideramos que la intervención pudo también tener impactos tanto en la institución como

en los docentes participantes. Teniendo en cuenta que nos referimos a los posibles impactos positivos<sup>48</sup>, consideramos estos impactos también como posibles contribuciones.

Por un lado, el principal impacto que tuvo la intervención en la institución está relacionado con el hecho de que, como se comentó en la metodología, era la primera vez que la institución ofrecía un curso de español de nivel B1 (normalmente se ofrecen solo los niveles A1 y A2). Era necesario no solamente crear contenidos curriculares y materiales didácticos, sino acompañar a los estudiantes y docentes voluntarios en esta nueva experiencia. En este sentido, la intervención no solo contribuyó a la creación de espacios para la reflexión conjunta sobre los aspectos curriculares para el curso de nivel B1 en la institución, sino que pudo aportar a la comprensión de las características del estudiantado de este nivel y de un curso de lengua desarrollado desde una perspectiva intercultural. Cabe anotar también que, como se comentó en la metodología, debido al interés de los estudiantes ya inscritos por continuar el proceso y de otros nuevos estudiantes por matricularse, la institución decidió volver a ofrecer el curso de nivel B1 (el curso B1B, que constituyó entonces un segundo ciclo iterativo en la intervención). De esta manera, la intervención también tuvo un impacto en la institución en relación con el interés de los estudiantes en continuar su proceso de formación y con el correspondiente aumento en las matrículas.

Por otro lado, el impacto que pudo tener la intervención en los docentes se asocia con las oportunidades para la formación continua. A partir de las reflexiones docentes que se recogen en capítulos anteriores se puede observar que la intervención y, específicamente, los espacios de las sesiones docentes contribuyeron al ejercicio de una práctica pedagógica reflexiva y consciente. En sus discursos se observa la manera como desarrollan conciencia sobre sus propias filosofías docentes reflexionando sobre sus concepciones y posiciones alrededor de cuestiones como qué significa aprender o enseñar una lengua o cuál es el rol del docente en este proceso. Se observa también la conciencia sobre su actuación docente y las transformaciones o cambios en los comportamientos docentes en el aula, así como el desarrollo de una motivación para llevar a cabo esta labor.

---

<sup>48</sup> No tenemos indicios de que la intervención haya provocado algún impacto negativo.

## 12.2 Limitaciones y líneas futuras de investigación

La IEBD tiene un alcance bastante amplio y pretende dar cuenta de las realidades educativas desde distintos puntos de vista de manera integral, ecológica y holística. Sin embargo, la realización de IEBD en el marco de una tesis doctoral debe acotarse lo suficiente en consideración de los requisitos de tiempo y espacio. Esto puede derivar en una serie de limitaciones de la investigación, como las que exponemos a continuación, las cuales pueden también considerarse áreas de exploración para futuras investigaciones.

- En primer lugar, consideramos que sería necesario llevar a cabo un análisis más completo sobre la totalidad de los datos recogidos. Como se comentó en la metodología, si bien se realizó una codificación abierta de todos los datos, tuvimos que acotar el análisis a dos módulos de intervención. Un análisis más completo, a partir de la totalidad de los datos, podría contribuir no solo al enriquecimiento, ajuste o reevaluación del marco de interpretación para el análisis de datos propuesto en esta investigación, sino también a una comprensión más completa del desarrollo de la interculturalidad en el aula a lo largo de toda la intervención.
- Una segunda limitación de la investigación se asocia también con los datos analizados. Como se ha podido observar, nos hemos centrado principalmente en el análisis de los discursos de los estudiantes para interpretar la manera como se desarrolla o coconstruye la interculturalidad en el aula. Los discursos de los docentes se han tratado como datos secundarios que pueden dar cuenta de otros posibles impactos de la intervención, especialmente en relación con su formación docente. Si bien la mayoría de las sesiones de clase se han grabado en video, no se han analizado los discursos docentes en el aula o el rol que ellos juegan en este contexto. En futuras investigaciones sería recomendable hacer más énfasis en el análisis de los discursos docentes en el marco de una intervención didáctica para el fomento de la interculturalidad. Sería conveniente analizar el discurso docente y las posibles maneras como este puede incidir (contribuir o interferir) en el desarrollo de la interculturalidad en el aula. Sería recomendable también analizar la manera como se configura el rol docente en el aula a partir de una visión de este como espacio de diálogo y práctica de una pedagogía crítica. En definitiva, se podrían retomar los datos de la presente investigación para analizarlos desde el punto de vista del rol y el discurso docente.



- En tercer lugar, sería conveniente incluir más ciclos iterativos con el fin de realizar más procesos evaluativos y velar por intervenciones cada vez más completas. Si bien desde el marco metodológico de la IEBD se recomienda la realización de varios ciclos de intervención, análisis y evaluación, para los objetivos de esta tesis hemos acotado a dos ciclos. Consideramos que en futuras investigaciones se podrían considerar los cursos como “macrociclos” y los módulos didácticos como “microciclos” de intervención. Esto implicaría la realización de una evaluación (interna y externa) de manera más continua y un ritmo más intenso de reflexión y toma de decisiones, pero proporcionaría la posibilidad de tener una visión completa de la unidad de un curso y la inclusión de varios ciclos de intervención para una propuesta más refinada.

Además de las posibles maneras de abordar las limitaciones de esta investigación en futuras investigaciones que se han expuesto, consideramos que los resultados de esta investigación también ofrecen otras posibles líneas de investigación como las que exponemos a continuación.

- En esta investigación se ha abordado la interculturalidad desde una perspectiva general sin acotar a una manera de comprenderla en particular. Se han considerado cuestiones de identidad, de desarrollo del análisis crítico, de ciudadanía, de su relación con los postulados teóricos del cosmopolitismo, entre otras. Así, los resultados se han analizado a través de una serie de categorías y subcategorías en tres dimensiones distintas: cognitiva, socioafectiva y praxis. En este sentido, en futuras investigaciones podría ser conveniente centrar la investigación en algunos de los aspectos o dimensiones identificadas con el fin de proporcionar más profundidad al análisis y a la comprensión de cada una de estas dimensiones.
- El marco de interpretación que se ha construido para el análisis de los datos en esta investigación podría retomarse en futuras investigaciones no solo con el fin de analizar otros datos de aula, sino como una manera de enriquecerlo o quizás cuestionarlo.

Finalmente, consideramos necesario señalar que, si bien esta investigación se realizó en el contexto de un curso de lengua de nivel B1 que se ofertó de manera excepcional por parte de la institución debido al interés de los estudiantes, sería necesario ajustarse a las realidades cotidianas de los programas de formación lingüística para adultos migrantes. Esto es, sería recomendable investigar la manera como la interculturalidad se fomenta y se coconstruye en los cursos de nivel A1 y A2 (y quizás de alfabetización y neolectura) a partir de intervenciones didácticas y propuestas curriculares específicas.

En esta misma línea, los resultados de esta investigación muestran que el nivel de lengua es percibido por los estudiantes como uno de los factores importantes para la participación en espacios de diálogo y coconstrucción de la interculturalidad en el aula. En este sentido, es pertinente reflexionar sobre la manera en que el diseño curricular para el fomento de la interculturalidad en el aula se adapta también a otros cursos y niveles de lengua.

### **12.3 Comentarios finales**

A pesar de que, según los postulados teóricos de la IEBD, las intervenciones suelen comprender varios ciclos iterativos y más miembros involucrados, por lo que generalmente se realizan en el seno de grupos de investigación y algunos autores la desaconsejan para la realización de una tesis doctoral (Goff y Getenet, 2017), nos hemos planteado esta investigación también como un ejercicio de exploración sobre las características y la práctica de la IEBD. Debemos admitir que en ocasiones no ha sido sencillo no solo dada la falta de literatura o ejemplos disponibles (investigaciones o tesis doctorales en el campo de la educación lingüística intercultural a partir de esta metodología de investigación), sino debido al volumen de datos que se han tenido que procesar y analizar. Pese a ello, consideramos que la IEBD presenta un marco metodológico muy completo y socialmente comprometido para la investigación educativa, por lo que esperamos pueda tener más acogida en investigaciones futuras.

A pesar de la complejidad que supone la realización de la IEBD, hemos podido establecer una colaboración con otros actores y realizar una intervención de dos ciclos que nos ha permitido reflexionar desde la teoría y la práctica, comprender mejor una realidad y ofrecer algunas recomendaciones pedagógicas. Sin embargo, no pretendemos que se considere esta

intervención como un ejemplo de buenas prácticas, sino como un ejercicio de reflexión situado que contribuya a la comprensión de unas posibles maneras en las que se puede fomentar la interculturalidad en el aula de español y al entendimiento del proceso de coconstrucción a través del análisis de los discursos de los estudiantes.

Finalmente, resaltamos que en esta tesis no hemos abordado la educación lingüística para adultos migrantes de manera diferenciada, pues sostenemos que debe seguir las mismas pautas que cualquier intervención para la enseñanza de español. Sin embargo, sí hemos querido aportar a la comprensión de las realidades de aula en los cursos de educación lingüística para este colectivo, de cierta manera con el fin de combatir el estereotipo de que a los estudiantes solo les interesa o solo necesitan un nivel básico de competencia comunicativa. Esperamos que los resultados que se derivan de esta investigación puedan, pues, aportar a futuras investigaciones e intervenciones en el campo de la educación lingüística intercultural en general y en el contexto de la formación para el colectivo migrante en particular.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Preteuille, M. (1997). Pour une éducation à l'alterité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. doi:10.7202/031907ar
- Abdallah-Preteuille, M. (200). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483. doi:10.1080/14675980601065764
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Edits.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (págs. 13-32). Barcelona: Espiral.
- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- Ajuntament de Barcelona. (2016). *Qué hacemos - Estrategia antirumores*. Obtenido de BCN Acción Intercultural: Cultura, Educación, Ciencia y Comunidad: <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/es/estrategia-bcn-antirumores/que-hacemos-estrategia-antirumores>
- Ajuntament de Barcelona. (2018). *¿Qué es la perspectiva intercultural?* Obtenido de BCN Acción Intercultural: Cultura, Educación, Ciencia y Comunidad: <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/es/quienes-somos/que-es-la-perspectiva-intercultural>
- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
- Albó, X. (2009). Suma qamaña, el buen convivir. *Seminario Internacional del Instituto de Desarrollo Social y Paz*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado el 02 de 06 de 2020, de [https://sumakkawsay.files.wordpress.com/2009/06/albo\\_sumaqamana.pdf](https://sumakkawsay.files.wordpress.com/2009/06/albo_sumaqamana.pdf)
- Appiah, K. (2006). *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños* (2007 ed.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Associació Comissió de Formació. (2018). *Qui som?* Obtenido de Associació Comissió de Formació (ACOF): <https://www.comissiodeformacio.org/qui-som->
- Atienza, E. y Aznar, J. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 137-149. doi:10.1080/23247797.2020.1844471
- Awad, H. (2019). *Exploring the Intercultural Competences of High School Students: A Case Study of Traditional Classrooms in a Minimal-Cultural-Gap Context (Tesis doctoral)*. Barcelona: Departamento de Humanidades, Universitat Pompeu Fabra.
- Babbha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

- Barili, A. y Byram, M. (2021). Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign Language Annals - ACTFL*, 1– 24. doi:<https://doi.org/10.1111/flan.12526>
- Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. En A. Georgakopoulou y A. De Fina (Edits.), *The Handbook of Narrative Analysis* (págs. 97-115). Oxford: Wiley Blackwell.
- Barrett, M. (2017). Prefacio. En M. Byram, I. Golubeva, H. Hui y M. Wagner (Edits.), *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship* (págs. vii-x). Bristol: Multilingual Matters.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44. doi:10.1177/026327640201900101
- Beck, U. (2003). The analysis of global inequality: From national to cosmopolitan perspective. En M. Kaldor, H. Anheier y M. Glasius (Edits.), *Global Civil Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Beck, U. (2006). *The cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity .
- Beck, U. (2012). La redefinición del proyecto sociológico: el desafío cosmopolita. *Sociológica*, 27(77), 269-280.
- Beck, U. (2013). Methodological Cosmopolitanism in the Laboratory of Climate Change. *Soziologie*, 42(3), 278-289.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2014). The Global Chaos of Love: Towards a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Love and Families. En U. Beck (Ed.), *Pioneer in Cosmopolitan Sociology and Risk Society* (págs. 142-155). New York: Springer.
- Bennett, J. M. (2009). Transformative Training : Designing Pograms for Culture Learning. En M. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring Cross-Cultural Dynamics Within Organizations* (págs. 95-110). Thousands Oaks, Ca: SAGE.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernabé Villodre, M. d. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. New York, NY: McGraw-Hill International.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities* (2009 ed.). Londres: Continuum.
- Block, D. (2009). Identity in applied linguistics: The need for conceptual exploration. En L. Wei y V. Cook (Edits.), *Contemporary Applied Linguistics. Volume 1: Language Teaching and Learning* (págs. 215-232). New York: Continuum.
- Borghetti, C. (2017). Is there a need for assessing intercultural competence? *Journal of Intercultural Communication*(44). Recuperado el 25 de 05 de 2020, de <https://immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>

- Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural Communication Education*, 2 (1), 20-38.
- Brunson, P. (2013). *Building intercultural strategies with citizens : the community-based results accountability approach. Reporte para el Consejo de Europa*. Consejo de Europa. Obtenido de <https://rm.coe.int/168048e5e3>
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En D. K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (págs. 321-332). California: SAGE.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness: relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21 (2), pp. 5-13.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. New York: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. y Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. y Wagner, M. (2017). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (págs. 242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Canagarajah, A. (1999). On EFL teachers, awareness and agency. *ELT Journal*, 53(3), 207-214.
- Canagarajah, A. S. (2005). Critical pedagogy in L2 learning and teaching. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and research* (págs. 342-359). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (págs. 2-27). London: London Group Ltd.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Celce-Murcia, M. y Thunrrrel, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 2-35.
- Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. doi:10.1080/23808985.1996.11678935
- Cole, D. y Meadows, B. (2013). Avoiding the essentialist trap in intercultural education: Using critical discourse analysis to read nationalist ideologies in the language classroom. En F. Dervin y A. Liddicoat (Edits.), *Linguistics for intercultural education* (págs. 29-47). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intecutural: "Vivir juntos con igual dignidad"*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido de [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf)
- Consejo de Europa. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Strasburg: Consejo de Europa. Obtenido de [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp?)
- Consejo de Europa. (2011). *Guidance for city policy-makers with good practice examples*. Obtenido de Intercultural Cities: Building the Future on Diversity: <https://rm.coe.int/1680591c8d>
- Consejo de Europa. (2013). *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. Strasburg: Consejo de Europa. Obtenido de <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>
- Consejo de Europa. (2016). *What is an Intercultural City?* Obtenido de Intercultural Cities Programme: <https://rm.coe.int/1680483cd4>
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido de <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido de [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Cook, G. (Mayo de 2021). Taxonomies and Reality. *Cuarta sesión de la GREILI Lecture Series*. Barcelona: Grupo de Investigación en Espacios Interculturales, Lenguas e Identidades. Universitat Pompeu Fabra. Obtenido de [https://www.upf.edu/web/greili/inicio/-/asset\\_publisher/Cs8kH6aHxI71/content/id/245679808/maximized](https://www.upf.edu/web/greili/inicio/-/asset_publisher/Cs8kH6aHxI71/content/id/245679808/maximized)
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cots, J. M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345.

- Crawford, L. (1978). Paulo Freire's philosophy: Derivation of curricular principles and their application to second language curriculum design. *Tesis Doctoral*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Crawford, L. (1981). Redirecting foreign language curricula: Paulo Freire's contribution. *Foreign Language Annals*, 14, 257-273.
- Crookes, G. y Lehner, A. (1998). Aspects of Process in an ESL Critical Pedagogy Teacher Education Course. *TESOL Quarterly*, 32(2), 319-328. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3587586>
- Crooks, G. (2010). The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching*, 43(3), 333-348.
- Crozet, C. (2015). First, second, third place and beyond: Reflection on a philosophy of Self & Identity for Intercultural Language Teaching. En W. Chan, S. Bhatt, M. Nagami y I. Walker (Edits.), *Culture and Foreign Language Education: Insights from Research and Implications for the Practice* (págs. 135-154). Berlin: De Gruyter.
- Deardorff, D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States (Tesis doctoral)*. Raleigh: North Carolina State University. Recuperado el 8 de Julio de 2020, de <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. En D. K. Deardorff (Ed.), *Handbook of intercultural competence* (págs. 477- 491). London: SAGE.
- Delanty, G. (2009). *The Cosmopolitan Imagination*. New York: Cambridge University Press.
- Delanty, G. (2012). The idea of critical cosmopolitanism. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 38-46). London: Routledge.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. En F. Dervin y E. Suomela Salmi (Edits.), *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education* (págs. 155-172). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation and othering. En J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of intercultural communication* (págs. 181-194). London: Routledge.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. y Dirba, M. (2006). On Liquid Interculturality: Finnish and Latvian student teachers perceptions of intercultural competence. (P. Pietilä, P. Lintunen y H.-M. Järvinen, Edits.) *Language Learners of Today, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja*(64), 257–271. Recuperado el 10 de 06 de 2020, de <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59960>



- Dervin, F. y Liddicoat, A. (2013). Introduction. En F. Dervin y A. Liddicoat (Edits.), *Linguistics for intercultural education* (págs. 1-25). Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Dervin, F. y Liddicoat, A. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dewey, J. (1917). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (1998 ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Díaz, A. R. y Dasli, M. (2017). Tracing the 'Critical' Trajectory of Language and Intercultural Communication Pedagogy. En A. R. Díaz y M. Dasli (Edits.), *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice* (págs. 3-21). New York: Routledge.
- Díaz, A. R. y Moore, P. J. (2018). (Re)imagining a course in language and intercultural communication. *Intercultural Communication Education*, 1(3), 87-99. doi:10.29140/ice.v1n3.84
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. doi:http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154
- Dypedahl, M. (2018 ). A Metacognitive Approach to Intercultural Learning in Language Teacher Education. En Å. Haukås, C. Bjørke y M. Dypedahl (Edits.), *Metacognition in Language Learning and Teaching*. (págs. 48-66 ). New York : Routledge.
- El Hiani, K. (2017). Moroccan EFL Learners' Identity: Does It Reflect the Profile of the 'Intercultural Speaker'? *Research Journal of Education*, 3(7), 62-68.
- Erdmenger, M. y Istel, H. W. (1973). *Didaktik der Landeskunde*. Tubinga: Max Hueber Verlag.
- Fantini, A. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series: Addressing Intercultural Education, Training and Service*, 1, 25-42.
- Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. En D. Deardorff (Ed.), *Handbook of intercultural competence* (págs. 456-476). London: SAGE.
- Fantini, A. (2012). Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (págs. 390-405). New York: Routledge.
- Feliu Ribas, M. (2020). *Aprendiendo a escribir cartas de solicitud de empleo con los compañeros: la expresión escrita en un curso de E/L2 dirigido a un colectivo inmigrante*. Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona, Barcelona. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2445/172322>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2005 ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. (1990 ed.). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina*. New York: Routledge.

- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder: Westview Press.
- García, O. y Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. doi:10.1080/13670050.2019.1598932
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas* (éd. 2003). Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goff, W. M. y Getenet, S. (2017). Design based research in doctoral studies: Adding a new dimension to doctoral research. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 107-121.
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- Green, J., Franquiz, M. y Dixon, C. (1997). The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172-176.
- Griffith, R., Wolferd, L., Armon, B. K., Rios, J. y Lui, O. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions. *ETS Research Report Series*, 2, 1-44.
- Gudykunst, W., Ting-Toomey, S. y Wiseman, R. (1991). Taming the beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Education*, 40(3), 272-285. doi:10.1080/03634529109378851
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2007). English as a Global Language and Education for Citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90. doi:10.2167/laic184.0
- Guilherme, M. (2009). English as a global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90. doi:10.2167/laic184.0
- Guth, S. y Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Hansen, D. (2008). Education Viewed Through a Cosmopolitan Prism. *Philosophy of Education*, 206-214.
- Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: From Start to Finish*. London: SAGE.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. y Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. *EdMedia+ Innovate Learning. Association for the Advancement of Computing*, 4089-4097.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: SAGE.
- Holliday, A. (2012). Culture, communication, context and power. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (págs. 37-51). New York, Routledge.
- Holliday, A. (2016). Studying Culture. En Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication* (págs. 24-36). Oxford: Wiley Blackwell.

- Holliday, A. (2018). Designing a Course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11. doi:10.29140/ice.v1n1.24
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication: An advanced resource book for students*. New York: Routledge.
- Houghton, S. A. (2012). *Intercultural Dialogue in Practice: Managing Value Judgement in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Houghton, S. A. y Huang, M. L. (2017). Incorporating Environmental Action into Intercultural Dialogue: Personal and Environmental Transformation and the Development of Intercultural Communicative Competence. En M. Byram, I. Golubeva, H. Hui y M. Wagner (Edits.), *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship* (págs. 104-125). Bristol: Multilingual Matters.
- Hsieh, T. Y. (2019). Theoretical and practical considerations in the design of an intercultural communication course. *Australian Review of Applied Linguistics*, 42(2), 171-191.
- Hua, Z. (2016). Identifying Research Paradigms. En Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (págs. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Hua, Z. (Ed.). (2016). *Research Methods in Intercultural Communication: A practical Guide*. Chischester: Wiley & sons Inc.
- Huang, M. L. (2017). Developing an Intercultural Citizenship Community: Language Identity Vs Language Education. *Politické vedy*(4), 90-112.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes (Edits.), *Sociolinguistics* (págs. 269-293). Baltimore: Penguin Books.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99-122. doi:10.1080/23247797.2020.1853367
- Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (A1, A2)*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Isabel Sanz, F. (2005). *Español como nueva lengua: Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/orientaciones](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones)
- Jackson, J. (2016). Ethnography. En Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication* (págs. 239-254). Oxford: Wiley Blackwell.
- Jacobs, K. y Malpas, J. (2012). Immigration, indigeneity and identity: Cosmopolitanism in New Zealand. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 516-526). London: Routledge.
- Jones, E. y Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Kennedy, C., Díaz, A. R. y Dasli, M. (2017). Cosmopolitanism Meets Language Education. En M. Dasli y A. R. Díaz, *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication* (págs. 162-179). New York: Routledge.

- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. En S. Ting-Toomey y F. Korzenny (Edits.), *Cross-cultural interpersonal communication* (Vol. 15, págs. 259-275). Newbury Park, CA: Sage.
- Kobashi, S. (2015). Competencia intercultural y choque cultural: adaptación a una cultura nueva y sus dificultades. *Actas de XXVI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 523-532). Granada: Instituto Cervantes. Consulté le Mayo 20, 2020, sur [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0523.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0523.pdf)
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. En M. Byram y M. Flemming (Edits.), *Language learning in intercultural perspective*. (págs. 16–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249–251.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(03), 354-367.
- Kramsch, C. y Uryu, M. (2012). Intercultural contact, hybridity, and third space. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (págs. 211-225). New York: Routledge.
- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español (Critical dimensions in Spanish language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Edits.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (págs. 137-149). New York: Routledge.
- Lane, H. C. (2009). Promoting Metacognition in Immersive Cultural Learning Environments. En J. A. Jacko (Ed.), *Human-Computer Interaction* (págs. 129–139). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Lavanchy, A., Gajardo, A. y Dervin, F. (2011). Interculturality at Stake. En F. Dervin, A. Gajardo y A. Lavanchy (Edits.), *Politics of Interculturality* (págs. 1-27). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Leeds-Hurwitz, W. (2019). Thick description. En P. Atkinson, S. Delamont, M. Hardy y M. Williams, *SAGE Research Methods: Foundations*. Sage (Online). doi:10.4135/9781526421036765746
- Lichterman, P. (2011). Thick Description as a Cosmopolitan Practice: A Pragmatic Reading. En A. J.C., P. Smith y M. Norton (Edits.), *Interpreting Clifford Geertz: Cultural Investigation in the Social Sciences*. (págs. 77-91). New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230118980\_8
- Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 58, 43-64. Obtenido de [http://www.aselered.org/sites/default/files/users/asele/revisiones\\_unidas-3-31.pdf](http://www.aselered.org/sites/default/files/users/asele/revisiones_unidas-3-31.pdf)

- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. y Crozet, C. (Edits.). (1999). *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- Locke, T., Alcorn, N. y O'Neill, J. (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107-123.
- López de la Torre, J. A. (2018). La autobiografía de encuentros interculturales (AEI): una herramienta que favorece la educación intercultural en el aula. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull (Ed.), *XXVIII Congreso Internacional ASELE. Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. (págs. 411-422). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O. y Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones : glosario*. Récupéré sur Universitat Pompeu Fabra: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario>
- López Ferrero, C. y López Ferrero, C. y Vílchez Veleza, A. (2018). *Familias de géneros de discurso y enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales (EFP)*. Les Cahiers du GÉRES, 10, pp. 78–92.
- Maalouf, A. (2012). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martin Peris, E. (2010). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “usar la lengua para aprenderla”? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 1-18.
- Martin Peris, E. (2014). Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*(5), 47-6.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y Personalidad* (1991 ed.). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Matsuo, C. (2012). A critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the perspective of model type and conceptualization of culture. *福岡大学人文論叢*, 44 (2), 347-380.
- McKenney, S. y Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- McKenney, S. y Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92.
- McLaren, P. (2000). Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. En S. Steiner, H. M. Krank, P. McLaren y R. Bahruth (Edits.), *Freirean Pedagogy, Praxis and Possibilities. Projects for the New Milenium* (págs. 1-22). New York: Falmer Press.
- Mendieta, E. (2012). Interspecies Cosmopolitanism. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 276-287). London: Routledge.
- Mignolo, W. (2000). The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism. *Public Culture*, 12, 721 - 748. doi:10.1215/08992363-12-3-721
- Mignolo, W. (2012). De-colonial cosmopolitanism and dialogue among civilizations. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 85-100). London: Routledge.

- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Edits.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (págs. 511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes, Carabela, 53*, 5-24.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 31*(1), 5-34. doi:<https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching, 7*(1), 1-19. doi:10.1080/23247797.2020.1790161
- Mota, A. (2012). Cosmopolitanism in Latin America: political practices, critiques, and imageries. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 491-503). London: Routledge.
- Naciones Unidas. (2016). *Educación de calidad: por qué es importante*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf)
- Naciones Unidas. (2020). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nakayama, T. K. y Halualani, R. T. (Edits.). (2010). *The handbook of critical intercultural communication*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Nieto, M. (2017). La comprensión europea del mundo: Eurocentrismo y ciencia ibérica en el Atlántico del siglo XVI. *L'Atelier du Centre de recherches historiques, 17*. doi:<https://doi.org/10.4000/acrh.7899>
- Norton, B. y Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Nussbaum, M. (1996). Patriotismo y cosmopolitismo. En M. Nussbaum y J. Cohen (Edits.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (1999 ed., págs. 13-30). Barcelona, Beacon Press: Paidós.
- Oliveras, A. y Llobera, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Osler, A. (2005). Education for democratic citizenship: new challenges in a globalised world. En a. S. Osler (Ed.), *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*. Staffordshire: British Council, Trentham Books.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.
- Pachón Soto, D. (2012). Historiografía, eurocentrismo y universalidad en Enrique Dussel. *Ideas y Valores, 61*(148), 35-58. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36793>

- Parks, E. (2018). Communicative criticality and savoir se reconnaître: emerging new competencies of criticality and intercultural communicative competence. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 107-124.  
doi:10.1080/14708477.2017.1401691
- Pavlenko, A. y Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (págs. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Edits.), *Educational Design Research* (págs. 10 - 51). Enschede, Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Porto, M., Houghton, S. A. y Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 1-15.  
doi:10.1177/1362168817718580
- Quist, G. (2013). Cosmopolitan imaginings: creativity and responsibility in the language classroom. *Language and Intercultural Communication*, 13(3), 330-342.
- Reagan, T. y Osborn, T. (2001). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieveen (Edits.), *Educational design research* (págs. 52-66). London: Routledge.
- Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire: une relation complexe. En C. Dierendonck, E. Loarer y B. Rey (Edits.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (págs. 25-34). Bruselas: De Boeck.
- Ríos Rojas, A. (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. (A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo, Edits.) *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*, 10-37. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10334/128>
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash y R. Robertson (Edits.), *Global Modernities* (págs. 25-44). London: SAGE.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals [en línea]*, 36, 11-21. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28020>
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rönström, N. (2013). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics*, 5(4), 193-216.  
doi:10.3402/egp.v5i4.20305
- Ros i Solé, C. (2013). Cosmopolitan speakers and their cultural cartographies. *The Language Learning Journal*, 41(3), 326-339.

- Roudometof, V. (2012). Cosmopolitanism and empirical social research: some methodological issues of an emerging research agenda. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 115-126). London: Routledge.
- Rumford, C. (2012). Bordering and connectivity: cosmopolitan opportunities. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 245-253). London: Routledge.
- Rumford, C. (2014). *Cosmopolitan Borders*. London: Palgrave Macmillan.
- Sadeghi, S. (2008). Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach. *Journal for critical education policy studies*, 6(1), 277-295.
- Santos, B. d. (2002). Toward a multicultural conception of human rights. En B. Hernández-Truyol (Ed.), *Moral Imperialism. A Critical Antology* (págs. 39-60). New York: New York University Press.
- Sargatal, M. (2001). Gentrificación e inmigración en los centros históricos: el caso del Raval de Barcelona. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 94(66). Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-66.htm>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (págs. 170-183). London: SAGE.
- Seelye, H. N. (1974). *Teaching Culture: strategies for foreign language educators*. California: National Textbook Company.
- Sercu, L. (2010). Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers. En A. Paran y L. Sercu (Edits.), *Testing the Untestable in Language Education* (págs. 17-34). Bristol: Multilingual Matters.
- Servei Solidari. (2016). *Missio, visió i valors*. Obtenido de Servei Solidari: <http://serveisolidari.org/ca/quisom/index>
- Shavelson, R., Phillips, D., Towne, L. y Feuer, M. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3699932>
- Simon, R. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey.
- Sobré-Denton, M. y Bardhan, N. (2013). *Cultivating Cosmopolitanism for Intercultural Communication: Communicating as Global Citizens*. New York: Routledge.
- Solano-Alpizar, J. (2015). Decolonizing Education or Accepting the Challenge of Taking a Different Path. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129 . doi:10.15359/ree.19-1.7
- Soysal, Y. (1996). Changing Citizenship in Europe. En D. Cesarani y M. Fulbrook (Edits.), *Citizenship, Nationality and Migration in Europe* (págs. 17-29). London: Routledge.
- Spitzberg, B. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *Handbook of intercultural competence* (págs. 2-52). London: Sage.
- Starkey, H. (2009). Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 56-71. doi:10.2167/laic197.0



- Sugimoto, Y. (2012). Kyōsei: Japan's Cosmopolitanism. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 452-462). New York: Routledge.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 31(1), 5-8.  
doi:10.3102/0013189x032001005
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Turner, B. (2012). The cosmopolitanism of the sacred. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 188-197). London: Routledge.
- UNESCO. (2007). *Cultura: Diálogo Intercultural*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:  
<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Obtenido de  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO. (2 de marzo de 2018). *Educación para la ciudadanía mundial*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura:  
<https://es.unesco.org/themes/ecm>
- van den Akker, J. (2010). Design research on technology-based innovations. En *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A systemic approach to technology-based schooling innovations* (págs. 125-142). En línea: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). doi:10.1787/20769679
- van den Akker, J. (2013). A European Perspective on Curriculum Development and Innovation. En E. H.-F. Law y C. Li (Edits.), *Curriculum Innovations in Changing Societies: Chinese Perspectives from Hong Kong Taiwan, and Mainland China* (págs. 535-545). Rotterdam: Sense Publishers.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. y Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. En J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieveen (Edits.), *Educational Design Research* (págs. 3-7). London: Routledge.
- van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Edits.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (págs. 11-25). New York: Routledge.
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es alfabetización? : Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 26(1), 62-65.
- Vertovec, S. y Cohen, R. (2002). Introduction: Conceiving Cosmopolitanism. En S. Vertovec y R. Cohen (Edits.), *Conceiving cosmopolitanism: Theory, context and practice* (págs. 1-22). New York: Oxford University Press.
- Vilà Baños, R. (2005). Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació]. Obtenido de  
<http://hdl.handle.net/10803/2345>

- Villalba, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos (Immigration and adult language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Edits.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza de español L2* (págs. 463-476). New York: Routledge.
- Villalba, F. y Hernández García, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Monográfico, MarcoELE, 10*, 163-184. Obtenido de [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.villalba-hernandez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf)
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En L. Miquel López y N. Sans (Edits.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Exolingua 2006* (págs. 163-184). Madrid: Fundación Actilibre. Obtenido de [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.villalba-hernandez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf)
- Volmink, J. (2019). Ubuntu: Filosofía de vida y ética social. En A. d. Ubuntu, *Construir Puentes: Ubuntu para el liderazgo de servicio* (págs. 45-66). Erasmus+: ImPress.
- Von Esch, K., Motha, S. y Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching, 53*(4), 391-421. doi:10.1017/S0261444820000269
- VV.AA. (2008). Competencia Intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE* (págs. 96-98). Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2008). Plurilingüismo. En *Diccionario de términos clave de ELE* (págs. 414-415). Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2004). *Manifiesto de Santander. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*. Obtenido de Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm)
- Wademan, M. (2005). *Utilizing development research to guide people-capability maturity model adoption considerations*. Tesis doctoral, Syracuse University, Syracuse.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Edits.). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walton, J. y Webster, J. P. (2019). Ethnography and multicultural/ intercultural education: uncovering the unforeseen complexities, practices and unintended outcomes. *Ethnography and Education, 14*(3), 259-263. doi:10.1080/17457823.2019.1584861
- Wells, J. y Pappenheim, R. (1996). El hablante nativo: un término y concepto que necesita ser recontextualizado. *FORMA Y FUNCIÓN*(9), 39-48. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17053>
- Wilkinson, J. (2012). The Intercultural Speaker and the Acquisition of Intercultural/Global Competence. En J. Jackson, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (págs. 296-309). Nueva York: Routledge.
- Willig, C. (2014). Discourses and Discourse Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (págs. 341-353). London: SAGE.
- Witte, A. (2014). *Blending spaces: Mediating and assessing intercultural competence in the L2 classroom*. Belin: Walter de Gruyter.

- Woodward, I. y Skrbis, Z. (2012). Performing Cosmopolitanism. En G. Delanty (Ed.), *Routledge Handbook of Cosmopolitanism Studies* (págs. 127-137). London: Routledge.
- Young, R. (2006). The cultural politics of hybridity'. En B. Ashcroft, G. Griffiths y H. Tiffin (Edits.), *The Post-Colonial Studies Reader* (págs. 158-162). London: Routledge.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette .
- Zotzmann, K. (2015). The impossibility of defining and measuring intercultural competencies. En D. Rivers (Ed.), *Resistance to the Known in Foreign Language Education*. (págs. 168-191). Basingstoke: Palgrave.
- Zotzmann, K. (2016). Intercultural Competence: Value Disembedding and Hyperflexibility. En F. Dervin y Z. Gross (Edits.), *Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times* (págs. 237-257). London : Palgrave Macmillan.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

En Barcelona, el \_\_\_\_\_ de octubre de 2019, yo \_\_\_\_\_  
acepto participar en la investigación sobre el desarrollo de la interculturalidad en la  
enseñanza/aprendizaje de español en la Fundación Servei Solidari que realiza la profesora  
voluntaria e investigadora Denise Holguín para su tesis doctoral en la Universitat Pompeu  
Fabra de Barcelona. La profesora ha explicado en qué consiste esta investigación y entiendo  
que:

- La información obtenida (actividades de clase, reflexiones, entrevistas) en formato escrito, audio o video será utilizada solamente para fines académicos.
- Se velará siempre por el anonimato (nunca se revelará mi verdadera identidad).
- Mi participación es completamente voluntaria y puedo desistir en cualquier momento.
- Puedo preguntar más sobre el proyecto de investigación si deseo más información o aclarar dudas.

Firma: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2: Módulo 1 (Trabajo y reivindicaciones laborales)

### Objetivos culturales e interculturales

- Reflexionar sobre las condiciones y reivindicaciones laborales actuales
- Familiarizarse con los artículos de los Derechos Humanos
- Familiarizarse con algunas iniciativas para la transformación de las realidades laborales (organizaciones)
- Reflexionar sobre la mediación y el papel del mediador

### Objetivos lingüísticos y comunicativos

- Aprender y practicar vocabulario relacionado con el trabajo y las reivindicaciones laborales
- Comprender el uso del subjuntivo para presentar reivindicaciones
- Reflexionar sobre distintos usos de *que*
- Practicar la pronunciación y entonación a partir de una lectura emotiva en voz alta
- Comprender y practicar el condicional
- Explorar el género *fábula*

Actividades y procedimientos	Dinámicas	Exponentes lingüísticos
<p><b>1. Introducción: El Día Internacional del Trabajo</b>            Discusión: ¿Qué saben sobre el Día Internacional del Trabajo que se conmemora esta mañana? ¿Dónde se conmemora? ¿Por qué?            Presentar la lectura.</p> <p><b>2. Lectura: 1 de mayo, un día para dignificar el trabajo</b>            Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, responder preguntas de comprensión, preparar una opinión personal. Resolver dudas, negociar la comprensión y discutir opiniones.</p>	<p>En grupos            Puesta en común</p> <p>Individual +            Grupos +            Clase abierta</p>	<p>Activación de vocabulario (trabajadores, derechos, condiciones laborales)</p> <p>Vocabulario (<i>sindicato, manifestación, salario, enfrentamientos, máximas, movimientos obreros, reivindicaciones</i>)</p> <p>Revisión de tiempos verbales y conectores temporales (<i>entonces, hoy en día</i>)</p>

<p><b>3. Problematicación:</b>          Discusión: ¿Por qué hay manifestaciones este día? ¿Cuáles son las condiciones actuales del mundo laboral? ¿Cuáles artículos de la declaración de los Derechos Humanos se relacionan con las condiciones laborales? ¿De qué manera se respetan?</p>	<p>Grupos +          Clase abierta</p>	<p>Posibles temas: <i>Jornada de protección social, desahucio, seguridad, sindicatos, discriminación, abuso de poder, trabajo infantil</i></p>
<p><b>4. Aproximación inductiva a la gramática</b>          Leer los textos fijándose en las negritas (subjuntivo/infinitivo). Completar el cuadro de conjugaciones. Reflexionar sobre el uso de la lengua y hacer hipótesis sobre las conjugaciones.</p>	<p>Individual +          Grupos +          Clase abierta</p>	<p><i>Quieren, esperan, piden, necesitan, les indigna, es justo/injusto + infinitivo</i></p>
<p><b>5. Discusión</b> ¿Cuáles son las principales reivindicaciones de los trabajadores?</p>	<p>Grupos +          Clase abierta</p>	<p><i>Quieren que, esperan que, exigen que, necesitan que, les parece indigna que, les parece justo/injusto que + Sustantivo</i></p>
<p><b>6. Lectura: Top Manta</b>          Activar conocimientos previos. Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, responder preguntas de comprensión, preparar una opinión. Resolver dudas, negociar la comprensión y discutir opiniones.          Foco en la forma: distintos usos del <i>que</i>. Completar individualmente, comparar con una pareja, poner en común.</p>	<p>Individual +          Grupos +          Clase abierta</p>	<p><i>Que + subjuntivo          Que los detengan          Sust. + que (relativo)          Un policía que...          Prep. + art. + que          .... en las que...          Verbo + que          Conseguir que...          Comparativo          Igual que...</i></p>
<p><b>7. Acciones para el cambio: El banco de tiempo</b>          Lectura: <i>¿Qué es un banco de tiempo?</i>          Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, responder preguntas de comprensión. Discutir: ¿qué es un banco de tiempo y cómo funciona?          Escuchar experiencias de personas miembros de un banco de tiempo. Resolver preguntas de comprensión auditiva.</p>	<p>Individual +          Grupos +          Clase abierta</p>	

<p>Identificar los bancos de tiempo como una alternativa mundial. Ubicar los más próximos en un mapa de la ciudad.</p> <p>Foco en la forma: Leer los textos fijándose en las negritas condicional), completar el cuadro de conjugaciones y practicar escribiendo frases personalizadas: ¿Cómo participarías en un banco de tiempo?</p> <p><b>8. Lectura: La cigarra y la hormiga</b>  Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, responder preguntas de comprensión. Lectura emotiva en voz alta (práctica de pronunciación, entonación). Juego de roles (I)  Foco en la forma: contar la historia a otro (estilo indirecto).  Práctica gramatical de estilo indirecto.  Problematización: ¿cuál es el conflicto en esta fábula? ¿cómo se podría llegar a una solución? Juego de roles (II) incorporando un individuo mediador.</p> <p><b>9. Reflexión: mediación</b>  Reflexión y discusión ¿qué es un mediador? ¿cuál es su papel? ¿es fácil actuar como mediador? ¿en qué contextos de la vida real actuamos o hemos actuado como mediadores? ¿Cómo ha sido esta experiencia?</p> <p><b>10. Recontextualización de la fábula</b>  ¿Qué es una fábula? (suscitar: relato breve que personifica seres generalmente animales sobre los dilemas sociales del ser humano. Incluye siempre una moraleja o reflexión ética y pretende ser universal). Sabiendo que las fábulas pretenden ser relatos universales. ¿Cómo crees que esta situación se puede reflejar en nuestro contexto? ¿Podríamos reconocer este conflicto entre cigarras y hormigas hoy en día? ¿cómo?</p>	<p>Individual +  Grupos +  Clase abierta</p> <p>Grupos +  Clase abierta</p> <p>Grupos +  Clase abierta</p>	<p><i>Yo podría...</i>  <i>Me gustaría...</i>  <i>Enseñaría...</i></p> <p><i>La cigarra le preguntó...</i>  <i>La hormiga le dijo que...</i>  <i>La cigarra le respondió...</i></p>
---	--	---

# 1 de mayo, un día para dignificar el trabajo

El Día Internacional del Trabajo tiene su origen en la lucha de los primeros obreros para mejorar sus condiciones laborales  
 JUNIOR REPORT - 30/4/2018



Cada 1 de mayo, miles de trabajadores se manifiestan en todo el mundo para reivindicar sus derechos. (Mare Arias)

La Revolución Industrial de mediados del siglo XVIII supuso el inicio del mundo moderno. La invención de la máquina de vapor cambió para siempre la sociedad: la forma de fabricar objetos, de desplazarnos, de hacer negocios... y, por supuesto, la forma de trabajar.

Los obreros que trabajaban en las primeras fábricas lo hacían en condiciones muy duras: algunos hacían turnos de más de 12 horas, en espacios con poca ventilación, realizando tareas físicas perjudiciales para la salud por un salario muy bajo.

Ante esta situación, los trabajadores empezaron a organizarse para defender sus derechos y reclamar mejoras. Durante el siglo XIX tuvieron lugar las primeras huelgas y manifestaciones, que los amos de las empresas solían aplacar con el apoyo de las autoridades.

Ante la presión de los trabajadores, en 1886 el gobierno de Estados Unidos decretó que el turno máximo era de 8 horas: así se dedicaban 8 horas al trabajo, 8 horas a dormir y 8 horas de tiempo libre. Sin embargo, algunos empresarios se negaron a cumplir la nueva ley.

En Chicago, el 1 de mayo miles de trabajadores salieron a la calle para protestar. Hubo enfrentamientos con la policía, que disparaba a los manifestantes. Tres días más tarde, el 4 de mayo, estalló una bomba en la plaza de Haymarket que mató a un policía.

Las autoridades culparon a los trabajadores y empezaron a detener a los manifestantes más radicales, los que defendían las ideas comunistas que llegaban desde Europa. Ocho

hombres fueron declarados culpables y cinco fueron condenados a muerte.

Tres años más tarde, en 1889, el Congreso Obrero Socialista de la Segunda Internacional se reunió en París. Era un encuentro de trabajadores de varios países que se unían para defender sus derechos conjuntamente. Acordaron dedicar un día a los Mártires de Chicago.

**El Día de los Trabajadores hoy**  
 Desde entonces, el 1 de mayo se conmemora el Día Internacional del Trabajo, para reivindicar la mejora de las condiciones laborales de millones de trabajadores y trabajadoras en todo el mundo.

Oficialmente, el Día del Trabajador se celebra en más de 80 países, pero no siempre el mismo día. En Canadá y Estados Unidos, se celebra el primer lunes de septiembre: no se escogió el 1 de mayo para evitar cualquier influencia socialista o comunista de los movimientos obreros en Europa.

Hoy en día, en la mayoría de países, los derechos de los trabajadores han mejorado y los trabajos se han adaptado a los nuevos tiempos. Las nuevas tecnologías han cambiado el panorama laboral: ahora se buscan nuevas aptitudes y habilidades en los trabajadores, sobre todo relacionadas con los ordenadores y el mundo digital.

Sin embargo, todavía queda mucho por lo que luchar, sobre todo en el caso de las mujeres en el mundo laboral. Por eso, cada 1 de mayo los trabajadores y trabajadoras siguen haciendo oír sus reivindicaciones.

**HOY EN CLASE** NIVEL A2-B1

## ENTRAMOS EN EL TEMA

1. ¿Sabes por qué el 1 de mayo se celebra el Día Internacional del Trabajador? Coméntalo con tu compañero.
2. En parejas, comentad el significado de estas palabras: **salario, fábrica, huelga, manifestación**.

## LEEMOS EL TEXTO

1. ¿Por qué los trabajadores se empezaron a organizar en el siglo XIX?
2. ¿Qué pasó el 1 de mayo de 1886 en EE. UU.?
3. ¿Por qué en EE. UU. no se celebra el Día del Trabajador el 1 de mayo?
4. Según el texto, ¿cómo influyen las nuevas tecnologías en el mercado laboral?

## MANEJAMOS LA LENGUA

Selecciona información del texto referida al pasado y contrástala con lo que pasa en la actualidad.

**Antes los turnos eran de más de 12 horas, ahora...**

## HABLAMOS

1. ¿Crees que en tu país las condiciones laborales son mejores que en España? Justifica tu respuesta.
2. ¿Crees que las condiciones de trabajo actuales son mejores que hace 40 años? ¿Por qué?

© Difusión, Centro de investigación y publicaciones de idiomas, 2018



Todas las personas estamos obligadas a aportar nuestros talentos y habilidades como seres humanos, en este sentido la Declaración señala que...

Los individuos como las instituciones, inspirándose mutuamente, promueven, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos humanos, las libertades, y asegurarán, a través de medidas prácticas, la aplicación universal y efectiva (Preamble de la DU)

	Artículo 1 - Nacer libres e iguales en dignidad y derechos.		Artículo 1 - Nacer libres e iguales en dignidad y derechos.
	Artículo 2 - No ser discriminado por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica u otros.		Artículo 2 - No ser discriminado por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, posición económica u otros.
	Artículo 3 - Derecho a la vida, libertad y a la seguridad.		Artículo 3 - Derecho a la vida, libertad y a la seguridad.
	Artículo 4 - Derecho a no ser esclavo de nadie.		Artículo 4 - Derecho a no ser esclavo de nadie.
	Artículo 5 - Derecho a no ser sometido a torturas, penas o tratos crueles, inhumanos y degradados.		Artículo 5 - Derecho a no ser sometido a torturas, penas o tratos crueles, inhumanos y degradados.
	Artículo 6 - Al reconocimiento de la personalidad jurídica.		Artículo 6 - Al reconocimiento de la personalidad jurídica.
	Artículo 7 - A ser oídos ante la ley y a la protección de la misma.		Artículo 7 - A ser oídos ante la ley y a la protección de la misma.
	Artículo 8 - A no ser arbitrariamente detenidos, presos ni esclavizados.		Artículo 8 - A no ser arbitrariamente detenidos, presos ni esclavizados.
	Artículo 10 - A tener un juicio justo e imparcial.		Artículo 10 - A tener un juicio justo e imparcial.

Fuente: Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de...

Texto adaptado de <http://www.lesungandia.com/vid/junior-report/20180430/4435009/012/dia-internacional-trabajo-1-mayo.html>



#### 4. REIVINDICACIONES P. 186, E.J. 1

A. ¿A qué colectivos crees que pertenecen estas reivindicaciones?

- Una asociación de jubilados   
  Un grupo pacifista   
  Una asociación de vecinos  
 Un grupo feminista   
  Una asociación de parados



B. ¿Qué tienen en común las frases anteriores? Fíjate en las estructuras marcadas. ¿En qué casos se construyen con infinitivo y en cuáles con presente de subjuntivo?

C. ¿Sabes cómo se forma el presente de subjuntivo? Intenta completar las formas que faltan.

	HABLAR	COMPRENDER	SUBIR
(yo)	hable	.....	suba
(tú)	.....	comprendas	.....
(él/ella/usted)	hable	.....	suba
(nosotros/-as)	.....	comprendamos	.....
(vosotros/-as)	habléis	.....	subáis
(ellos/ellas/ustedes)	.....	comprendan	.....

#### 5. LO QUE QUIEREN LOS VECINOS P. 186, E.J. 2-3; P. 187, E.J. 4-5

A. Castillar es una pequeña ciudad. Los vecinos quieren que algunas cosas cambien. ¿Crees que se pueden aplicar a tu ciudad deseos parecidos? ¿Cuáles?

- Los vecinos del barrio de La Cruz quieren que el ayuntamiento **ponga** más bancos en las calles.
- Los estudiantes quieren que la biblioteca municipal **cierre** más tarde.
- Los vecinos del barrio de La Peña quieren que el último autobús de la línea B3 **salga** a las 24 h de la noche, y no a las 22:00 h.
- Los padres quieren que la escuela infantil **sea** gratuita.
- Todo el mundo quiere que la ciudad **esté** más limpia.
- Las personas que trabajan en el centro quieren que **se pueda** aparcar gratis.
- Muchas personas quieren que **se reduzcan** los impuestos municipales.
- Mucha gente quiere que el ayuntamiento **pida** una nueva estación de tren al Gobierno.
- Los jóvenes quieren que **haya** wifi gratuito en toda la ciudad.

B. Los verbos en negrita de las frases anteriores están en presente de irregularidad. Escribe a qué infinitivos corresponden.

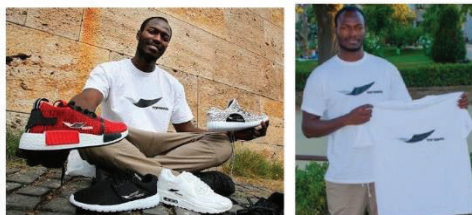
C. Ahora observa cómo se conjugan estos verbos irregulares.

	E > IE		
	CERRAR	PENSAR	
(yo)	<b>cierre</b>	.....	p.....
(tú)	<b>cierres</b>	.....	p.....
(él/ella/usted)	.....	.....	.....
(nosotros/-as)	cerremos	.....	p.....
(vosotros/-as)	cerréis	.....	p.....
(ellos/ellas/ustedes)	<b>cierren</b>	.....	p.....

	E > I		
	PEDIR	SERVIR	
(yo)	pida	.....	.....
(tú)	pidas	.....	.....
(él/ella/usted)	.....	.....	.....
(nosotros/-as)	pidamos	.....	.....
(vosotros/-as)	pidáis	.....	.....
(ellos/ellas/ustedes)	pidan	.....	.....

## La marca Top Manta quiere sacar de la calle a todos los colectivos marginados

*Cansados de que no les den soluciones y de que los detengan por vender imitaciones, han buscado su propia salida*



Para Aziz, la esperanza de conseguir una vida mejor en España y de ayudar a su familia en Senegal ha sido la motivación para luchar. **Él es una de las muchas caras detrás de la idea de esta nueva marca: Top Manta.**

Llevaba tiempo pensando en crear una marca propia, de calidad, con diseños que aunaran sus raíces culturales y las distintas profesiones de sus compañeros de trabajo. Le tomaron por loco al principio. **En una Barcelona de grandes firmas, ¿quién iba a querer comprar una marca hecha por manteros? Él siguió intentando. El resultado: un auténtico éxito que ya tiene lista de espera de pedidos y con el que esperan sacar de la calle a centenares de manteros.**

Los manteros son conocidos como esos chicos negros que se ven a diario vendiendo bolsos o gafas de sol. Cargan cada mañana con bolsas y se calzan con zapatillas para huir más rápido cuando llega la policía. Siempre en grupo, discretos y detrás de una manta, pasan jornadas de 12 horas de trabajo de sol a sol en las que pueden ganar, si se da muy bien el día, unos 30 euros.

Pero ahora son noticia por su nueva idea: su propia marca. **La marca Top Manta representa muchas cosas, pero tiene un**

**objetivo: sacar a los colectivos más marginados de la calle; ayudar a los más de 400 manteros que viven en Barcelona a regularizar su situación y a poder trabajar de forma digna y legal.** Esperan que dejen de ser historias anónimas y que la sociedad les vea cómo se merecen. Como personas luchadoras, trabajadoras, con oficios y con el deseo de poder trabajar sin ser diariamente acosados por la policía. Personas que se han jugado la vida para poder acceder a trabajos honrados y legales.

El logo representa su medio de vida — la manta— y su medio de transporte —el cayuco—el tipo de embarcaciones en las que llegan. Por último, las olas. Estas simbolizan las dificultades de atravesar el mar. Es un trayecto en el que muchos han muerto. **Pero esa no es la única adversidad que incluye la marca: también a las que se enfrentan una vez que llegan a Europa.** Cargados de ilusión se ven golpeados por la realidad que les espera: discriminación, racismo, exclusión y más trabas burocráticas.


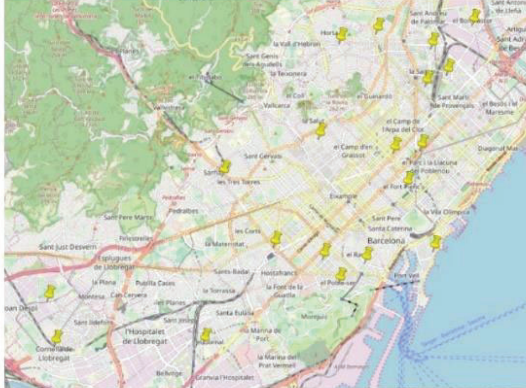
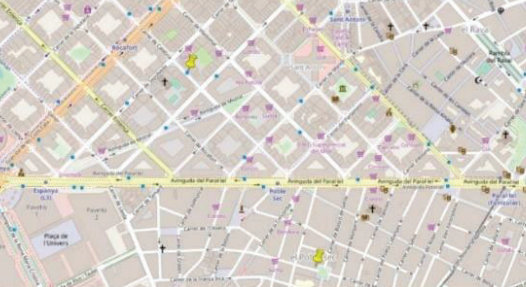
"Siendo mantero te enfrentas cada día a la policía. O te quitan la mercancía, o te llevan detenido a comisaría. Allí nos abren expediente. Ya estamos fichados y esa "mancha" por intentar buscarnos la vida se convierte en antecedentes", explica

Aziz. "Cuando pedimos trabajo utilizan esos antecedentes para denegarnos el permiso. Es el pez que se muerde la cola", añade.

Aziz tiene 33 años. En Senegal, su país natal, empezó a trabajar con tan solo 11 años. Primero se dedicó a la sastrería, pero los ingresos no eran los suficientes para ayudar a su familia. Probó suerte en Mauritania, como pescador. Allí ganó algo más, pero la situación política y económica del país se hacía cada vez más complicada. Después de 10 años de trabajo se decidió: quería llegar a Europa. Algunos de sus conocidos le explicaron que en España necesitaban gente para trabajar en el campo y que se ganaba más dinero que en África. Reunió a 40 compañeros, ahorraron el dinero suficiente para pagar a los pescadores y abastecerse de comida y emprendió el viaje. Llegaron a Canarias. Allí les esperaba la Policía Nacional que se los llevó directamente al CIE. Pasados 40 días, a Aziz y otros 20 de ellos les metieron en un avión de regreso a Senegal. Pero a los tres meses Aziz se volvió a echar al mar. Esta vez consiguió que le mandaran a un CIE de Madrid. Desde allí llegó a Barcelona donde tenía a unos conocidos. De eso hace ya 7 años y medio. **Durante 7 meses buscó trabajo. Conocía algo el idioma, pero no lo suficiente. Ninguna empresa quería contratarle porque no tenía papeles. Finalmente conoció a dos jóvenes manteros. Le prestaron algo de dinero y así comenzó a ganarse la vida.**

"La marca Top Manta persigue el derecho a una vida digna y a conseguir un puesto de trabajo desde la legalidad", explica Aziz. Por eso nos aliamos todos formando un sindicato para hacer frente a una problemática que afecta a centenares de personas migrantes. El Sindicato de Manteros se formó en 2015. Cansados de esperar a que el Ayuntamiento les ayude, ellos mismos han decidido autogestionarse para buscar soluciones reales. Se apoyan entre ellos igual que hacen cuando llegan a Europa. "Si un compañero llega y no tiene nada para vivir, se le deja dinero y se le acoge en casa. Una vez que vaya consiguiendo ingresos, ayuda a los



Bancos de tiempo en el mundo	
En Barcelona	
Alrededor de la escuela	



Algunos servicios que nuestros socios ofrecen. Y tú, ¿qué sabes hacer?

**DEPORTE**  
 • Dar clases de yoga, tenis y natación  
 • Entrenar equipos de fútbol y baloncesto

**IDIOMAS**  
 • Dar clases de inglés y francés  
 • Hacer traducciones

**INFORMÁTICA**  
 • Dar clases de informática  
 • Reparar ordenadores

**BRICOLAJE Y COSAS DE CASA**  
 • Reparar bicis y motos  
 • Pintar  
 • Coser, arreglar ropa  
 • Limpiar la casa  
 • Reparar averías domésticas

**BELLEZA Y SALUD**  
 • Maquillar  
 • Peinar y cortar el pelo  
 • Dar masajes

**ASESORÍA Y ORIENTACIÓN**  
 • Asesorar en temas legales  
 • Hacer la declaración de la renta  
 • Llevar la contabilidad de negocios u hogares

**ENSEÑANZA**  
 • Dar clases de lengua y de matemáticas  
 • Enseñar a coser

**COCINA**  
 • Dar clases de cocina (oriental, tradicional, vegetariana...)  
 • Preparar comidas para cumpleaños y fiestas  
 • Cocinar para una familia

**ATENCIÓN A PERSONAS**  
 • Cuidar niños  
 • Hacer compañía a personas mayores  
 • Acompañar a personas enfermas a hacer recados o a pasear

**OTRAS CUESTIONES PRÁCTICAS**  
 • Hacer recados o gestiones  
 • Ayudar en una mudanza  
 • Sacar a pasear perros  
 • Llevar a los niños al colegio

## 01 COMUNALIDAD

### Antes de leer

#### ¿Qué son los bancos de tiempo?

¿Alguien de la clase sabe qué es un banco de tiempo o conoce alguna otra actividad? Si nadie lo sabe, imagínate...

- Yo no sé qué es.
- Yo me imagino que es un banco.
- En inglés "banco del tiempo".
- Yo soy socio de un banco de tiempo.
- Yo conozco uno en...
- Aquí hay una cosa parecida.

### Texto y significado

#### ¿Una buena idea?

Leemos el texto. ¿Qué nos ofrece el banco de organización? ¿Qué ventajas tiene? ¿Qué inconvenientes?

- Me parece una buena idea.
- A mí me gustaría ser socio.

### Texto y significado

#### La experiencia de los socios

Escuchamos las experiencias de un banco de tiempo y respondemos a las siguientes preguntas en parejas. Luego lo comentamos en grupo.

- ¿Desde cuándo es socio?
- ¿Qué ofrece?
- ¿Qué ayuda ha recibido habitualmente?
- ¿Cómo valora su experiencia?



## ANEXO 3: Módulo 2 (Estatuas humanas: un encuentro intercultural)

### Objetivos culturales e interculturales

- Reflexionar sobre las condiciones laborales de los artistas de la Rambla.
- Comprender la realidad laboral de los artistas a partir de un encuentro intercultural con uno de ellos.
- Reflexionar y generar conciencia sobre los procesos y aprendizajes de un encuentro intercultural.
- Reflexionar sobre posibles maneras de tomar acción sobre una problemática social identificada.
- Explorar posicionamientos y valoraciones propias sobre eventos, procesos o productos culturales en

### Objetivos lingüísticos y comunicativos

- Practicar la lengua de manera significativa a partir de un encuentro real.
- Explorar el género *campana de sensibilización*.
- Aprender y practicar el imperativo (afirmativo, negativo, con pronombres personales, de objeto directo)
- Aprender y practicar vocabulario relacionado con un festival gastronómico y enológico.

Actividades y procedimientos	Dinámicas	Exponentes lingüísticos
<p><b>1. Introducción: los artistas de la Rambla</b>            Discusión: ¿Quiénes son los artistas de la Rambla?            ¿Qué tipo de arte hacen? ¿Cómo crees que son sus condiciones laborales?</p> <p><b>2. Reflexión y discusión:</b>            Discutir: si pudieras hablar con una de las estatuas humanas de la Rambla ¿qué le dirías? ¿qué le preguntarías?            Reflexionar, discutir y preparar posibles preguntas.</p>	<p>Grupos + Clase abierta</p> <p>Grupos</p>	<p>Activación de vocabulario (pintor, caricaturistas, escultores, estatuas humanas)</p> <p><i>Le preguntaría (que...si...)</i>  <i>Le diría (que...si...)</i></p>

<p><b>3. El encuentro (I)</b> Conversación en clase con el artista. Posible formulación de las preguntas previstas.</p>	Clase abierta	
<p><b>4. Evaluación del encuentro</b> Reflexionar y discutir sobre el encuentro con el artista a partir de las preguntas planteadas por la profesora.</p>	Grupos + Clase abierta	
<p><b>5. Problematicación</b> Reflexión sobre las problemáticas que enfrentan las estatuas humanas, según la conversación durante el encuentro. ¿Cuáles son sus causas? ¿Cuáles son sus posibles consecuencias? Visionado de videos relacionados con el irrespeto a las estatuas humanas (haciendo alusión a las problemáticas planteadas durante el encuentro)</p>	Grupos + Clase abierta	
<p><b>6. Reflexión para la acción</b> ¿Qué podríamos hacer nosotros frente a esta situación?</p>	Grupos + Clase abierta	<p><i>Podríamos...</i> <i>Deberíamos...</i> <i>Estaría bien...</i> <i>Sería conveniente...</i></p>
<p><b>7. Proyecto:</b> (a partir de la reflexión conjunta) <b>La campaña de sensibilización.</b> ¿Qué es una campaña de sensibilización? ¿Cuáles son sus características?</p>	Clase abierta	
<p><b>8. Aproximación inductiva a la gramática</b> Observación de distintas campañas de sensibilización. Fijarse en el uso de la lengua.</p>	Individual + Clase abierta	Distintas construcciones de imperativos: afirmativos, negati

<p>Fijarse en los imperativos. ¿Cómo se forman? Preparar una hipótesis con las distintas formas que adoptan los verbos.</p>		<p>con pronombres, con objeto directo con objeto indirecto.</p>
<p><b>9. Práctica de la lengua</b> Práctica oral y escrita de los imperativos. Juego con cartas.</p>	<p>Grupos</p>	<p><i>A: dice mi mamá que me pinte pelo</i> <i>B: pues <b>píntate</b> el pelo</i> <i>A: pero no quiero</i> <i>B: pues entonces <b>no te lo pinte</b></i></p>
<p><b>10. Realización de una campaña</b> Trabajo en grupo. Propuesta de una campaña de sensibilización en formato escrito en relación con la problemática identificada.</p>	<p>Grupos</p>	
<p><b>11. Presentación y coevaluación</b> Presentación del producto de grupo y coevaluación por parte de los compañeros.</p>	<p>Grupos + Clase abierta</p>	
<p><b>12. El encuentro (II)</b> Socialización de los productos con el artista. Comentarios y sugerencias.</p>	<p>Clase abierta</p>	
<p><b>13. Refinamiento y socialización del producto final.</b> A partir de los comentarios y sugerencias durante el segundo encuentro con el artista, preparación y socialización de un producto final: una pancarta móvil y multilingüe para poner a su lado durante las horas de trabajo.</p>	<p>Grupos + Clase abierta</p>	



<p><b>14. Práctica de la lengua: Tast a la Rambla</b>  En relación con el festival que se lleva a cabo (en el momento presente de esta intervención) en la Rambla y por el cual las estatuas no pueden realizar su trabajo y la pancarta no se pudo socializar en la fecha prevista.  Reflexión gramatical: expresar valoraciones a través de adjetivos y verbos en subjuntivo o infinitivo.</p>	<p>Individual  Clase abierta</p>	<p>Vocabulario relacionado con el festival, la gastronomía y la enología.</p>
<p><b>15. Reflexión y discusión</b>  ¿Cómo valoras este festival? ¿qué aspectos se consideran positivos? ¿cuáles se consideran negativos?</p>	<p>Grupos +  Clase abierta</p>	

## Preguntas al artista durante el encuentro

- 1) ¿De dónde eres tú?
- 2) ¿Cuántos años tienes?
- 3) ¿Cómo se te ha ocurrido esta idea?
- 4) ¿Y durante los años cambias los personajes?
- 5) ¿Estás satisfecho con tu trabajo?
- 6) ¿Tenéis oportunidad de volver a tu trabajo de antes en Argentina, como en Argentina?
- 7) ¿Cuántas horas (trabajas)?
- 8) ¿Eres independiente o trabajas para una empresa?
- 9) Trabajador autónomo, tú puedes hacer así ¿no quieres hacer esto?
- 10) ¿En Buenos Aires también es popular las estatuas humanas, o no?
- 11) ¿Cuál es lo positivo de ese trabajo y cuál es el negativo de este trabajo?
- 12) ¿Desde qué año había empezado a hacer este trabajo?
- 13) ¿Dónde aprende esto?
- 14) ¿Cuánto tiempo necesitas cada día para preparar?
- 15) ¿Vosotros coser este traje de trabajo o unas compradas?
- 16) ¿Y cómo eliges este personaje?
- 17) Yo tengo las preguntas un p...  
imaginar tu futuro cuando se...
- 18) ¿Cómo lo aguanta todos los...
- 19) ¿Para hacer este ejercicio, c...  
especial o qué?
- 20) ¿En el futuro pensaría que...  
cosas a otras personas para g...
- 21) ¿Has hecho yoga?
- 22) ¿Y cómo la pintura que pon...
- 23) ¿Y las pinturas compras en u...
- 24) ¿Son caras la pintura?
- 25) ¿Y esto es conectado con...  
calor o alergia...no te muev...
- 26) ¿Hay mucha competencia?
- 27) ¿La policía molesta?
- 28) ¿Estás pensando en otro per...
- 29) ¿Y cómo un artista es un...  
primera pregunta, y segund...  
entienden que eso es un arta...

artista. Si sienten que eso es un poquito difícil de lado de ejercicio, de quedarte y que es un arte hacer esto y que te lleva tiempo hacer esto o no...

- 30) ¿Esto depende de cultura o de gente? ¿de cultura o de persona?
- 31) ¿Y tienes un consejo para los artistas jóvenes que quieren ser independientes?
- 32) ¿Es un trabajo de nacimiento o alguien que enseñarte?
- 33) ¿Pero desde cuánto tiempo tiene que tenerse la experiencia de este trabajo? Es que yo por ejemplo trabajo en una tienda en un sitio, tengo que tener una experiencia, tengo que hacer un curso, por ejemplo, tengo que tener esta experiencia ¿tienes que tener una experiencia para estar legal con trabajo en cualquier sitio?
- 34) Profesora: una pregunta, me meto yo ahí. Nos dijiste que hay solo quince lugares en la Rambla y necesitan tener un permiso. Entonces, me imagino que habrá muchas personas como tú que querrán tener un permiso para tener uno de estos solo quince

lugares. ¿cómo es este...lo examen? ¿quién hace el examen?

- 35) ¿Cómo el ayuntamiento controla que tienes estas pruebas?
- 36) Tengo una pregunta ¿en este concurso hay quince lugares, pero ¿cuántos hay en este concurso?
- 37) Pero, por ejemplo, solo en este concurso ¿cuántos lugares hay más en otros concursos?
- 38) Y por ejemplo estás trabajando en un taller ¿es?
- 39) ¿Y te sientes menos independiente al ser director finalmente?
- 40) ¿Vosotros tenéis sindicato?
- 41) ¿Hay un lugar donde todos puedan ir a compartir las ideas o...?

**Preguntas de reflexión sobre el encuentro con el artista.**

<p><b>EL CAMBIO</b></p> <p>¿Crees que esta actividad ha cambiado algo en ti? ¿Cómo? <i>antes... ahora...</i></p>	<p><b>EL FUTURO</b></p> <p>¿Crees que tu experiencia será diferente la próxima vez que veas una estatua humana?</p>
<p><b>COSAS EN COMÚN</b></p> <p>¿Crees que hay algo en común entre él y tú? ¿Qué? ¿Pensabas eso antes?</p>	<p><b>LAS PREGUNTAS</b></p> <p>¿Qué preguntas querías hacer? ¿Qué preguntas piensas que no debías hacer?</p>
<p><b>LA PRIMERA IMPRESIÓN</b></p> <p>¿Qué fue lo primero que pensaste de él cuando lo viste?</p>	<p><b>LOS SENTIMIENTOS</b></p> <p>¿Cómo te sentiste al verlo llegar? ¿Cómo te sentiste durante la conversación? ¿Cómo crees que se sintió él?</p>



## Producto final: pancartas

<p><b>¿Qué opinas?</b></p> <p>Las estatuas humanas somos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Artistas</li> <li><input type="checkbox"/> Peresozas</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajadoras</li> <li><input type="checkbox"/> Muñecas</li> </ul> <p>Ante todo, personas Nuestro trabajo es un arte visual para todas y todos.</p> <p>Respétalo y valóralo.</p>	<p><b>Qu'en penses-tu ?</b></p> <p>Les statues humaines, nous sommes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Des artistes</li> <li><input type="checkbox"/> Paresseuses</li> <li><input type="checkbox"/> Travailleuses</li> <li><input type="checkbox"/> Des Poupées</li> </ul> <p>Avant tout, des personnes</p> <p>Notre travail est un art visuel pour tous et toutes</p> <p>Respecte-le et valorise-le</p>	<p><b>Št</b></p> <p>Ljudske st</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Artisti</li> <li><input type="checkbox"/> Lenjivo</li> <li><input type="checkbox"/> Radnic</li> <li><input type="checkbox"/> Lutke</li> </ul> <p>Pre sv</p> <p>Naš p</p> <p>umetnos</p> <p>Poštu</p>
<p><b>Que pensas?</b></p> <p>As estatuas humanas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Artistas</li> <li><input type="checkbox"/> Preguiçosas</li> <li><input type="checkbox"/> Trabalhadoras</li> <li><input type="checkbox"/> Bonecas</li> </ul> <p>Antes de tudo são Pessoas!</p> <p>Nosso trabalho é uma arte visual para todos e todas</p> <p>Respeita-lo e o valorize.</p>	<p><b>ما رأيك ؟</b></p> <p>التماثيل البشرية هم :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> فنانون</li> <li><input type="checkbox"/> كسول</li> <li><input type="checkbox"/> عمال</li> <li><input type="checkbox"/> دمي</li> </ul> <p>قبل كل شيء هم بشر</p> <p>عملنا هو فن بصري للجميع</p> <p>احترم و قدیر</p>	<p><b>Как ты считаешь?</b></p> <p>Живые статуи - это:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Артисты</li> <li><input type="checkbox"/> Лениня</li> <li><input type="checkbox"/> Трудяги</li> <li><input type="checkbox"/> Куклы</li> </ul> <p>Прежде всего, мы - люди.</p> <p>Наша работа - это искусство для всех и каждого.</p> <p>Уважай её и цени.</p>
<p><b>What do you think?</b></p> <p>We, human statues are:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Artists</li> <li><input type="checkbox"/> Lazy people</li> <li><input type="checkbox"/> Workers</li> <li><input type="checkbox"/> Dolls</li> </ul> <p>Above all, we are people.</p> <p>Our work is a visual art for everyone</p> <p>Respect it and value it.</p>	<p><b>Что вы думаете?</b></p> <p>Мы, статуи, это:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Художники</li> <li><input type="checkbox"/> Ленивые</li> <li><input type="checkbox"/> Работники</li> <li><input type="checkbox"/> Куклы</li> </ul> <p>Прежде всего, мы - люди.</p> <p>Наша работа - это искусство для всех и каждого.</p> <p>Уважай её и цени.</p>	<p><b>Cosa pensi?</b></p> <p>Le statue umane Slamo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Artisti</li> <li><input type="checkbox"/> Fannulloni</li> <li><input type="checkbox"/> Lavoratori</li> <li><input type="checkbox"/> Bambole</li> </ul> <p>Prima di tutto, persone</p> <p>Nostro lavoro é l'arte visiva</p> <p>Per tutti e tutte</p> <p>Rispettalo e valorizzalo</p>



**VOCABULARIO**

Beneficiar	Concurso	Gastronomía	Privatización
Chef	Degustar	Hostelería	Restauración
Cocina de autor	Enología	Organizador	Tapa
Colaborador	Festival	Patrocinador	Veganismo
			Vegetarianismo

1. \_\_\_\_\_ m. conjunto de representaciones dedicadas a un artista o a un arte.
2. \_\_\_\_\_ f. Arte de preparar una buena comida.
3. \_\_\_\_\_ f. Conjunto de conocimientos relativos a la elaboración de los vinos.
4. \_\_\_\_\_ f. Conjunto de servicios que proporcionan alojamiento y comida a los clientes.
5. \_\_\_\_\_ f. Actividad de quien tiene o explota un restaurante.
6. \_\_\_\_\_ adj. Dicho de una persona o de una entidad que apoya o financia económicamente una actividad, frecuentemente con fines publicitarios.
7. \_\_\_\_\_ adj. Dicho de una persona o de una entidad que colabora en la realización de una actividad
8. \_\_\_\_\_ adj. Dicho de una persona o de una entidad que organiza o ayuda en la organización de una actividad
9. \_\_\_\_\_ v. tr. Probar, saborear o catar, generalmente con deleite, alimentos o bebidas.
10. \_\_\_\_\_ f. Pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida.
11. \_\_\_\_\_ m. Competición, prueba entre varios candidatos para conseguir un premio.
12. \_\_\_\_\_ m. y f. Jefe de cocina, en especial de un restaurante.
13. \_\_\_\_\_ m. Actitud consistente en rechazar alimentos o artículos de consumo de origen animal.
14. \_\_\_\_\_ m. Régimen alimenticio basado principalmente en el consumo de productos vegetales, pero que admite el uso de productos del animal vivo, como los huevos, la leche, etc.
15. \_\_\_\_\_ v. tr. Transferir una empresa o actividad pública al sector privado.
16. \_\_\_\_\_ v. tr. Hacer bien a alguien o a algo. prnl. Sacar provecho de algo o de alguien.
17. \_\_\_\_\_ Término relacionado con las creaciones culinarias que no proceden de algún país específico o que no tienen una técnica culinaria en particular, sino que están sujetas a la experiencia del chef

**1. ¿En qué casos usamos indicativo, s...**

Es cierto que muchas empresas se <b>benefician</b> de los festivales como Tast a la Rambla	Na empr festiva
Cuando....	Cuando
Usamos...	Usamos

Bueno	Genial
Cierto	Horrible
Cuestionable	Importante
Está demostrado	Indignante
Está claro	Injusto
Estúpido	Justo
Evidente	Lógico
Extraño	Malo
Fantástico	Mejor

**2. ¿Puedes escribir algunas ideas (puedes usar las ideas sobre los pros y...**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

## ANEXO 4: Módulo 3 (Identidad)


Objetivos culturales e interculturales		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el concepto de identidad</li> <li>• Explorar la construcción identitaria propia</li> <li>• Reflexionar sobre el papel que juega la construcción identitaria en la comunicación entre individuos</li> </ul>		
Objetivos lingüísticos y comunicativos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar el género <i>fábula</i> y reconocer las moralejas</li> <li>• Relatar historias o narrar cuentos (repaso de estructuras verbales y conectores)</li> <li>• Aprender y practicar vocabulario relacionado con la identidad</li> </ul>		
Actividades y procedimientos	Dinámicas	Exponentes lingüísticos
<p><b>1. Introducción</b>            Recordar lo que es una fábula (suscitar: relato breve que personifica seres generalmente animales sobre los dilemas sociales del ser humano. Incluye siempre una moraleja o reflexión ética y pretende ser universal). Sabiendo que las fábulas tienen una moraleja, se presentan unas fábulas para realizar una lectura y reflexionar sobre las posibles moralejas.</p>	Clase abierta	
<p><b>2. Lectura: distintas fábulas</b>            Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, negociar la comprensión, preparar un poster con la moraleja.</p>	En grupos+ Clase abierta	
<p><b>3. Contar historias</b></p>		



<p>Negociar en grupo algunos exponentes lingüísticos para contar historias o narrar cuentos. Preparar la narración de esta historia con apoyo de los exponentes lingüísticos aportados por la profesora u otros negociados en clase.</p> <p>Conformar una pareja distinta y narrar las fábulas leídas. Discutir posibles puntos en común entre ambas historias o moralejas.</p>	<p>Clase abierta</p> <p>En grupos</p>	<p><i>Es una fábula sobre...</i>  <i>Había una vez...</i>  <i>De repente...</i>  <i>Y entonces...</i>  <i>....dijo que...</i>  <i>Al final....</i>  <i>La moraleja es...</i>  <i>Me ha parecido...</i></p>
<p><b>4. Identidad</b>  Socializar las moralejas y negociar el hilo conductor o concepto transversal (identidad).  Discusión: ¿qué es la identidad? ¿qué la compone? ¿qué características tiene?  Realización conjunta de un mapa conceptual.</p>	<p>Clase abierta</p>	
<p><b>5. Escritura creativa</b>  A partir de unas imágenes sugerentes, reflexionar y crear un texto corto, descripción o poema sobre la identidad. Socializar (si se desea).</p>	<p>Individual +  Clase abierta</p>	
<p><b>6. Lectura: <i>Identidades asesinas</i></b>  Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, negociar la comprensión. Responder a las preguntas de comprensión y preparar respuestas de opinión.  Socializar y verificar las respuestas con un compañero.</p>	<p>Individual +  Clase abierta</p>	

<p>Discusión en clase sobre la lectura.</p> <p><b>7. Reflexión visual</b> Relacionar las imágenes con el contenido de la lectura. Discutir en grupos esta posible relación. Socializar puntos de vista en clase.</p> <p><b>8. Reflexión y discusión</b> Reflexionar sobre la identidad propia (múltiples identidades, herencias horizontales, herencias verticales, etc.). Socializar en parejas. Discusión en clase.</p> <p><b>9. Expresión escrita</b> Escribir breve texto reflexionando sobre las características de la identidad propia o sobre el papel que juega la construcción de la identidad de las personas en su comunicación.</p>	<p>En grupos + Clase abierta</p> <p>Individual Grupos + Clase abierta</p> <p>Individual</p>	
---	---	--

Comprensión lectora. Práctica de la lengua. Discusión sobre moralejas.

		<p>RELATAR HISTORIAS Y CONTAR CUENTOS</p> <p><b>Para empezar con la idea general</b> Es un cuento / una fábula sobre .... Es / cuenta la historia de ....</p> <p><b>Para empezar la historia</b> Érase una vez... Un día.... Resulta que...</p> <p><b>Para conectar sucesos</b> De repente... / De pronto Y entonces... En aquel momento...</p> <p><b>Para explicar lo sucedido</b> Es que.... Porque....</p> <p><b>Para reportar lo que se dijo</b> ...dijo que.../... dice que... ...le preguntó qué.../cuándo.../dónde.../ por qué.../cómo.../a dónde... ...le preguntó si...</p> <p><b>Para finalizar</b> Al final... Total que...</p> <p><b>Para resumir el mensaje</b> La enseñanza / moraleja es .... Lo que el cuento/la fábula quiere transmitir es...</p> <p><b>Para dar su opinión</b> Me ha parecido.../me parece Creo que es... Lo encuentro (+adjetivo)</p>	<p>No a lo fe ¡Pue</p>
		<p><b>Para resumir el mensaje</b> La enseñanza / moraleja es .... Lo que el cuento/la fábula quiere transmitir es...</p> <p><b>Para dar su opinión</b> Me ha parecido.../me parece Creo que es... Lo encuentro (+adjetivo)</p>	<p>Sier mism somes nuest y mri</p>
		<p>A veces queremos cambiarlos para complacer a otras, pero no nos damos cuenta de que podemos complacerles tal como somos. Sé como Eres!</p>	<p>Ca sabi sab hac</p>

## Escritura creativa.

¿Que es la identidad para ti?  
¿Alguno vez hiciste esta pregunta a tu mismo?  
Toma el espejo y mira.  
¿Reconoces esta persona?  
Pero mira más profundamente.  
Mira a tus ojos.  
¿Que está escondido adentro?  
¿Quien eres? Sabes bien tus costumbres y hábitos, los pensamientos y las posibilidades.  
Eres lo que eres con tu mismo.  
¿Eres igual con otras personas?  
¿O te pones la máscara?  
¿Tienes los límites y las reglas o eres libre de actuar? ¿Que querías cambiar o prefieres a seguir con lo mismo?

Quando alguien te pregunta ¿Quien eres?  
Y tú no sabes la respuesta, miras en espejo y lo piensas. Observar (el color, la forma), la color de tu piel, los omgus en tu cara, tei recordar cuando sonabas y cuando joras. Los experiencias de tu vida ves en el espejo. Las ropas que tienes en tu cuerpo es tu propio estilo, o es lo que piensas que otras personas le gusta.  
En general tu identidad ~~es~~ <sup>es</sup> tu todos de experiencias y historia de tu vida.  
En preguntas ¿Quien eres? La respuesta es "Soy yo".

Los ojos sobre la  
Mirando  
recordar l  
edades, q  
objeto pre  
tenías.  $\Phi$   
Mirando  
senreir, p  
algo, reco  
experienci  
Mirando  
se puede  
has cambio

## Comprensión de lectura, práctica de la lengua y discusión.



Desde que dejé el Líbano en 1976 para instalarme en Francia, me han preguntado muchas veces si me siento “más Francés” o “más libanés”. Mi respuesta es siempre la misma “¡las dos cosas!”. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es estar en las lindes de dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Eso es justamente lo que define mi identidad. ¿Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?

¿Medio francés y medio libanés entonces? ¿De ningún modo! La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios. No tengo varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una “dosificación” singular que nunca es la misma en dos personas.

En lo que se ha dado en llamar el “documento de identificación” figuran el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, una fotografía, determinados rasgos físicos, la firma y, a veces, la huella dactilar: toda una serie de indicaciones que demuestran, sin posibilidad de error, que el titular de ese documento es Fulano y que no hay, entre los miles de millones de seres humanos, ningún otro que pueda confundirse con él.

Mi identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona.

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; una institución... y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin: podemos sentirnos pertenecientes con más o menos fuerza a una, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa, a un partido, a una asociación, a una parroquia, a una comunidad de personas que tienen las mismas pasiones, las mismas preferencias sexuales

o las mismas minusvalías físicas, o que se enfrentan a los mismos problemas ambientales.

Los elementos de nuestra identidad que ya están en nosotros cuando nacemos no son muchos -algunas características físicas, el sexo, el color... No es que el entorno social determine el sexo, desde luego, pero sí determina el sentido de esa condición; nacer mujer no significa lo mismo en Kabul que en Oslo, la femineidad no se vive de igual manera en uno y otro sitio, como tampoco ningún otro elemento de la identidad. Nacer negro no significa lo mismo en Nueva York, Lagos, Pretoria o Luanda.

La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia.

Mis palabras son sin duda las de un migrante y las de un minoritario. Aunque me parece que reflejan una sensibilidad cada vez más compartida por nuestros contemporáneos. ¿No es característico de nuestra época haber convertido a todos los seres humanos, de algún modo, en migrantes y minoritarios? Todos estamos obligados a vivir en un mundo que se parece muy poco al terreno del que venimos; todos hemos de aprender otros idiomas, otros lenguajes, otros códigos; y todos tenemos la impresión de que nuestra identidad, tal como nos la venimos imaginando desde la infancia, se encuentra amenazada. Muchos se han ido de su tierra, y muchos otros, sin irse ya no la reconocen.

Todos y cada uno de nosotros somos depositarios de dos herencias: una “vertical”, nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones de nuestro pueblo, de nuestra comunidad religiosa; la otra, “horizontal”, es producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos. Es esta segunda la que a mi juicio resulta más determinante, y lo es cada día un poco más; sin embargo, esa realidad no se refleja en nuestra percepción de nosotros mismos. No es la herencia “horizontal” a la que nos adscribimos, sino a la otra. No se trata de negar la influencia, a menudo decisiva, de nuestra herencia “vertical”. Se trata sobre todo de resaltar el hecho de que hay un abismo entre lo que somos y lo que creemos que somos.

En realidad, si afirmamos con tanta pasión nuestras diferencias es precisamente porque somos cada vez menos diferentes. Porque, a pesar de nuestros conflictos, de nuestros seculares enfrentamientos, cada día que pasa reduce un poco más nuestras diferencias y aumenta un poco más nuestras similitudes.

**Lindes:** frontera

**Amputar:** cortar una parte

**Compartimento:** parte en el que se divide el espacio

**Dosificar:** Definir la cantidad (dosis) de un producto

**Fulano:** persona cuyo nombre no sabemos

**Figurar:** formar parte de un conjunto de cosas

**Minoritario:** que hace parte del grupo con menos representantes

**Terruño:** tierra, país natal

COMPRENDE

1.	Amin se siente más libanés que francés	
2.	Cada persona tiene una identidad única	
3.	La información que figura en el documento de identificación es lo que conforma la identidad de una persona.	
4.	La identidad de una persona se adquiere al nacer.	
5.	Todas las personas del mundo se identifican como migrantes.	
6.	Hay dos tipos de herencias que definen la identidad de una persona: la herencia vertical y la horizontal.	
7.	Según Amin, la herencia vertical es la más importante.	
8.	En general, las personas se tienden a identificar más según su herencia vertical.	
9.	En ocasiones lo que somos no es lo mismo a lo que creemos que somos.	
10.	Cada día que pasa somos más diferentes	

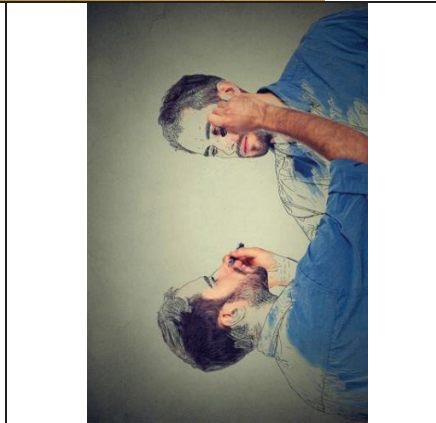
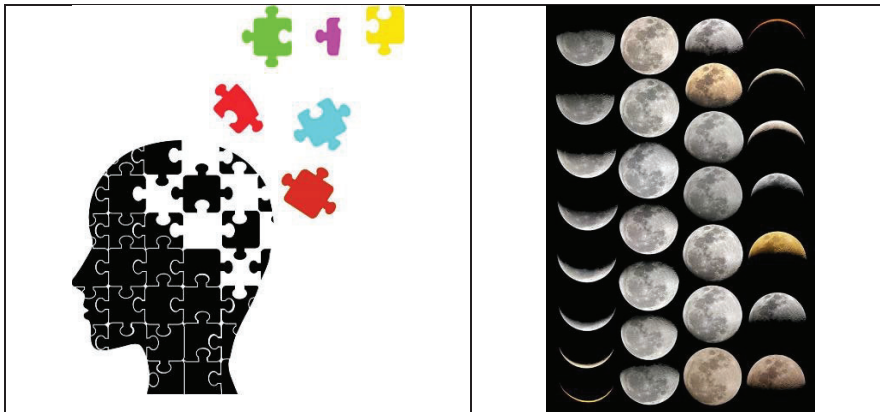
CO

¿Qué es la identidad según Amin? ¿Cuál

¿Por qué crees que su libro se llama *Iden*

¿Estás de acuerdo con su punto de vista

1. Reflexión visual: relación de las ideas de la lectura con las imágenes.



„la identidad“

Las clases donde habia „la identidad“ eran para el tema al principio pero me he pensado mas y me se pocas sobre mi mismo me quite sobre mi identidad soy parecido, hijo, hermano pero es esto lo que me de macchiatos o como mucho? Una que es un No cada dia me preguntan Familia, amigos, otros algunos opiniones sobre a su manera pero no se me conocen como soy. Opino que necesitamos seguir nuestra identidad color de piel tenemos o es solo pica de una. Nuestros pensamientos, tambien indican a quien somos y no somos como persona con la misma que con años mi identidad gracias a gente conocida y otros.

## ANEXO 5: Módulo 4 (Fiestas nacionales – 12 de octubre)

### Objetivos culturales e interculturales

- Indagar e investigar para comprender las distintas formas de conmemorar una fiesta nacional, específicamente
- Observar la realidad cultural desde distintas perspectivas
- Contrastar puntos de vista y reflexionar sobre los posicionamientos propios
- Comprender el proceso de aprendizaje por indagación

### Objetivos lingüísticos y comunicativos

- Aprender y practicar vocabulario relacionado con las fiestas nacionales.
- Relatar eventos históricos (uso de tiempos pasados, referencias temporales, fechas)
- Ofrecer oportunidades para la exploración y práctica lingüística situadas a partir de los intereses y preferencias
- Reconocer distintos sustantivos que se usan para hacer referencia a América.

Actividades y procedimientos	Dinámicas	Exponentes lingüísticos
<p><b>1. Introducción</b>            Discusión: ¿Qué es una fiesta nacional? ¿cuáles se conmemoran o celebran en tu país? ¿cómo?            Presentación: 12 de octubre, Día de la Hispanidad o fiesta nacional española. Activación de conocimientos previos. Se pide realizar una breve investigación fuera de clase y traer información pertinente.</p> <p><b>2. Reflexión y discusión: lo que ya sabemos</b>            Puesta en común de la información o producto de la investigación individual. Preparación colectiva del póster “lo que ya sabemos sobre el 12 de octubre”.            Puesta en común de los pósters.</p>	<p>En grupos +            Clase abierta            +            Individual</p> <p>En grupos +            Clase abierta</p>	<p>Repaso de pasados            Cómo hacer referencia a fechas            Repaso de números y meses</p>

<p>Foco en la forma: tiempos pasados, indefinido e imperfecto. Fechas</p> <p><b>3. Reflexión y discusión: las preguntas de la clase</b> Reflexión en grupo sobre cuestiones que no han quedado claras; en las que se quisieran ahondar, conocer o saber más; cuestiones que causen curiosidad. Preparación del póster <i>las preguntas de la clase</i>. Puesta en común de los pósters. Se generan discusiones y debates.</p> <p><b>4. Aprendizaje por indagación (API)</b> Se comenta el API como una metodología de clase para aprender los contenidos. Se presentan unos verbos o acciones de indagación y se pide que se ordenen secuencialmente para configurar un proceso de investigación. Se negocia conjuntamente la secuencia y se introduce como la metodología a seguir en los siguientes módulos.</p> <p><b>5. Invitación a los eventos culturales</b> Se presentan las invitaciones a dos eventos culturales relacionados con el Día de la Hispanidad que tendrán lugar en la Rambla el 12 de octubre. Se invita a los estudiantes a asistir e indagar sobre la manera como las personas conmemoran esta fecha en cada uno de estos eventos. Se insta a recolectar material como fotos, videos o testimonios para luego reflexionar sobre ellos en clase.</p>	<p>En grupos + Clase abierta</p> <p>En grupos + Clase abierta</p> <p>Clase abierta</p>	<p>Formulación de preguntas: acentuación, estructura, puntuación.</p> <p>Verbos relacionados con el A Preguntarse Investigar Reflexionar Discutir Crear</p> <p>Vocabulario de las invitaciones Prefijo -anti como en: <i>Colonial/anticolonial</i> <i>Capitalista/anticapitalista</i> <i>Patriarcal/antipatriarcal</i> <i>Racista/antirracista</i></p>
---	--	--



<p><b>6. Reflexión, discusión</b>  En grupos se reflexiona sobre la experiencia y el contenido del material visual recopilado (a partir del material que los estudiantes envían por el grupo de WhatsApp de la clase). ¿Qué se ve en estas imágenes? ¿qué significan los mensajes? ¿qué quieren expresar estas personas? ¿qué visión tienen ellas del 12 de octubre?  Foco en la forma: discusión alrededor del vocabulario y las estructuras presentes en el material visual recopilado.</p>	<p>En grupos +  Clase abierta</p>	<p>Vocabulario y estructuras de pancartas como:  <i>Aislarse</i>  <i>Empobrecerse</i>  <i>Inconciencia</i>  <i>Nacionalismo</i>  <i>Independentismo</i>  <i>Binarismo</i>  <i>Colonialismo</i></p>
<p><b>7. Debate imprevisto sobre las manifestaciones en Cataluña</b>  Los estudiantes comentan y discuten uno de los acontecimientos más importantes de la actualidad social en Cataluña: las manifestaciones en protesta contra la sentencia judicial a los líderes del proceso independentista catalán. Se permite a los estudiantes debatir y coconstruir en el aula. Se ofrece apoyo lingüístico cuando lo requieran.</p>	<p>Clase abierta</p>	
<p><b>8. Lectura: <i>Los nombres del 12 de octubre</i></b>  Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, negociar la comprensión.  Discusión: ¿Por qué esta fecha se conoce con distintos nombres? ¿qué significa cada uno de ellos? ¿cuál prefieres? ¿por qué?</p>	<p>En grupos +  Clase abierta</p>	

<p><b>9. Los nombres de América:</b>  Indagación: En una de las pancartas se hacía referencia a <i>Abya Yala</i> ¿qué significa? ¿por qué se incluye en la pancarta? ¿qué significa América? ¿qué otras palabras usamos para referirnos a América?  Reflexión y discusión.  Foco en la forma: los nombres de América</p> <p><b>10. Respuesta a las preguntas de la clase</b>  Reflexionar sobre las preguntas de la clase y darles respuesta. Escribir una entrada en el diario de aprendizaje dando respuesta a por lo menos una de las preguntas según lo aprendido a lo largo del módulo.</p>	<p>En grupos +  Clase abierta</p>	<p><i>América</i>  <i>Hispanoamérica</i>  <i>Latinoamérica</i>  <i>Sudamérica</i>  <i>Iberoamérica</i></p>
--	---------------------------------------	--

Muestras de pósters “Lo que ya sabemos” y “las preguntas de la clase”

<p>→ Fiesta nacional de España (Día de la Hispanidad) otro nombre:          → se celebra desde - 1982          → la celebración incluye un desfile militar (asiste el rey, familia real, presidente del gobierno etc)          → Aniversario de la primera llegada de españoles a América.</p>	<p>1. <del>¿</del> A mí ME gustaría saber por qué algunos catalanes no se celebran esta fiesta?</p> <p>2. Por qué ahora <del>entonces</del> esta fiesta tiene diferentes nombres en diferentes países?</p>
<p>12 DE OCTUBRE ES EL DÍA DEL DESCUBRIMIENTO EL DÍA DE CRISTÓBAL COLÓN EN 1492. (1492) DESDE 1914 Y SE LLAMA DÍA DE LA RAZA SE CELEBRA EN LOS TODOS PAÍSES HISPANOPABLANTES. AHORA ARGENTINA:</p>	<p>¿Por qué los Reyes Católicos dieron dinero a Cristóbal Colón para la expedición?</p> <p>¿Que eventos están en el fondo de la idea de la independencia?</p> <p>¿Que motivo tenía Cristóbal Colón si no estaba seguro en el resultado?</p>
<p>1. EL día 12 de Octubre es el Día de Nacional de España. Día de hispanidad.          2. EL Nombre que Cristóbal Colón dio a EEUU. Por eso ahí celebran "El día de la Raza".          3. Por la ley es el día 7 de octubre pero para simbolizar el descubrimiento de EEUU han elegido el día 12 de octubre.          1. Contacto entre los dos mundos europeo y americano.</p>	<p>¿Quiérelación tiene el idioma Español con el descubrimiento?</p> <p>¿Todavía hay colonia?</p> <p>¿Por qué Estados Unidos no habla español?</p> <p>¿Pueden 3 carabelas descubrir un continente?</p>

1. Reflexión sobre cómo aproximarse al conocimiento. Ordenar los verbos y comentar.



  
moulinet office  
ESPANYA I CATALANS  
  
Catalunya  
Suma



Paseo de Gracia / Provenza - 11h  
Plaza Cataluña - 12h  
Barcelona - España



Muestra de los resultados: material visual recopilado (I)



Muestra de los resultados: material visual recopilado (II)

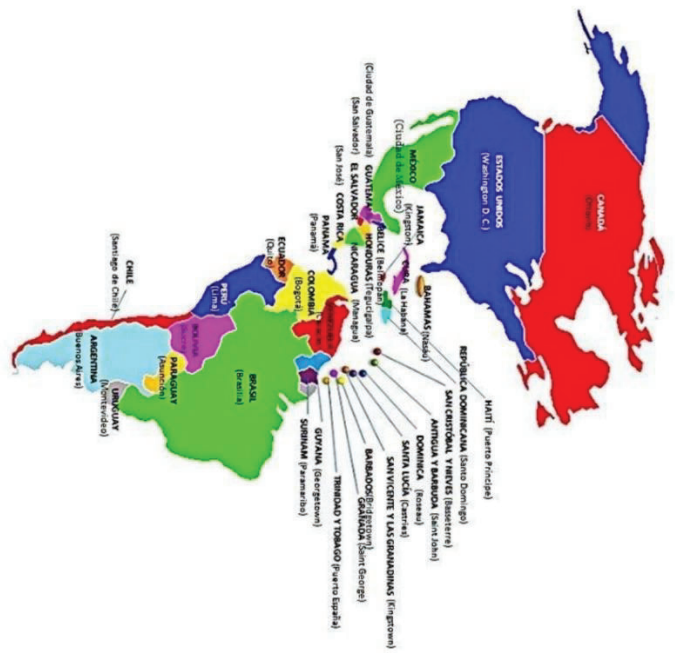


# 1. Comprensión lectora, práctica de la lengua y discusión.

- América por parte de Cristóbal Colón, ya que fue ese día en 1492 cuando las tres carabelas llegaron a la isla que fue bautizada como San Salvador. Hoy Granaimaní en Bahamas. Y en América también se celebra, pero con nombres diferentes. Así, en cada país de América lo conocen de una manera:
- Argentina: se llama Día del Respeto a la Diversidad Cultural.
- Bahamas: Día del Descubrimiento
- Estados Unidos: Columbus Day
- Bolivia: Día de la Descolonización;
- Chile: Día del Encuentro de Dos Mundos
- Colombia y El Salvador: Día de la Hispanidad.

cuando en la sociedad aunque el cambio de nomenclatura no fue oficial hasta 1958. Se mantuvo este nombre hasta 1987, cuando la Ley 18/1987 estableció la nueva denominación de **Día de la Fiesta Nacional**. Este día se conmemora también en América y de hecho muchos países mantuvieron la denominación de Día de la Raza hasta finales del siglo XX (Honduras lo sigue manteniendo).

**LP LAS PROVINCIAS**  
 Viernes, 12 octubre 2018, 07:57  
<http://www.laprovincia.es/sociedad/12-oculter-dia-hispanidad/denominacion-2018-03-11-1574-4.html>



AMÉRICA	
IBEROAMÉRICA	
LATINOAMÉRICA / AMÉRICA LATINA	
HISpanoAMÉRICA	
SUDAMÉRICA / AMÉRICA DEL SUR	





<p><b>3. Practica de la lengua</b>  Pensar en grupos o asociaciones de personas que comparten creencias o valores y se unen para presentar solicitudes o reivindicaciones. Proporcionar ejemplos de algunas de sus reivindicaciones.  ¿qué reivindicaciones compartes tú? ¿por qué?</p>		<p>Sufijo <i>-ista</i>  <i>Independentistas</i>  <i>Pacifistas</i>  <i>Ecologistas</i>  <i>Feministas</i>  <i>Socialistas</i>  <i>Nacionalistas</i>  <i>Racistas</i>  <i>Machistas</i>  <i>Ecologistas</i>  <i>Ambientalistas</i>  <i>Anticolonialistas</i>  <i>Animalistas</i></p>
<p><b>4. Distintas perspectivas</b>  A propósito de las reivindicaciones animalistas, se realiza el visionado de dos videos con puntos de vista distintos: en pro y en contra de las corridas de toros en Colombia.  Discusión: ¿qué opinión tienen las personas en Colombia sobre las corridas de toros? ¿Cuál es tu punto de vista?</p>	<p>Grupos +  Clase abierta</p>	<p>Expresar opiniones:  <i>Me parece (lógico, normal, vergonzoso, inconcebible, et lamentable) que + subjuntivo</i>    <i>Es (verdad, evidente, cierto, obvio), está claro que + indicativo</i>    <i>Está bien, mal, fatal, fenome que + subjuntivo</i>    Expresar posibles soluciones</p>

<p>Discusión: frente a esta situación compleja ¿qué se debería hacer? ¿Qué medidas deberían adoptar los gobiernos?</p>	<p>Grupos + Clase abierta</p>	<p>Deber (<i>debería</i>) Poder (<i>podría</i>)</p> <p>Reaccionar a otros puntos de vista y posicionarse. <i>Tienes razón</i> <i>(no) estoy de acuerdo con +</i> <i>con que + subjuntivo</i> <i>(no) estoy a favor/en contra</i> SN, <i>de que +subjuntivo</i></p>
<p><b>5. Las manifestaciones alrededor del mundo.</b> <b>Visionado del video.</b> Se retoma el tema de las manifestaciones a propósito de las noticias de las manifestaciones que tienen lugar en el mundo. Se presenta un video para la escucha activa. Escucha y discusión: ¿Qué países se mencionan en el video? ¿Qué información se da de cada una de las manifestaciones en estos lugares?</p>	<p>Grupos + Clase abierta</p>	
<p><b>6. Las preguntas de la clase</b> ¿Qué preguntas les genera el visionado? Reflexión y preparación del póster <i>las preguntas de la clase</i> alrededor del tema de las manifestaciones. Puesta en común del póster y discusión</p>	<p>En grupos + Clase abierta</p>	
<p><b>7. Las manifestaciones alrededor del mundo</b></p>		

<p>Escoger una de las manifestaciones que están ocurriendo en el mundo (Bolivia, Líbano, Hong Kong, Chile, Haití, Ecuador) y preparar una breve presentación explicando: el contexto geográfico, las principales reivindicaciones, las opiniones y posibles soluciones. Presentaciones orales.</p>	<p>En grupos + Clase abierta</p>	
<p><b>8. Lectura: ¿estocada final al toreo?</b> Leer, subrayar vocabulario clave desconocido, negociar la comprensión. Identificar los objetivos de los párrafos de un texto. Identificar las estructuras lingüísticas para estos objetivos. Discusión.</p>	<p>Individual + Clase abierta</p>	
<p><b>9. Expresión escrita</b> Escribir un texto similar recogiendo el tema de la presentación oral (una de las manifestaciones reivindicativas).</p>	<p>Individual</p>	
<p><b>10. Respuesta a las preguntas de la clase</b></p>		
<p><b>11. Aproximación inductiva a la gramática</b> Observar los titulares de noticias. Fijarse en las expresiones <i>hasta que</i>, <i>cuando</i> y los verbos que los suceden. Aportar posibles hipótesis. Reflexión y práctica sobre el uso del subjuntivo para expresar futuro. ¿Hasta cuándo crees que se van a manifestar en Cataluña y en otras partes del mundo?</p>	<p>En grupos + Clase abierta</p>	<p><i>Cuando ... + subjuntivo</i> <i>Hasta que (no) ... + subjuntivo</i> <i>Mientras ... subjuntivo</i></p>

## 12. Práctica de estructuras lingüísticas

Práctica de cuando + subjuntivo

En grupos +  
Clase abierta

### Muestra de las preguntas de la clase

¿Quiénes son los manifestantes?  
¿Qué piden, exigen ellos?  
¿Cuántos son y adónde van?  
¿Cuánto tiempo duran las manifestaciones?  
¿Cuál es la historia de las protestas?  
¿Qué solución tiene esta situación?  
¿Qué significan las pancartas?  
¿Es la manifestación pacífica?  
¿Hay un líder?  
¿Qué modos de comunicación tienen/usan entre los manifestantes?

¡ave Exigen la gente C  
¡Mata Cuando van a  
¡Que van a gan  
¡ Pueden ganar sus  
¡ Porque se se cierra  
¡ Porque molestan a  
¡ Porque distruyen  
¿ Es un evento im  
los medios?  
¿Qué objetivo ti

# Aproximación inductiva a la gramática. Discusión.

## EXPLORAR Y REFLEXIONAR

### 3. REIVINDICACIONES

**A.** ¿A qué colectivos crees que pertenecen estas reivindicaciones?

- Asociación de jubilados
- Grupo feminista
- Grupo pacifista
- Asociación de parados
- Asociación de vecinos

1

2

**¡No más despidos!  
¡Necesitamos trabajar!**

3

**POR UNA VIDA DIGNA:  
EXIGIMOS QUE NOS  
SUBAN  
LAS PENSIONES**

4

**¡QUEREMOS QUE CONSTRUYAN  
UN PARQUE...  
¡NO UN  
PÁRKING!**

5

**TRABAJAMOS  
LAS MISMAS HORAS  
QUEREMOS TENER  
EL MISMO SUELDO**

**B.** ¿Qué tienen en común las frases anteriores? Fíjate en las estructuras que están en rojo. ¿En qué casos se construyen con Infinitivo y en cuáles con Presente de Subjuntivo?

**C.** ¿Sabes cómo se forma el Presente de Subjuntivo? Intenta completar las formas que faltan.

	hablar	comprender	subir
(yo)	hable	comprendas	suba
(tú)	hables	comprendas	subas
(él/ella/usted)	hable	comprendamos	suba
(nosotros/as)	hablemos	comprendamos	subamos
(vosotros/as)	habléis	comprendáis	subáis
(ellos/ellas/ustedes)	hablen	comprendan	suban

**D.** Las siguientes formas verbales son irregulares. Corresponden a la primera persona del Presente de Subjuntivo. ¿Sabes cuál es su Infinitivo? Escribe.

1. haga <i>hacer</i>	5. pueda	8. vaya
2. sea	6. esté	10. conozca
3. quiera	7. pida	11. tenga
4. juegue	8. sepa	12. ponga

### 4. POR LOS ANIMALES

**A.** Lee esta entrevista y busca en el texto los argumentos con los que estás de acuerdo. Márcalos y, luego, coméntalos con tus compañeros.

**Raúl Santos** es presidente de APDA, una asociación para la defensa de los animales. Acaba de publicar un libro titulado *Atacados e indefensos*.

## “LA GENTE SIGUE TRATANDO MAL A LOS ANIMALES”

¿En España todavía se maltrata a los animales? Creo que hemos mejorado mucho en los últimos años, pero todavía hay mucha gente que se comporta de una forma cruel con los animales. Su asociación denuncia cientos de casos cada año. Sí, y nos parece vergonzoso que, a estas alturas, algunas personas traten

a los animales así, pero ocurre. Cada año denunciamos aproximadamente 500 casos de familias que abandonan a su perro o a su gato. Es inconcebible que hagan eso con animales indefensos. Deberíamos tener leyes más duras para todas las personas que cometen esos crímenes.

¿Cuál es la postura de su asociación respecto a las corridas de toros? Las hemos denunciado muchas veces y todos los años organizamos manifestaciones delante de las plazas de toros. Es lamentable que en el siglo XXI exista todavía esta demostración de crueldad y creemos que debería aprobarse de inmediato una ley para prohibir las corridas.

Pero hay algunos datos positivos. ¿No cree? Últimamente se han prohibido varias fiestas populares en las que se maltrataba a animales. Es verdad que la situación actual es mucho mejor que la de hace dos años. Es lógico también que las leyes cambien y que se prohíban costumbres primitivas. Es más, pensamos que habría que prohibirlas todas ya. Nuestra postura es clara: pedimos que las leyes y la sociedad respeten a los animales.

**B.** ¿Las expresiones resaltadas van seguidas de Indicativo o de Subjuntivo? ¿En todos los casos? ¿Intuyes por qué?

**C.** Busca en el texto las expresiones que sirven para proponer soluciones.

## 5. ¡BASTA YA!

**1.** Clasifica en regulares e irregulares estas formas verbales conjugadas en Presente de Subjuntivo. Piensa primero en su Infinitivo correspondiente.

viva    salgamos    habléis    empiecen  
digan    sepan    oigas    bebáis    vayan  
veamos    traduzcas    escriban    duermas

regulares	irregulares

**4.** Conjuga los siguientes verbos en Presente de Subjuntivo.

	(yo)	(tú)	(él/ella/usted)	(nos)
hacer	haga	hagas	haga	hagamos
ser	sea	seas	sea	seamos
querer	quiera	quieras	quiera	querramos
jugar	juegue	juegues	juegue	juguemos
poder	pueda	puedas	pueda	podamos
estar	esté	estés	esté	estemos
pedir	pida	pidas	pida	pidamos
saber	sepa	sepas	sepa	sepamos
ir	vaya	vayas	vaya	vayamos
conocer	conozca	conozcas	conozca	conozcamos
tener	tenga	tengas	tenga	tengamos
poner	ponga	pongas	ponga	pongamos

**2.** Comp...  
que pus...  
con que...  
1. Los e...  
2. Las fe...  
3. Los e...  
4. Los ju...  
5. Los p...  
6. Los p...  
**3.** Pien...  
frases...  
1. Me pa...  
2. Es inj...  
3. No es...  
4. Es fan...  
5. Me pa...  
6. Me pa...

# Comprensión de lectura y práctica de la lengua.

Las manifestaciones fueron protagonizadas por ciudadanos que se oponen a la tauromaquia, miembros de colectivos animalistas y asociaciones antitaurinas como la llamada *Colombia sin Torero*. Llevaban pancartas, disfraces y diversos objetos para reclaman la abolición de las corridas de toros en Colombia. Los manifestantes piden que se pare el maltrato y asesinato animal en general y particularmente en estos eventos. Con mensajes como “somos alguien, no algo”, “los animales no son mercancía” y “no más Ole” exigen al público y al gobierno que se respeten los derechos de los animales y que se aprueben los proyectos de ley para prohibir espectáculos que atenten contra su bienestar.

A Iván Ávila Gaitán<sup>1</sup>, profesor e investigador de la Universidad Nacional de Colombia, le parece lógico pensar que las corridas de toros sean un legado colonial y patriarcal. Cree pertinente que se considere el toro como una práctica patriarcal pues refuerza la idea del torero como el hombre valiente que se enfrenta a una bestia, al peligro, que muestra sus destrezas para dominar hasta a la misma muerte y que puede así seducir y conquistar a las damas. Tampoco le parece raro que se asocie al toro con prácticas coloniales, pues es una actividad de hombres blancos, adinerados, poseedores de ganado y de tierras, lo que los pone en un nivel de superioridad para “conquistar la vida”, es decir, asesinar. Además, le parece sensato que se piense que la tauromaquia es constituye un tipo de colonización de la especie humana sobre la especie animal, una idea que comparten los defensores del movimiento especista.

Para Iván, la tauromaquia solo se abolirá en Bogotá, en Colombia o en cualquier lugar del mundo cuando el ser humano deje de considerarse una especie superior en el planeta. Para que esto suceda, piensa que se debería sensibilizar más a las personas sobre la importancia de la vida en el planeta. Antes que prohibir las corridas, habría que pensar en leyes y formas de asegurar políticas en pro de la vida y la dignidad de todas las especies que habitamos el planeta.

Aunque hay quienes ven en la tauromaquia un invaluable punto de unión entre Europa y América, cada vez son más las personas que quieren que estas prácticas sean abolidas. Así, las manifestaciones contra las corridas de toros no solo han tenido lugar en Colombia, sino que cada año se viven en distintas partes del planeta. Los movimientos animalistas son cada vez más fuertes y su presencia en la vida política de las naciones ha aumentado. Es el caso, por ejemplo, del PACMA (Partido Animalista Contra el Maltrato Animal) en España, uno de los movimientos más comprometidos en la lucha contra la tauromaquia en ese país.

<sup>1</sup> <https://www.debatebio.info/colombia/item/230683-abolir-las-corridas-de-toros-porque-son-un-espectaculo-biologico-no-civilizado-compartir-un-legado-colonial-con-valores-tambien-colombiales.html?fbclid=IwAR0qDh5N6vQ5HW345ePWZ35kxvDZAAg-ontKCVLgNfN6C7r1o>

1. Lee el título y observa la imagen. ¿De qué crees que trata el artículo?
2. Lee el texto. ¿Puedes relacionar cada uno de los párrafos con sus objetivos? Qué párrafo presenta:
  - (a) Una **opinión**
  - (b) Las personas y sus **reivindicaciones**
  - (c) **Conexiones** con otros contextos
  - (d) Posibles **soluciones**
  - (e) Información sobre el **contexto**
3. ¿Coul dne esturcunaz iudñizicaz se couzñneu ezoz opletvaz? Wqrcizaz gu el tæxto λ rezñueizaz teuzs a czqz bñuziqo.
4. Eczupre nu sñicno zuzuzel zopre sññuz de izz dne jñuzoz jupizqo gu cizse (T5) de

## Aproximación inductiva a la gramática.

**BBC NEWS | MUNDO**

### Protestas en América Latina: «Vamos a seguir con manifestaciones hasta que los pueblos crean que se gobierna para ellos y no para un puñado»

Marta Lagos, analista política y directora de la encuesta regional Latinobarómetro, cree que este panorama contrasta con el avance de la democracia en América Latina

BBC Mundo 24/10/2019 10:39 AM

**ENTREVISTA | Giampaolo Musumeci**

### "Mientras Europa no quiera inmigrantes, habrá traficantes: es la ley de la oferta y la demanda"

**tele mundo** Iniciar sesión

NACIONALES SOCIEDAD POLÍTICAS DEPORTES INTERNACIONALES EMPRESARIALES ECONOMÍA CULTURA Y ESPECTÁCULOS CIENCIA Y TECNOLOGÍA

### Los femicidios van a seguir aumentando hasta que los hombres asuman que las mujeres tienen derechos y los ejercen

**POLÍTICA**

### Recogen firmas para que los diputados no cobren hasta que no haya gobierno

La petición en Change.org cifra el gasto en "aproximadamente 30 millones sin contar extras"

JESSICA PASQUAL Martes, 6 de septiembre de 2016

**FRANÇOISE VERGÉS / FEMINISTA DECOLONIAL**

### "Cuando las mujeres migrantes y racializadas sean libres, toda la sociedad será libre"


JOSEFINA L. MARTÍNEZ



**DOCUMENTAL, BBC**

### Cuatro nos enseña qué pasará 'Cuando el petróleo se acabe'

no con la cabeza. Eso es, le diré que no, así!"



La lechera comenzó a menear la cabeza para decir que no, y entonces el cubo cayó al suelo y toda la leche se derramó. Así que la lechera se quedó sin nada: sin vestido, sin pollitos, sin huevos, sin mantequilla, sin nata y, sobre todo, sin la leche que la incitó a soñar.

3 Te llamo cuando (salir) trabajo y vamos al cine, ¿de acuerdo?

b. Siempre te llamo cuando (salir) del trabajo y nunca te encuentro

4

a. Cuando (tener) dinero, compárame un coche nuevo

b. Cuando (tener) dinero, lo gasto enseguida

# 1. Expresión escrita.

manifestarse. Gobierno no <sup>de</sup> just. explicaciones, aloras sobre el aumento de la tonta y se mostro una falta de empatia con los y problemas de la gente. En lugar de buscar un dialogo, el gobierno ha respondido con represion politica. Yo dao un impulso social que entran hechos de la Uque para le gente de distintas edades y clases esta pasando en los ultimos 30 años en Chile. En la poa que viviamos el vaso de agua y que ha dado impulso para la manifestacion mas grande en los historia de Chile.

Scanned by CamScanner

sumamos por fin el gobierno <sup>procurar</sup> y cuando por las subidas del precio del metro y ya en la tarde - los manifestantes se han derribado fuera de capital de Chile (Santiago) y ha creado nuevo movimiento contra el gobierno, nuevas protestas. Gobierno, entonces, declaró estado de emergencia para reprimir a las manifestaciones que ya no tenían nada comun con las protestas políticas eran violentas, con incendios y varios muertos.

Scanned by CamScanner

Manifestantes piden facilitar el acceso a la educación. Quieren tambien que el gobierno mejore la infraestructura y que aumente las salarios y las pensiones. "No tengo miedo a morir sino a jubilarme" o "queremos soluciones, no militares en la calle" son algunas de las pancartas que llevan los manifestantes. El gobierno debería hacer algo para mejorar la vida de gente. Hubo que cambiar las leyes en el año 1930 cuando volvió la democracia en Chile después de la dictadura de Pinochet, la mejora de las condiciones de vida no fue justa para todos. Desigualdad creció. Disponibilidad de salud, educación se profundizaron. Desde entonces se han hecho reformas, pero las plazas del modelo economico de Pinochet siguen siendo los mismos y sigue existiendo privilegios para los gobernantes, los ministros tragan para sus intereses divididos sobre la sociedad.

Scanned by CamScanner

Pero no solo en Chile gente ha salido a las calles para hacerse oír, sino en todo el mundo. Barcelona, Singa, y los líderes independentistas, en Jibona después de anuncio de una ley que los llamados de voz por redes sociales Xiong Hong contra el gobierno chino y muchos más países como India, Uygur o Colombia. Aunque protestan en idiomas diferentes y lugares distintos sus expectativas tienen un factor común - un descontento social. Han plidiendo mejor calidad de vida. Me parece que gente joven de nueva generación que no vivió durante la dictadura no tiene miedo de irse a mi a los militares o salir a la calle a protestar. Las manifestaciones son parte de la democracia siempre cuando sean pacíficas.

Scanned by CamScanner



## ANEXO 7: Módulo 6 (Migración)

### Objetivos culturales e interculturales

- Familiarizarse con los procesos de migración humana a escala local, nacional y global.
- Comprender los procesos migratorios personales a través del encuentro con otros y la reconstrucción.
- Reflexionar sobre el papel que juega el componente afectivo en los procesos migratorios de los individuos.

### Objetivos lingüísticos y comunicativos

- Aprender y practicar vocabulario relacionado con los sentimientos y las emociones.
- Aprender y practicar vocabulario relacionado con la migración.
- Relatar historias o narrar anécdotas y reaccionar a los relatos o narraciones

Actividades y procedimientos	Dinámicas	Exponentes lingüísticos
<p><b>1. Introducción</b> Se retoma el material visual recopilado en el módulo 4 y se suscita una reflexión sobre los posibles sentimientos o emociones de las personas que se observan. ¿Cómo crees que se sienten? Activación de vocabulario.</p>	Clase abierta	
<p><b>2. Práctica de la lengua</b> Vocabulario relacionado con los sentimientos y emociones. Relacionar las imágenes con los adjetivos.</p>	Individual + Clase abierta	Verbo <i>sentirse</i> Sustantivos y adjetivos: <i>Felicidad – feliz</i> <i>Satisfacción – satisfecho</i> <i>Curiosidad – curioso</i>
<p><b>3. Canción: <i>Me fui</i></b> Escuchar y leer la letra. Identificar los sentimientos y emociones que quiere expresar la autora. ¿Qué</p>	Individual + Grupos +	

<p>palabras se relacionan con estos sentimientos y emociones?  Reflexionar y socializar: ¿encuentras alguna relación entre lo que describe esta canción (sentimientos, emociones u otros) y tu vida personal?  Identificar el tema principal de la canción (migración)</p>	<p>Clase abierta</p>	
<p><b>4. Contextualización</b>  La autora de la canción es una migrante venezolana que describe de manera emotiva su proceso de migración.  Comprensión de la migración venezolana, una de las más importantes en América en la actualidad.  Comprensión a través del análisis de gráficas y mapas.  ¿qué dice este material sobre la migración venezolana en América?</p>	<p>Grupos +  Clase abierta</p>	
<p><b>5. Reflexión y discusión</b>  Lluvia de ideas sobre el tema de la migración.  ¿Qué palabras vienen a tu mente cuando piensas en la migración? Ordena estas palabras en temas y realiza un mapa mental sobre la migración. ¿Qué preguntas o dudas te genera? ¿Qué te gustaría saber (más) sobre este tema?  Realización y socialización de mapas mentales y pósteres <i>las preguntas de la clase</i>.</p>	<p>Grupos +  Clase abierta</p>	

<p><b>6. Práctica de la lengua (I)</b> Vocabulario sobre sentimientos y emociones alrededor del tema de la migración</p>	<p>Individual + Clase abierta</p>	<p>Sentimientos y emociones (sustantivos y adjetivos) relacionados con el tema de migración.</p>
<p><b>7. Práctica de la lengua (II)</b> Práctica de tiempos verbales contrastados. Completar una historia de migración con los verbos conjugados en el tiempo según corresponda. Comparar respuestas y negociar en clase.</p>	<p>Individual + Clase abierta</p>	<p>Práctica de pretérito indefinido imperfecto y pluscuamperfecto.</p>
<p><b>8. Personalización:</b> Reflexionar sobre los sentimientos propios alrededor del proceso migratorio personal. Se pide a los estudiantes representar estos sentimientos y emociones en un esquema de figura humana. Esta representación puede ser a partir de dibujos, colores o palabras. Socialización en pequeños grupos o parejas (si se quiere) donde se pueden hacer preguntas adicionales.</p>	<p>Individual + Grupos</p>	
<p><b>9. La biografía de migración</b> Preparar individualmente una presentación sobre su biografía de migración (puede ser también ficticia). Preparar preguntas para reconstruir la biografía de migración de un compañero. Socializar las historias o biografías.</p>	<p>Individual + Grupos</p>	<p>Exponentes para narrar acontecimientos. Tiempos pasados contrastados. Recursos para comenzar y terminar la narración de una historia (<i>resulta que...todo empezó...aquel año...al final...total que....</i>)</p>

<p><b>10. Expresión escrita</b> Escribir la biografía de migración de un compañero. Identificar sus sentimientos o emociones.</p> <p><b>11. Respuesta a las preguntas de la clase</b> Reflexión y discusión: reflexionar sobre las preguntas de la clase y darles respuesta. Discusión</p>	<p>Individual</p> <p>Grupos + Clase abierta</p>	<p>Recursos para mostrar interés escuchar una historia (<i>¿y qué hiciste? ¿qué pasó? ¡menos mal!</i>)</p>
--	---	--

## Práctica de la lengua.

Las siguientes caras son ejemplos de expresión de emociones. ¿Con cuáles las asociarías tú? Compara con tu compañero, ¿habéis elegido las mismas?

1. aburrimiento

2. aprobación

3. asco

4. desconfianza

5. desprecio

6. enfado

7. felicidad

8. incredulidad

9. miedo

10. odio

11. expectación

12. satisfacción

13. sorpresa

14. superioridad

15. tristeza

### Da tu opinión

- En español hay una frase que dice que los ojos son el espejo del alma, ¿qué crees que significa?
- ¿Crees que el cuerpo proporciona información sobre lo que está pensando realmente una persona?, ¿qué partes crees que dan más información y qué tipo de información te proporcionan?
- Piensa en una de las emociones anteriores e intenta reflejar de manera sutil esta expresión. Tu compañero deberá adivinar de cuál se trata.



ME FUI (Reyman Perdon)

Obligaba a mis ojos a no ver la realidad  
Creando excusas para no escuchar  
Yo me escudaba, no reaccionaba  
Pero, tarde o temprano, me tenía que ir

Y mi madre me ayudó, al vacío me la  
Me dijo: Mi negrita, es con buena intención  
Pues soy tu madre y quiero verte volar  
Y no lo harás si te tengo entre mis brazos

Y yo decía: ¿Cómo carajo se hace esto  
Dejar mi casa, mi familia y mis afectos  
Dejar mi tierra y mis amigos  
¿Por qué no todos se vienen conmigo?

Y yo lloré, grité y patalé  
Pero la vida me lo hizo entender  
Y agarré mi guitarra y mi equipaje  
Y dije: ¡Maduro, coño e' tu madre!

Y me fui, me fui  
Con mi cabeza llena de dudas, pero mi  
Y aquí estoy, creyendo en mi  
Acordándome de todo aquello que un

Despedirme fue duro en ese terminal  
Lloré todo lo que en un año se puede  
Pero me fui pa' la frontera  
Espérense que ahora es que comienza

Me robaron, una maleta me llevaron  
Me quedé con la plata porque la tenía  
Seguí pa' 'lante, pa' atrás no vuelvo  
Si Dios me puso esto es porque yo pu

# Comprensión y discusión.

**3,7 millones** de refugiados y migrantes venezolanos en el mundo

**80%** los refugiados y migrantes venezolanos se encuentran en América Latina y el Caribe

<http://www.examenonline.com/migracion-y-refugio/banco-mundial-la-migracion-venezolana-es-la-segunda-mayor-flujo-de-migrantes-y-refugiados-a-nivel-mundial-luego-de-siria>

**Puente Simón Bolívar**  
Frontera entre Venezuela y Colombia

**Las rutas de la migración venezolana**

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-46715015>

**Refugiados y migrantes de Venezuela**

Datos en millones de personas a enero de 2019

Colombia	1.1 Millones	1,100
Perú	506	
Chile	221	
Ecuador	130	
Brasil	96	
Paraguay	94	
Trinidad y Tobago	40	
México	39.5	
Guayana	36.4	
Rep. Dominicana	28.5	
Dominica	26	
Costa Rica	25	
Aruba	16	
Uruguay	8.5	
Bolivia	5.0	
Paraguay	0.5	

**Total**  
Número aproximado de refugiados y migrantes. En millones: América Latina y el Caribe: 2.7, El mundo: 3.4

<http://www.monterodelosantos.com/2019/04/12/venezolanos-se-integran-a-la-dinamica-economica-de-republica-dominicana/>

**Rutas de tránsito y países de destino**

4.9% pasaron por Colombia  
4.8% pasaron por Ecuador  
88% viajaron directamente hacia el Perú  
77% de los venezolanos que llegaron al Perú se quedó en nuestro país.  
19.1% de los que pasaron por el Perú se fueron a Chile  
3% se fueron hacia Argentina

**SEXO**

Masculino 63.8%  
Femenino 36.2%

**EDAD**

18 a 24 años	28.6%
25 a 29 años	28%
30 a 34 años	20.5%
35 a 39 años	11%
40 a 44 años	6.1%
45 a más años	6.1%

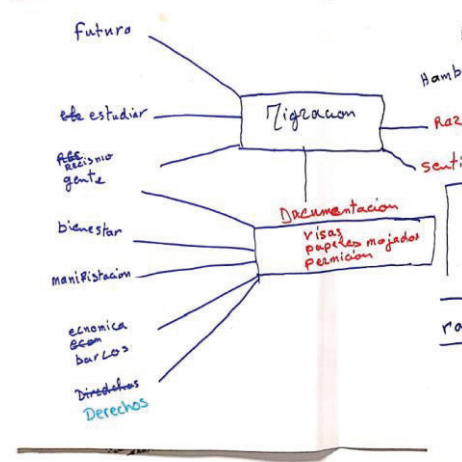
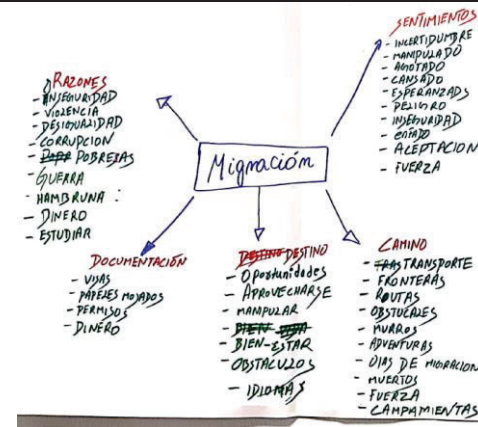
**EDUCACIÓN**

Universitaria	37.6%
Técnica superior	17.9%
Secundaria	41.6%
Primaria	2.9%
Ninguna	0.1%

**Motivos para dejar Venezuela**

Razones económicas	57.9%
Falta de trabajo	10.9%
Situación de inseguridad	9.8%
Otros	21.4%

<https://peru.iom.int/13-03-2018-el-comercio-como-es-ruta-migratoria-que-siguen-venezolanos-hasta-peru>



# Práctica de la lengua

## GENTE DE AQUÍ Y DE ALLÁ



### UN VIAJE PENOSO

Los psicólogos coinciden en que los inmigrantes suelen sufrir un aluvión de sentimientos como pueden ser la pérdida, pero también la esperanza. Según algunos expertos, hay sentimientos básicos en los que se podrían englobar el resto. Estos son:

- a. sorpresa    b. asco    c. tristeza    d. rabia    e. miedo    f. alegría

1 ¿Podrías relacionar estos adjetivos con uno de los sentimientos anteriores?

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1. una visión alucinante <input type="checkbox"/> | 7. una situación repugnante <input type="checkbox"/> | 13. un hombre fascinante <input type="checkbox"/>    |
| 2. una mujer aborrecible <input type="checkbox"/> | 8. un viaje penoso <input type="checkbox"/>          | 14. un momento eufórico <input type="checkbox"/>     |
| 3. un perro rabioso <input type="checkbox"/>      | 9. una casa terrorífica <input type="checkbox"/>     | 15. una ciudadana indignada <input type="checkbox"/> |
| 4. un niño temeroso <input type="checkbox"/>      | 10. un cosa grimosa <input type="checkbox"/>         | 16. una chica recelosa <input type="checkbox"/>      |
| 5. una música jubilosa <input type="checkbox"/>   | 11. un viajero pesaroso <input type="checkbox"/>     | 17. una joven entusiasmada <input type="checkbox"/>  |
| 6. una madre afligida <input type="checkbox"/>    | 12. un aventurero pasmado <input type="checkbox"/>   | 18. un lugar repulsivo <input type="checkbox"/>      |

2 Con tu compañero, piensa en algunos más que puedan completar la lista.

3 Completa ahora los sustantivos de los adjetivos anteriores.

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| 1. El b r e i m i t | 10. El p s m       |
| 2. La a f l c n     | 11. La p n         |
| 3. La a l c n c n   | 12. El p s r       |
| 4. El e n t u i m   | 13. La r b         |
| 5. La e f r         | 14. El r c l       |
| 6. La f s c n c n   | 15. La r p g n n c |
| 7. La g r m         | 16. La r p l s n   |
| 8. La i n d i n c n | 17. El t m r       |
| 9. El j b l         | 18. El t r r r     |



4 Completa estas frases con alguno de los sustantivos anteriores.

- Fíjate tú que **le da** \_\_\_\_\_ ver a los viajeros cansados del viaje y sale corriendo a darles todo lo que ella tiene.
- Sentí un** \_\_\_\_\_ tan grande de perderla para siempre, que no pude parar de llorar el día que se marchó.
- Cada vez que rasca con su cuchara el fondo del plato para apurar su comida **me da una** \_\_\_\_\_ que no puedo con ella.
- Sentí una** \_\_\_\_\_ tan grande al ver toda esa suciedad, que me empezaron a venir náuseas.
- Me dio tanta** \_\_\_\_\_ ver lo mal que trataba a esa gente que empecé a insultarlo.

1. Completa el relato de la anécdota con los verbos que aparecen en el cuadro.
- |           |         |           |
|-----------|---------|-----------|
| Aparecer  | Esperar | Llamarse  |
| Asustarse | Estar   | Llegar    |
| Buscar    | Haber   | Naufragar |
| Correr    | Hacer   | Passar    |
| Encontrar | Ir      |           |

A: -Mi abuelo \_\_\_\_\_ de Génova en 1927.  
Al año siguiente mi abuela y mi mamá \_\_\_\_\_ en el puerto e \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.  
B: -¿Qué \_\_\_\_\_?  
A: -Mi mamá \_\_\_\_\_ una gata, una gata \_\_\_\_\_ prohibido viajar con animales y e \_\_\_\_\_ que pagar impuestos por tener a \_\_\_\_\_ eso no \_\_\_\_\_ regalársela a nadie.  
B: -¿Y entonces?  
A: -Cuando \_\_\_\_\_ a subir al barco, la g \_\_\_\_\_ de la canasta y \_\_\_\_\_ de la canasta y \_\_\_\_\_.  
B: -¡Huy! ¿Y tu mamá qué \_\_\_\_\_?  
A: -¿Qué \_\_\_\_\_ a hacer? ¡Correr detrás de la mamá la \_\_\_\_\_ y la \_\_\_\_\_, pero tanto caos, que mi mamá...  
B: -¡Se \_\_\_\_\_!  
A: -Exactamente eso. \_\_\_\_\_ La \_\_\_\_\_ un día después, muerta de hambre. El \_\_\_\_\_ y mi mamá y mi abuelita \_\_\_\_\_ que no tenían adónde ir porque la casa ya \_\_\_\_\_ parientes esperando el próximo barco y un día de \_\_\_\_\_ no es lo más interesante: el barco que \_\_\_\_\_ Princesa Mafalda, ese barco nunca \_\_\_\_\_.  
B: -¿Cómo? ¿Qué \_\_\_\_\_?  
A: -¡Sí, \_\_\_\_\_!  
B: -¡No me digas!  
A: -Sí, de verdad, \_\_\_\_\_.  
B: -¡No te lo puedo creer!  
A: -Sí, pero yo estoy aquí, contándote todo eso que \_\_\_\_\_ mi mamá pero \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ de 1927 \_\_\_\_\_ en el puerto de Génova.

- Escucha de nuevo y verifica
- Subraya los verbos con dos colores distintos aquellos en imperfecto.
- ¿Con qué finalidad se usan el pretérito in...



## NARRAR ACONTECIMIENTOS PASADOS

### PRETERITO PLUSCUALPERFECTO

Usamos el Pretérito Pluscuamperfecto para marcar que una acción pasada es anterior a otra ya mencionada.

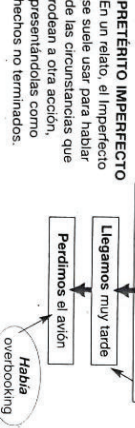
Pretérito Imperfecto de haber	+ Participo
(yo)	había
(tú)	habías
(él/ella/usted)	había
(nosotros/nosotras)	habíamos
(vosotros/vosotras)	habíais
(ellos/ellas/ustedes)	habían

• Cuando llegamos al hotel, no pudimos cenar porque habían cerrado la cocina.

23.00 H

### PRETERITO INDEFINIDO

Lo usamos para relatar acciones pasadas.



### PRETERITO IMPERFECTO

En un relato, el Imperfecto se suele usar para hablar de las circunstancias que rodean a otra acción, presentándolas como hechos no terminados.

Observa que, en un relato, el Imperfecto no es independiente. La narración avanza por la secuencia de acciones referidas en Indefinido o Perfecto. El Imperfecto añade información sobre las circunstancias.

## REFERENCIAS Y RELACIONES TEMPORALES EN EL PASADO

- Aquel día/mes/año
- Aquella semana/mañana/tarde/noche
- Al día/mes/año siguiente
- A la semana/mañana/tarde/noche siguiente
- El día/mes/año anterior
- La mañana/tarde/noche/semana anterior
- *Aquel día estuve estudiando hasta tarde. Al día siguiente teníamos un examen muy importante.*

## RECURSOS PARA CONTAR ANÉCDOTAS

Cuando contamos una anécdota, utilizamos numerosos recursos. El que la cuenta intenta captar y mantener la atención de su interlocutor. Este suele cooperar dando muestras de atención y de interés.

## EMPEZAR UNA ANÉCDOTA

Para empezar a narrar la historia, podemos usar **resulta que...**

• **Resulta que un día estábamos en Lugo y queríamos salir...**

Para situar una anécdota en el tiempo, utilizamos:

- Un día / Ayer...
- Hace unos meses
- El otro día / La otra tarde...

• **Una vez me quedé dos horas encerrada en un lavabo.**

También solemos usar el verbo **pasar**.

• **Hace tiempo me pasó una cosa increíble. Estaba en...**

## TERMINAR UNA ANÉCDOTA

Para terminar una anécdota, presentando el resultado de lo relatado anteriormente, solemos usar recursos como:

- **Al final fuimos en tren porque no había plazas en el avión.**
- **Total, que se fueron todos y tuve que pagar yo la cuenta.**

## MOSTRAR INTERÉS AL ESCUCHAR UNA ANÉCDOTA

Solemos reaccionar haciendo preguntas, pidiendo detalles.

• **¿Y qué hiciste? ¿Qué pasó? ¿Y cómo terminó?**

Dando la razón o mostrando acuerdo.

Claro. Normal. Lógico. Ya.

O con expresiones de sorpresa, alegría...

- **¿Ah, sí?**
- **No!**
- **¡Vemos mal!**
- **¡No me digas!**
- **¡Qué rabia/horror/rollo/pena/bien/mal/extraño...! (¿no?)**
- **¡Qué mala/buena suerte! (¿no?)**

También podemos mostrar interés mediante la risa, rellendo las palabras del otro o acabando las frases del que habla (normalmente con otra entonación).

## HABLAR DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS

Para presentar la causa, usamos **como y porque**.

- **Como no tenía dinero, me quedé en casa.**
- **Nos quedamos en casa porque no teníamos dinero.**

Para presentar las consecuencias, usamos **así que o de modo que**.

- **Estábamos agotados, así que decidimos no salir.**
- **No reservé con tiempo, de modo que me quedé sin plaza.**



## Expresión escrita.

### SOBRE LA IMMIGRACION DE LA AMIGA ~~XXXXXXXXXX~~:

~~XXXXXXXXXX~~ es una chica DE la Polonia, que ahora vive en la Barcelona. SE lleva Cuatro Años y medio en Barcelona.

Antes de vivir aquí en España, Ella estaba en vacaciones de la Polonia a Barcelona. EN ese tiempo le gustaría mucho la Barcelona y le gustaría vivir aquí en Barcelona. También tiene un tío aquí que acompañaba a ella. ~~Ant~~ estaba en mucho confucion y pensó 1 mes que iba a volver a su país o no.

Por saber estos su padres estaban entadados hasta 1 año que tenía que dejar les y el buen trabajo como la Ingeniera. También ella se encontró amor en la Barcelona.

Anten le sentía ~~xxxx~~ inseguridad y tenía miedo que no ~~conosca~~ conosca mucho de la Barcelona.

~~Tenia~~ ella tenía por sin familia, far sentía soledad, español.




Ahora De cambiar algo país o ciudad, Polonia, pero no como que está en ~~país~~ o ~~le~~ ~~país~~ que ~~no~~ está se siente ~~te~~ ~~sentir~~ realiza, que ningún progreso ~~de~~ tiene otra siente agobiada.



<p><b>2. Reflexión y discusión</b>          Discusión: ¿cómo han cambiado las descripciones? ¿tienen algo en común con las descripciones del compañero? ¿qué nos ha llevado a ofrecer la primera descripción.          Foco en la forma: vocabulario          Proporcionar ejemplos de cada uno de los ejemplos.</p>	<p>Grupos +          Clase abierta</p>	<p>Vocabulario sobre los conceptos <i>estereotipo, prejuicio y discriminación</i></p>
<p><b>3. Visionado de videos y discusión</b>          Se realiza el visionado de dos anuncios publicitarios alrededor de los prejuicios y los estereotipos. Se suscita una reflexión y discusión: ¿cómo se crean? ¿cómo se mantienen? ¿cómo se sobrepasan?</p>	<p>Grupos +          Clase abierta</p>	
<p><b>4. Visionado de video: Parad de pararme</b>          Se parte la clase en dos: la mitad de los estudiantes ven un video con la narración de una anécdota alrededor del tema de los prejuicios y la discriminación. Luego se unen los grupos y se relatan las anécdotas repasando los exponentes y tiempos verbales estudiantes.          Discusión: ¿qué harías en su lugar? Se apuntan algunas ideas en la pizarra (<i>Yo en su lugar... Yo que él...</i>).</p>	<p>Individual +          Grupos +          Clase abierta</p>	<p><i>Repaso de pasados y estilo indirecto</i></p>
<p><b>5. Aproximación inductiva a la gramática</b>          Se suscita la atención en las formas verbales. Se introduce el condicional.          Reflexión y discusión: ¿Cómo se crea el condicional?</p>	<p>Individual +          Clase abierta</p>	<p>Condicional  <i>Yo en su lugar...</i>  <i>Yo que él...</i>  <i>Si fuera él...</i></p>









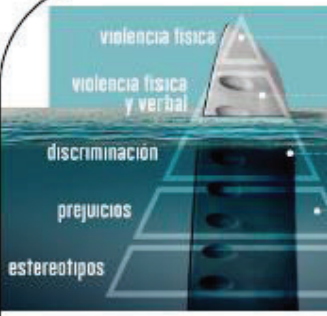
# Reflexión, introspección socialización.

		
<p>Son amiguitos          son muy felices          siempre juegan          no quieren ir a escuela          y quieren comer siempre          dulce.</p>	<p>es un chico de          Punjab, India es un          nombre religioso, el          tiene 35 años, es          casado tiene 5 niños          él es taxista siempre          conduciendo por las          horas para el difícil dar          tiempo su familia porque trabaja          mucho porque tiene 5 niños</p>	<p>es delincuenta persona          con vestimenta tosca,          se vende drogas y cambia          novia cada mes no          tiene familia, él es          un mal persona          pero en verdad él es          policía él vive en          una zona criminal.</p>
		
<p>ella es una mujer musulmana          su nombre es jamila          ella es una de las          y estudia español          ella es casada y tiene          3 niños y muy feliz en          vida</p>	<p>ella es transsexual          y juega libremente          y quiere respeto</p>	<p>ella es chica          guapa y quiere          un novio bueno          es en su dificultad          de esta vida.</p>

	
<p>x Son niños          x 7:30 años          x son del          Estado Unido          x gustan a jugar futbol          x estan siempre felices          x son hermanos</p>	<p>* Es un          * Tiene un          * Defensor de          de India          * Es un          * Es un          * Tiene su          su país          * Su vida          * Tiene un</p>
	
<p>+ Es un musulmán de          México.          * Es estudiando Idioma,          + Es inmigrante          * vive con su familia          + su vida es dura.          * ella tiene dificultades          de Idioma, trabaja</p>	

**Reflexión, introspección, socialización y discusión.**



violencia física y verbal

discriminación

prejuicios

estereotipos

Un prejuicio es una opinión o idea formada sin realmente conocer al individuo. Este prejuicio (generalmente de carácter negativo) se refiere a una persona individual, es decir, propio de una persona.

Ejemplo: \_\_\_\_\_

El estereotipo es una idea simplificada que tenemos sobre un grupo de personas compartida.

Ejemplo: \_\_\_\_\_

La discriminación es una acción o conducta dirigida a una persona o grupo de personas. Estas acciones se basan en prejuicios y los estereotipos.

Ejemplo: \_\_\_\_\_