

MESSINA ALBARENQUE, CLAUDIA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

EVALUAR LA CONCIENCIA INTERCULTURAL. UNA AUTOEVALUACIÓN GUIADA

BIODATA

Claudia Messina Albarenque tiene un Master en Didáctica del Español como LE/L2, es Doctora en Psicología y Licenciada en Psicopedagogía. Desde hace 12 años es profesora en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha participado también en cursos de español de la Freie Universität Berlin. Sus intereses de investigación giran en torno al ámbito de la formación del profesorado: el aprendizaje y el desarrollo en distintas áreas, incluyendo el lenguaje, así como la educación intercultural y la resolución de conflictos. Es autora de varias publicaciones y ha participado en proyectos de investigación a nivel nacional e internacional.

RESUMEN

En la enseñanza de ELE se considera que el alumnado debe desarrollar una competencia lingüística y una competencia intercultural, para lo cual es indispensable el logro de una *conciencia intercultural*. Para saber si estamos yendo en la dirección de nuestros objetivos será necesario evaluar al alumnado; al tratarse de un aspecto de difícil observación y medición, la evaluación es controvertida y, muchas veces, dejada de lado. En este artículo presentamos los resultados de una encuesta elaborada *ad hoc* para conocer la opinión de profesorado ELE en universidades alemanas sobre dicha evaluación y los manuales que utiliza. Dichos resultados nos indican que a pesar de la importancia que el profesorado le otorga, los manuales no introducen ninguna herramienta de evaluación sistemática de la conciencia intercultural y todo quedaría librado al buen hacer del docente. Por último, hacemos una propuesta de herramienta de autoevaluación guiada susceptible de ser incluida en los manuales de clase junto con una breve guía docente para su uso.

PALABRAS CLAVE: competencia intercultural, conciencia intercultural, evaluación, autoevaluación guiada

ABSTRACT

It is considered in the Spanish as a Second Language (SSL) programmes that students must develop a linguistic and an intercultural competence, for which it is essential the achievement of an intercultural awareness. In order to know whether we are on the way to reach our objectives it will be necessary to assess our students; as it is a difficult aspect to be observed and measured, assessment is controversial and, many times, put asided. In this article we present the results of an *ad hoc* survey to know the opinion SSL teachers of German universities have about this examination and the manuals they use. Those results show that although the importance teachers give to it, the manuals do not introduce any tool for systematic assessment of intercultural awareness and then it will ultimately be left to the discretion of each teacher. Finally, a guided self-assessment tool suitable to be included in the manuals with brief guidelines of use for teachers are proposed.

KEY WORDS: intercultural competence, intercultural conscious, assessment, guided self-assessment

Los procesos de globalización han traído como resultado, entre otros, la conformación de sociedades diversas, cambiantes y dinámicas. Actualmente, y fundamentalmente en los países de la Unión Europea, se convive con personas que provienen de países diversos con culturas más o menos parecidas o muy alejadas de la del país de acogida. Ya sea por necesidad o por interés, por trabajo o estudio, asistimos a un flujo y movimiento constante de personas que se establecen por un tiempo bastante permanente en países con culturas diferentes a las suyas de origen. Uno de los primeros aprendizajes que estas personas hacen es el de una nueva lengua ya que necesitan comunicarse con los miembros de la comunidad a la que han llegado. Pero comunicarse con otro no se circunscribe solo al ámbito lingüístico; es necesario conocer, entender y saber interpretar a la otra cultura ya que la lengua no es solamente un conjunto de símbolos y signos sino una práctica social compleja, en la que se definen y negocian las relaciones; por tanto, el aprendizaje de lenguas compromete también la identidad de los aprendientes (Norton y McKinney, 2011).

Conscientes de la diversidad en la que vivimos, de la fuente de conflictos que puede llegar a ser dicha diversidad pero, mucho más, de la riqueza que esto puede aportar, desde la Unión Europea se ha elaborado un documento, el Marco de Referencia Común de Enseñanza de las Lenguas (2002), con orientaciones para el profesorado en varios aspectos. Se destaca entre las recomendaciones la importancia de ayudar al alumnado no solo a ser competente lingüísticamente sino también interculturalmente a partir de los cursos de idiomas.

El punto de partida de nuestra reflexión surge a partir de la respuesta de una alumna de nivel B1 en un curso de Español Lengua

Extranjera (ELE) de una universidad alemana que da su opinión por escrito sobre un texto del manual con el que se trabaja, cuyo tema central de reflexión trata sobre los prejuicios de los europeos sobre los caribeños. Curiosamente ella nos dice " (...) no es entendible por qué la gente tiene siempre estos fuertes prejuicios (especialmente los que hablan español como lengua materna). Siempre dicen que los europeos creen esto o esto (...)" . Y concluye: "Ninguno (el sistema de vida de los caribeños o el europeo, ese era el punto de reflexión) es mejor ni peor, es diferente". En pocas palabras, esta alumna resume un aspecto importante de una de las finalidades educativas cruciales en este ámbito: la relativización de la propia cultura, la valoración de lo otro, de lo diferente, como un paso previo imprescindible para la construcción de un sistema de interpretación de la realidad no etnocéntrico. A estas alturas entonces nos preguntamos: ¿Estamos haciendo bien nuestro trabajo para el logro de dicho objetivo? ¿Los materiales, contenidos y actividades que presentamos ayudan a que vayamos en la dirección que nos hemos propuesto? ¿O, por el contrario, bloquean o perjudican el desarrollo de dicha competencia? Para contestar a estas preguntas está claro que debemos echar mano de alguna forma de evaluación, de nuestro trabajo, del material que utilizamos, de los objetivos hacia los que guiamos a nuestro alumnado.

El propósito general de nuestro trabajo¹ se centra pues en conocer la evaluación que realiza el profesorado de español de la competencia intercultural del alumnado universitario que aprende español como

¹ Este artículo está basado en el Trabajo de Fin de Master inédito de Messina, C. *El desarrollo de la conciencia intercultural en el aula de ELE. Una propuesta de evaluación*. 2014. Universidad de La Rioja. Dirigido por el profesor J.M. Foncubierta

lengua extranjera o segunda en este nivel educativo en Alemania. Más específicamente si se evalúa el grado de desarrollo de la conciencia intercultural (CI) del alumnado de forma sistemática, y cómo y con qué herramientas lo hace. Para ello se ha elaborado un cuestionario ad hoc para indagar qué manuales utilizan, la importancia que otorgan a la evaluación de la CI, si efectivamente la evalúan y con qué herramientas, y se ha administrado a profesorado ELE que trabaja en universidades alemanas. A continuación analizamos los manuales que el profesorado encuestado informa que utiliza, con el propósito de conocer si en los mismos se plantea algún tipo de evaluación de la CI y cuál o cuáles son las herramientas presentadas. El objetivo final de nuestro trabajo es la elaboración de una propuesta de herramienta de autoevaluación a incluir en los manuales de ELE/L2 junto con una pequeña guía didáctica de uso para el profesorado.

1. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La buena convivencia entre personas depende de numerosos factores, tal y como se puede concluir aplicando simplemente el sentido común; pero fundamentalmente a esa conclusión se llega luego de analizar tanto el devenir histórico de la humanidad como de estudios específicos del campo de la antropología, sociología o la psicología. Teniendo en cuenta nuestro propósito, circunscribiremos el análisis al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto del aprendizaje de lenguas fundamentado en los términos señalados por Byram et al. (2002) y Deardorff (2006, 2009). Los aspectos que configuran esta competencia, también recogidos en los documentos del MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC (2006) son: conocimientos, actitudes, habilidades (Byram et

al., 2002) así como resultados internos y resultados externos (Deardorff, 2006, 2009).

En este marco entendemos la cultura en el aula de ELE como algo que va más allá de la presentación de "productos culturales" como comidas, canciones o pinturas, haciéndose extensivo a (o utilizando dichos productos como "disparadores para" *elicitar*) los comportamientos en situaciones específicas, los valores, ideas y formas de ver y entender la vida que impregnan una cultura (Barros García, 2006). Es por ello especialmente útil para nuestro trabajo entender la cultura en toda su complejidad a través de lo que Kramsch (1993) denomina "imaginación cultural", definiéndola como las imágenes colectivas y públicas transmitidas y compartidas históricamente por una comunidad cultural a través de diferentes productos y expresiones artísticas y de los medios de comunicación. Esas "imágenes" harían las veces de un "cristal" a través del cual los miembros de una cultura ven e interpretan la realidad que les circunda, incluyendo (o excluyendo pero también como producto de estas mismas "lentes") a los de otras culturas.

1.1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Para Fantini (2009:459) la competencia intercultural tiene 4 dimensiones que son: conocimiento, actitudes positivas, habilidades y conciencia, señalando que las 3 primeras "*promote enhanced awareness - fostered through introspection and reflection - while enhance awareness, in turn, stimulates development of the other three dimensions*". Si bien no vamos a tomar estas dimensiones como tales para nuestro trabajo, sí que aceptamos y acordamos en que las tres primeras promueven la conciencia (intercultural) y ésta estimula el desarrollo de las otras en un círculo que se alimenta

mutuamente. Sin embargo, los trabajos de Matsumoto (2000), Van Hooft et al. (2002) y Denis y Matas Pla (2002), nos resultan más pertinentes con relación a las dimensiones que plantean las cuales son: descentración, apertura e integración. Las distintas fases por las que el alumnado debería transitar de forma progresiva trabajando diferentes saberes (saber, saber ser y saber hacer) para el desarrollo de la competencia intercultural según Denis y Matas Pla (2002), se perfilan como adecuadas para trabajar estas dimensiones. La fase de sensibilidad se refiere al momento en el que el alumnado toma conciencia bien de su visión etnocéntrica de la realidad, bien de su mirada exótica de la cultura meta. La de concienciación permite una toma de conciencia más precisa de esta percepción para descubrir, en última instancia, la no universalidad de su propia cultura y creencias que podría haber tomado como generales. En la fase de relativización el alumnado debería poder descubrir que lo que conoce de una cultura es algo ilustrativo y que necesita ser contextualizado. Distinguir principios organizadores de la cultura meta forma parte de la fase de organización así como recalcar la heterogeneidad de las culturas y los individuos, lo que implica una fuerte relación con la fase anterior. Por último, se darían las fases de implicación e interiorización que suponen el compromiso de profundizar en el conocimiento de la otra cultura y de hacer suyas estas habilidades puestas en práctica durante el proceso, lo que le permitiría analizar las situaciones ya desde una perspectiva más compleja y diversa, y menos lineal y etnocéntrica.

Concretamente más que en los contenidos culturales nos interesa entonces detenernos en las habilidades que facilitan el procesamiento de dicho conocimiento, esto es, observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar fenómenos, productos y costumbres culturales (Deardorff, 2006, 2009) que faciliten la detección e interpretación de esa imaginación cultural. En cuanto a

las actitudes, destacamos el respeto hacia el otro, la apertura hacia otros mundos y perspectivas o formas de interpretar la realidad, así como el deseo o la curiosidad de conocer otras formas de ser y de vivir distintas a las propias (LeBaron y Pillay, 2006), en definitiva, de desarrollar una visión no etnocéntrica del mundo.

Con relación a los *resultados internos* aceptamos que se trata de un aspecto ideal que debería darse como resultado del desarrollo de los conocimientos, actitudes y habilidades mencionados anteriormente. El alumnado ELE debería entonces ser capaz de una mayor flexibilidad de pensamiento, adaptabilidad y empatía que le otorguen una perspectiva etnorrelativa o no etnocéntrica de la realidad. De esta manera nos encontraríamos con un alumnado universitario capaz de ver la vida desde diferentes puntos de vista sin juzgar los diferentes a los suyos, y competente para establecer comunicaciones efectivas con sus pares y profesorado en un entorno intercultural académico.

1.1.1. La conciencia intercultural

En cuanto a la conciencia intercultural, nos hacemos eco de los niveles de desarrollo de la competencia intercultural durante el proceso de aprendizaje señalados por Baxter (1983) citando a Goodenough (1981), que son: 1. Reconocer la diferencia cultural, 2. Organizar la información según los estereotipos, 3. Hacer una crítica de los estereotipos, 4. Analizar episodios comunicativos, y 5. Generar mensajes en la "otra cultura". Dentro de dicho proceso, acordamos con Byram y Zárate (1997) en la localización de la conciencia intercultural en el *saber ser*, es decir, en la capacidad de entender la construcción social de la identidad y la cultura desde una actitud y percepción no etnocéntrica, mostrando interés y apertura por los otros. Asimismo, consideramos que se aprecia la conciencia intercultural en los *saberes*, cuando se menciona la capacidad de

hacer conscientes los referentes implícitos (valores, creencias y significados) detrás de una cultura determinada, lo que coincidiría con desentrañar la imaginación cultural señalada por Kramsch (1993).

De esta manera, el alumnado estaría encaminado al objetivo de convertirse en un "hablante intercultural", tal y como se explicita dicho objetivo en el PCIC (2006), es decir, ser capaz de ver lo relevante de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua española y poder establecer puentes, esto es, relaciones, vínculos entre su cultura de origen y la de los países hispanohablantes. Y nosotros agregamos que, tratándose de un entorno académico, nuestro alumnado estaría en camino de transformarse en un "*estudiante intercultural*".

2. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Si como señala, entre otros, Guillén Díaz (2004:838) "lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural" parece posible evaluar de alguna manera el componente cultural en una clase de ELE/L2.

Con relación a este aspecto existen no solo pocos estudios o referencias que lo contemplan sino que, curiosamente, tanto en los manuales y en las pruebas diseñadas para evaluar al alumnado de ELE (ya sean escalas de autoevaluación en los manuales, pruebas de dominio diseñadas *ad hoc* en cada centro de idiomas universitario, los descriptores del MCER o en los DELE del Instituto Cervantes) no

se tienen prácticamente en cuenta algunos aspectos clave en el desarrollo de esta competencia como son la conciencia intercultural o el desarrollo de una visión no etnocéntrica del mundo. Algunos trabajos señalan asimismo esta ausencia de evaluación en los modelos de exámenes utilizados en distintas universidades europeas como por ejemplo en las italianas (Caballero Díaz, 2008).

Ya Paige et al. (1996 citado por Van Hooff et al., 2002), entre otros, señalan "la ausencia seria de estudios que examinen los efectos de diferentes tipos de materiales y métodos para el aprendizaje del binomio cultura-L2" (Paige et al., 1996:53) y el estado de la cuestión parece haber variado poco desde entonces.

Ahora bien, cabría preguntarse si es posible evaluar de alguna manera el desarrollo de esta conciencia intercultural y en qué medida el alumnado está superando su visión etnocéntrica del mundo. Curiosamente, en el MCER (Consejo de Europa, 2002:211) se señala, al describir el proyecto suizo para el desarrollo de los descriptores ilustrativos que, por cuestiones derivadas sobre "si las evaluaciones de estas distintas características podrían combinarse en un criterio único de medida" y dado que "los datos de las pruebas, los datos de la evaluación que realiza el profesor y los datos de la autoevaluación pueden comportarse de forma diferente a este respecto (se refiere al método Rasch, de metodología de elaboración de escalas, utilizado en este estudio y que se describe en el Anejo A del MCER") se eliminaron algunas categorías del conjunto de descriptores original, entre ellas, la competencia sociocultural para "salvaguardar la precisión de los resultados" (idem). En principio, no obstante, se señala que no está claro el motivo por el cual surgió dicho problema. Por lo tanto, el propio MCER no dispone de una escala de descriptores de evaluación de dicha competencia o estrategias específicas que la integran sino que, más bien, las

evaluaciones o autoevaluaciones posibles de llevarse a cabo utilizando dichas escalas son más bien de carácter global (González Piñeiro et al., 2010).

Sin embargo, sí existen dichos instrumentos para evaluarla enumerados por Fantini (2009) en una especie de lista configurada por "fichas" de cada instrumento; bien es verdad que, como él mismo señala, algunos instrumentos sirven para evaluar algún aspecto o varios de dicha competencia solamente, mientras que otros solo evalúan el nivel de lengua, y muchas de estas herramientas son test para evaluar actitudes y/o creencias relacionadas con la interculturalidad pero enfocadas al ámbito empresarial. Asimismo ha habido intentos de elaborar instrumentos para la evaluación de la competencia intercultural para el ámbito específico de la enseñanza de lenguas y la mayoría estudia este aspecto en el alumnado de nivel universitario (Coleman 2001; Carrera, Bonete y Muñoz de Bustillo, 2007, citado en Salom Carrasco, 2008; Gago, 2008; González Piñeiro et al., 2010). También encontramos varios proyectos de investigación con objetivos estrechamente relacionados con la promoción del desarrollo de la competencia y específicamente de la conciencia intercultural, así como también volcados en la elaboración de instrumentos idóneos que permitan evaluar dicho desarrollo: el "proyecto Intercultura" desarrollado en la universidad de Lancaster (1997-2000, <http://www.lancaster.ac.uk/users/interculture/about.htm>); un estudio longitudinal empírico de tres años de duración (Van Hooft et al. 2002); un proyecto de un grupo de investigadores estadounidenses (Deardorff, 2006, 2004); el proyecto LOLIPOP (Bruen, Péchenart y Crosbie, 2007); la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* desarrollado por la División de Políticas Lingüísticas de Estrasburgo (2007, ver: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp).

Esto nos reafirma aún más en nuestro propósito y aporta mayor fundamentación teórica a nuestra decisión y afirmación sobre la necesidad de desarrollar herramientas de evaluación de la competencia intercultural. Las propuestas, aunque variadas, parecen confluir no solo en su necesidad en sí sino también en la elaboración de instrumentos que faciliten al profesorado la recogida de información de forma sistemática y fiable de cara al cumplimiento del objetivo de conocer cómo va desarrollando el alumnado dicha conciencia intercultural para entonces brindarle retroalimentación que facilite sus procesos de interpretación, reflexión y asimilación.

2.1. TIPO E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para fundamentar nuestra afirmación acerca de la necesidad de evaluar el proceso de desarrollo de la competencia intercultural creemos fundamental enmarcar nuestro estudio en la importancia de una autoevaluación guiada, puesto que aquello que pretendemos evaluar (habilidades y actitudes) presenta algunas dificultades ya señaladas. Es importante entonces que se realice de forma conjunta, y nada mejor para ello que adherir al concepto de *evaluación dinámica* (Peris, 2008). Entender y enmarcar la evaluación en este concepto implica asumir que el profesorado interactúa con el alumnado como interlocutor más competente y, en el caso que nos ocupa, como mediador intercultural (Consejo de Europa, 2002); como resultado de dicha interacción comunicativo-evaluativa le brinda al aprendiente de lenguas retroalimentación en función de su respuesta pudiendo ser dicha retroalimentación de diversa naturaleza. El *feedback* que se le aporta al estudiantado iría en orden creciente de concreción y detalle hacia el objetivo final esperado o deseado, lo cual supone su realización de forma continua o bastante regular durante el proceso de aprendizaje. Y tal

y como nos señala Peris, esta evaluación dinámica aporta información susceptible de ser interpretada en términos vygotskyanos, es decir, nos da datos sobre el nivel de desarrollo alcanzado en uno o varios aspectos determinados así como sobre su zona de desarrollo próximo o potencial, de tal manera que el profesorado es capaz de detectar, anticipar y planificar las siguientes ayudas que el aprendiente necesitará. Por último, acordamos con Fantini (2009) que, puesto que las dimensiones señaladas de la competencia intercultural son importantes, deben ser abordadas y evaluadas.

Nosotros consideramos, asimismo, que la monitorización continua de la evolución del alumnado permite revisar y ajustar, en caso necesario, la propia actuación del profesorado así como también el material y/o actividades de aprendizaje planteados.

3. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE ELE EN ALEMANIA

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado universitario europeo es un tema de enorme interés, puesto que es éste un ámbito en el que se producen constantes y frecuentes movilizaciones de un país a otro con fines académicos. Como toda otra actividad social, el aprendizaje en el contexto universitario presenta peculiaridades diferenciales de una cultura a otra con lo que cobra aún mayor importancia formar alumnado competente en este aspecto, para lo que resulta imprescindible guiarlo durante el proceso; una guía que difícilmente pueda

brindarse si no evaluamos cómo va evolucionando durante su aprendizaje.

En nuestro trabajo nos centramos básicamente en el alumnado universitario alemán de aprendizaje de español como lengua extranjera puesto que es uno de los colectivos más representados dentro del alumnado Erasmus que llega a las universidades españolas (el tercero concretamente en el curso académico 2010-2011, últimas cifras publicadas por el Ministerio de Educación de España, 2012), así como es muy frecuente que viajen a Latinoamérica para completar o continuar sus estudios de grado y de postgrado.

Teniendo en cuenta entonces la problemática planteada, los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

1. Conocer el material que utiliza el profesorado universitario en las clases de español lengua extranjera (ELE) en este nivel en Alemania.
2. Detectar la importancia que el profesorado universitario ELE de Alemania otorga a la evaluación del desarrollo de la conciencia intercultural en su alumnado.
3. Conocer si efectivamente evalúan la evolución de la conciencia intercultural y las herramientas que utilizan para tal fin.
4. Determinar en qué medida los manuales más utilizados aportan herramientas específicas de evaluación del desarrollo de la conciencia intercultural y ayudan al profesorado guiándolo con pautas específicas de evaluación de este aspecto.

5. Desarrollar una parrilla de autoevaluación guiada de aspectos relacionados con la competencia intercultural y, especialmente con conciencia intercultural, que pueda ser incluida en los manuales de ELE.

6. Elaborar una breve guía didáctica conjunta a dicha parrilla de autoevaluación con indicaciones y pautas generales de uso para el profesorado.

Para la consecución de los objetivos 1, 2 y 3 se procedió a la realización de una encuesta *online* a profesorado ELE que ejerce su actividad en universidades alemanas. Se ha elaborado una encuesta *ad hoc* de tan solo unas pocas preguntas estrechamente vinculadas con los objetivos. Una vez obtenida esta información se analizaron los resultados contabilizando, por un lado, los manuales más utilizados para el cumplimiento del objetivo 1 y las respuestas dadas al resto de preguntas para responder entonces a lo planteado en los objetivos restantes. Los resultados fueron analizados de forma cuantitativa en términos de porcentaje, y de forma cualitativa, interpretando los resultados de forma contextualizada y en función de los objetivos.

A continuación, y teniendo en cuenta el objetivo 4, realizamos un análisis de contenido de los manuales más señalados para conocer si se presentan actividades de evaluación o herramientas específicas de evaluación del desarrollo de la competencia intercultural, haciendo especial hincapié en la conciencia intercultural y en todo aquello que permita explícita o implícitamente evaluar dicho desarrollo. Analizamos no solo el manual del alumno/a y el libro de ejercicios sino también, y muy especialmente, la guía didáctica o libro del profesor que los acompaña para detectar si se sugieren formas de utilizar las actividades del libro como estrategias de

evaluación de la competencia intercultural. En los primeros, manual propiamente dicho y libro de ejercicios, se revisa asimismo si existen parrillas de autoevaluación o tareas o test de evaluación que contemplen dicha competencia.

Por último, una vez analizados dichos datos y comprobado que no existen instrumentos de autoevaluación guiada que se enmarquen dentro de lo que entendemos como evaluación dinámica según lo explicado en el punto anterior, se elaboró una parrilla de autoevaluación guiada específica para la competencia intercultural, teniendo en cuenta los dominios que se evalúan, los objetivos que se persiguen en las etapas a través de las que suele desarrollarse y descriptores de evaluación para cada una de ellas según el marco teórico planteado. A dicha parrilla se adjuntará también una breve propuesta de guía didáctica para el profesorado que le ayude en el acompañamiento al alumnado durante el momento de su autoevaluación, y como asesoramiento para brindar retroalimentación y posibles formas de actuación en función de las respuestas. Con estas dos últimas tareas se cumplirían los objetivos 5 y 6 señalados anteriormente.

3.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.2.1. Características de la muestra

La encuesta fue respondida por 32 personas, profesores y profesoras de ELE en universidades alemanas. Con relación a la titulación podemos hablar de una gran heterogeneidad. Contamos con un profesorado que en su mayoría posee la titulación de filología hispánica, en un 34,38%, y un 3,13% de los encuestados agrega a esta formación un máster, aunque sin especificar. Solamente un 9,38% señala formación específica en ELE, un experto, máster o

doctorado sin mencionar, sin embargo, si posee también estudios de filología hispánica o de otro campo. Destaca asimismo un 12,5% de titulados doctores aunque, nuevamente, no contamos con información acerca de en qué ámbito ha obtenido estos estudios. Del resto de encuestados, tenemos una amplia gama de titulaciones que abarca desde filologías sin especificar con máster (6,25%) así como inglesa (3,13%) o la misma combinada con un máster (6,25%), hasta filología alemana más máster aunque también en un bajo porcentaje (3,13%). Luego tenemos encuestados que poseen un máster (6,25%) sin más información, o máster y doctor en el mismo porcentaje y condiciones. Por último, agrupamos en “otros” una serie de titulaciones como Traducción e Interpretación o Licenciatura y Doctorado, Derecho y Español, etc. lo que se corresponde con un 9,38% del total de encuestados.

Con relación a las titulaciones, estaríamos entonces ante un profesorado formado en el ámbito específico de ELE en un 46,89%, es decir, casi la mitad de los mismos si sumamos los porcentajes de los que poseen filología hispánica, filología hispánica y máster, y aquellos que señalan tener una titulación de experto, máster o doctor en ELE. Del total de personas que señalan poseer esta filología, cuatro de ellas son profesionales con bastantes años de docencia en ELE: dos con más de 10 años y otras dos con más de 20. Asimismo una de las personas con titulación específica de doctor también lleva enseñando español como lengua extranjera hace más de 20 años.

3.2.3. Manuales utilizados

La gran mayoría de los sujetos utiliza material propio en sus clases o combina dicho material con uno o más manuales de ELE, como se puede ver en la tabla 1. Con relación a los manuales, es importante destacar que quienes utilizan el manual *Con Dinámica* no combinan

su utilización con otro o si acaso, solo con material propio, salvo en una sola ocasión que se lo utiliza junto con *Aula*. Puesto que el manual *Con Dinámica* está diseñado solo hasta el nivel B1+ puede pensarse que para cursos avanzados, se utiliza el manual *Aula* que sí dispone de ediciones para los niveles posteriores.

Asimismo *Aula* o *Aula Internacional* se mencionan casi siempre como único material, en el caso ya mencionado de *Con Dinámica*, o en otras dos ocasiones dos personas lo utilizan con *Nuevo Prisma. Vía Rápida*, sin embargo, se combina con otros varios, y podemos pensar que por los mismos motivos señalados en el caso de *Con Dinámica* ya que, por otro lado, son el mismo libro siendo el primero una adaptación del segundo en una versión más simplificada en cuanto al tratamiento de las estrategias y técnicas de aprendizaje.

Tabla 1. Manuales/métodos más utilizados

MÉTODO	PORCENTAJE*
Material propio	25%
<i>Aula</i> o <i>Aula Internacional</i>	18,75%
<i>Con Gusto/ Vía Rápida/ Con Dinámica</i>	15,63%
<i>Gente/ Gente Hoy</i>	12,5%
<i>Nuevo Prisma</i>	9,38%
Otros	18,75%
Ninguno	12,5%

* Porcentaje de profesorado que señala cada método en relación con el número de respuestas atribuidas a cada uno, por lo tanto la suma no da necesariamente 100%.

3.2.4. Importancia de evaluar la CI

La importancia de evaluar el desarrollo de la conciencia intercultural del alumnado es algo aceptado por casi el total de encuestados, puesto que un 93,75% de los mismos lo afirma, siendo solo un

6,25% el que manifiesta lo contrario. En cuanto a las razones que dan unos y otros podemos verlas reflejadas en la tabla 2. Se ve claramente que para un gran porcentaje (34,66%) de los que responden afirmativamente evaluar este desarrollo debe hacerse de forma continua y serviría para hacer los ajustes correspondientes al currículum. Esto coincide en dos aspectos que nosotros consideramos imprescindibles: evaluar de forma continuada y no al final solamente, y utilizar los resultados de dicha evaluación para indirectamente evaluar el currículum y ajustarlo según las necesidades que de dichos resultados se desprenda. Sin embargo, nada nos dice respecto al momento en el que se encuentra el alumnado ni si es necesario brindarle algún tipo de ayuda de cara a los objetivos planteados.

Un 26,66% lo considera importante porque lo equipara a cualquier otro aspecto del currículum, y además de hacerlo de forma continuada, al igual que el resto de competencias, considera necesario evaluarla también al final. Que sea equiparable a las restantes competencias del programa curricular es una respuesta a destacar puesto que otorga, entonces, un valor a la competencia intercultural, no quedando relegada a un plano secundario o de mera anécdota o entretenimiento en las clases, como en algunos casos puede llegar a pensarse respecto a todo lo relacionado con la cultura en las clases de idiomas. Pero seguimos sin conocer, o no se señala con esta respuesta, si como resultado de dicha evaluación obtendremos información sobre la trayectoria del alumnado respecto a la misma, ni sabemos si necesitamos ayudarlo o modificar algo de nuestro currículum.

Le siguen a estas razones otras dos con el mismo porcentaje, un 16,66%: conocer el momento por el que el alumnado está transitando con relación a la conciencia intercultural vinculando este

resultado con la posibilidad de brindarle ayuda en caso de necesitarlo; y la otra opción, agrega a esto la opción de ajustar el currículum en función de los resultados obtenidos. Está claro que para nosotros esta última es la argumentación que mejor fundamenta la decisión de evaluar la evolución de la conciencia intercultural puesto que están presentes tres aspectos destacables según nuestra opinión: monitorizar la evolución y determinar en qué etapa de la misma se encuentra, es decir, conocer cuán lejos o cuán cerca del logro de los objetivos está el alumnado; detectar entonces si necesita ayuda y de qué tipo; y, por último, evaluar indirectamente nuestro currículum y cambiarlo o ajustarlo si fuera imprescindible.

En cuanto a quienes señalaron que no es importante esta evaluación es una minoría clara, 6,25%, cuya mitad manifiesta que la evaluación es una cuestión individual del alumnado que debe realizar de forma autónoma, y la otra mitad que es algo que cree que no puede ser evaluado.

Tabla 2. Importancia de evaluar el desarrollo de la CI y herramientas de evaluación

PREGUNTA	OPCIONES	RESPUESTAS
IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LA CI	SÍ	93,75%
	NO	6,25%
POR QUÉ SÍ*	Es importante evaluar la CI de forma continua para así poder hacer los ajustes necesarios en el currículum	34,66%
	Debe evaluarse la CI como se evalúa el resto de aspectos de otras competencias durante las actividades de clase y al final del curso.	26,66%
	Es importante conocer en qué momento del desarrollo de la CI está para brindar ayuda y/o ajustar el currículum.	16,66%

	Como objetivo educativo es necesario conocer su evolución para poder ayudarle si es necesario.	16,66%
POR QUÉ NO*	Cada alumno/a debe ir evaluando su propia evolución de la CI de forma autónoma.	50%
	No creo que sea algo que pueda ser evaluado de ninguna manera.	50%
CÓMO EVALUAR. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN (POSIBILIDAD DE RESPUESTA MÚLTIPLE)	Diarios culturales: registro autónomo de aquellos conocimientos y datos que ellos elijan por diversos motivos (les han gustado más o menos, les han impactado, muy diferente o muy parecido a su cultura, etc.) sobre la nueva cultura que van aprendiendo así como sus impresiones, sentimientos, pensamientos y actitudes hacia los mismos.	50%
	Portafolios: inclusión en el mismo de un apartado a modo de registro que incluya todo lo trabajado sobre interculturalidad.	43,75%
	Observación y evaluación continua a partir de descriptores relacionados con la conciencia intercultural del alumnado.	40,63%
	Escalas de autoevaluación en el Manual: control autónomo por parte del alumnado al final del curso respecto a lo trabajado en el ámbito intercultural.	25%
	Examen tipo test: para evaluar el grado de conocimiento y desarrollo de lo trabajado en el ámbito intercultural	12,5%
	Ninguna. NO se puede evaluar el desarrollo de la conciencia	6,25%

	intercultural.	
	Otros: Exposición de temas que les interesen	3,13%

*En función de cada respuesta, sí o no, se le abría un desplegable de opciones u otro.

Con respecto a la primera opción acordamos en parte, puesto que sí creemos que el alumnado debe autoevaluarse y lograr incorporar esta necesidad como tal y, por tanto, hacerlo de forma autónoma. Pero equiparar autoevaluación y autonomía con ausencia de participación activa por parte del profesorado es algo con lo que no acordamos. Si el profesorado desconoce los resultados de dicha evaluación no puede ajustar su enseñanza a las necesidades del alumnado. Esto puede llevarnos a caer en la creencia de que no alcanzar un objetivo o hacerlo de forma regular no es responsabilidad del profesorado, o parte de la responsabilidad, sino que toda ella recae en el alumnado. Y demás está aclarar que no sostenemos esta creencia. Por lo tanto, si partimos de la idea de que el proceso es doble y simultáneo, de enseñanza - aprendizaje, y que así como el alumnado debe comprometerse con su aprendizaje, de la misma manera debe el profesorado comprometerse con su enseñanza, esta opción no nos conforma. Partir de esta idea de compromiso activo por parte del profesorado implicaría evaluarla propia labor educativa, revisarla, modificarla y ajustarla si es necesario; esta necesidad debería no venir derivada únicamente de instancias superiores o por circunstancias prácticas tales como falta de tiempo, actualizaciones del temario, etc. Uno de los indicadores para modificar nuestra enseñanza creemos que deberían ser, entre otros, los resultados de nuestro alumnado. Y si uno de los principios que guían nuestra práctica es buscar una enseñanza lo más individualizada posible, la falta de evaluación de cómo evoluciona

cada alumnado en todas las competencias que establecemos como objetivos no tendría lugar; de la misma manera que desconocer sus resultados cuando él mismo se autoevalúa de forma autónoma no contribuye a dicha individualización.

Respecto a la segunda argumentación, que no sea posible evaluar, hemos dado evidencia teórica y empírica a lo largo de nuestro trabajo, en el apartado de estado de la cuestión, que refuta este razonamiento. Es posible que la respuesta se deba a falta de información o formación con relación a este punto. O una mala interpretación de la acción de evaluar, puesto que no estamos considerándola como sinónimo de calificar o dar una nota. La persona que contesta esto, sin embargo, posee una experiencia considerable (de 10 a 20 años) por lo que habríamos esperado que algunas de estas cuestiones hubieran inclinado la balanza hacia otro tipo de respuesta. En cuanto a su formación, si tenemos en cuenta su titulación solamente, Licenciatura y Doctorado en Traducción e Interpretación, podríamos pensar que le falta formación más específica en didáctica y en todo lo que hace al currículum en educación. Sin embargo, considerando la relación lengua y cultura que ya nadie discute, alguien que posee esta formación tiene que tener necesariamente en cuenta la cultura en la que dicha lengua se enmarca a la hora de traducir textos, y es esperable que acuerde entonces en que la lengua es una expresión cultural y que no pueden separarse. Ahora bien, podría ser también que atendiendo al tipo de alumnado, aprendientes de LE o L2, la persona encuestada interprete que no corresponde evaluar o, según su conocimiento y formación, no es posible en estos casos.

En el resto no vemos ninguna correlación entre la titulación y la respuesta dada. Aquellos que tienen titulación específica en ELE han dado respuestas diferentes. En cuanto a aquellos que respondieron

que es importante conocer en qué momento se encuentra para brindarle la ayuda necesaria y/o ajustar el currículum, poseen titulaciones diversas, siendo uno de ellos el que está en el grupo de los de titulación específica.

3.2.5 Herramientas de evaluación y evaluación efectiva en su clase

A la hora de marcar qué herramientas consideran importantes para evaluar este desarrollo (ver la misma tabla 2), si bien la mitad de los encuestados ha marcado la opción de diarios culturales solo un 9,38% ha señalado esta opción como única herramienta sin acompañarla de ninguna otra, y uno de ellos ha sido el único que ha añadido otra: 'Exposiciones sobre temas que hayan despertado su interés'. Exponer un tema cultural que le haya interesado podría ser una buena oportunidad para evaluar el grado de desarrollo de la conciencia intercultural; por ejemplo, se podría valorar dicha exposición en función del tema elegido, si contrasta demasiado con su cultura de origen pero, en última instancia, todo dependería de cómo el alumnado en cuestión presentara dicho tema y de las preguntas que hiciera el profesorado. Por lo tanto, aunque pueda ser una herramienta útil e interesante para nuestros propósitos, pensamos que habría que dar unas consignas más precisas para resultar idónea como evaluación de la conciencia intercultural. De dichas consignas se desprenderían, por consiguiente, unos criterios específicos de evaluación correspondientes.

El resto ha señalado, en contrapartida, una *combinación* de herramientas, entre las que destacan los diarios culturales y el portafolios, un 18,75%; por su parte los diarios culturales y la observación y evaluación continua a partir de descriptores lo considera adecuado un 9,38%; también un 9,38% considera esta última combinación pero agregándole los portafolios; mientras que

la combinación de todas las herramientas ofrecidas (a excepción de "ninguna" obviamente) fue solo elegida por un 3,13%.

En la tabla 3 podemos finalmente conocer si el profesorado consultado evalúa efectivamente la evolución de la conciencia intercultural de su alumnado en clase.

Tabla 3. Evaluación en sus clases

PREGUNTA	OPCIONES	RESPUESTAS
EVALÚA LA CI EFECTIVAMENTE	No personalmente. Les animo a que utilicen el portafolios o diarios.	50%
	Sí, en clase a partir de las actividades del manual.	21,88%
	No, pero si el manual trajera escalas de evaluación sí lo haría.	18,75%
	Sí, les animo a que usen el portafolios y luego lo comentamos en clase.	9,38%

Vemos que el 50% no lo hace *personalmente* pero les anima a que utilicen el portafolios o los diarios. Comparando esta respuesta con aquellas que dieron respecto a la importancia otorgada a esta evaluación, obtenemos unos resultados interesantes. De esta mitad del profesorado encuestado tenemos que un 37,5% había respondido que es importante evaluar la CI de forma continua para poder hacer los ajustes necesarios en el currículum; otro 37,5% de este 50% consideraba que se debe evaluar la CI como se evalúa el resto de aspectos de otras competencias durante la clase y al final del curso. Efectivamente entonces, un alto porcentaje había manifestado que era importante evaluar la CI pero vemos que, en realidad, no lo hace personalmente aunque anima a su alumnado a utilizar portafolios y diarios. Cabría esperar que, puesto que manifiestan que esta evaluación les permitiría hacer ajustes en su currículum, de alguna manera recibieran al menos los resultados de

dichas evaluaciones aun cuando no la hicieran *personalmente*. Por otro lado, si debe evaluarse la CI *durante* las actividades de clase pero no lo hacen personalmente, entendemos que puede que utilicen parte del tiempo lectivo para que su alumnado complete los portafolios y/o diarios para que se evalúen ellos mismos, y también al final. No obstante aquí también cabría preguntarse si el profesorado recibe algún tipo de información respecto a los resultados de dicha evaluación. Por otro lado, dentro de este 50% tenemos un 12,5% que había considerado que es importante evaluar la CI porque como objetivo educativo que es, es necesario conocer su evolución y ayudar al alumnado si es necesario. Y un 6,25% de quienes no evalúan personalmente había señalado que era importante hacerlo para conocer el momento en el que está el alumnado respecto al desarrollo de la CI y así poder ayudarle y/o ajustar el currículum. Aquí también, en ambos casos, se nos plantea la misma duda de si reciben los resultados de una evaluación que no realizan *por sí mismos* pero que sí animan a hacer a su alumnado. Por último, otro dato llamativo es que de esta mitad que dice evaluar la CI *no personalmente* aunque les anima a utilizar portafolios y diarios, un 6,25% corresponde a profesorado que había señalado que no es importante evaluarla puesto que el alumnado debe hacerlo de forma autónoma, y que no utiliza ninguna herramienta porque no puede ser evaluada. Pensamos que ante las primeras preguntas quizás la persona haya considerado la evaluación como sumativa y cuantitativa y por tanto, imposible de realizarla personalmente, en lugar de pensarla desde un punto de vista cualitativo y formativo, con el objetivo de brindar orientación al alumnado.

A continuación, tenemos un 21,88% que manifiesta que sí evalúa la CI en clase y a partir de las actividades del manual. Esto es un dato positivo para nuestro trabajo puesto que se valora dicho aspecto y queda de manifiesto la importancia del manual en estas

circunstancias. Aunque teniendo en cuenta el análisis de los manuales más señalados y las actividades que allí hemos visto, cabe hacer algunas puntualizaciones. El 42,86% de quienes dieron esta respuesta ha señalado que utiliza el manual Con Dinámica solamente o en combinación con Aula. En estos casos, y aunque se detalla en el siguiente subapartado, dichos materiales sí incluyen bastantes actividades para trabajar y evaluar aspectos de la conciencia intercultural que queda reflejado en las preguntas del libro o en la guía didáctica. La forma de plantear algunos temas de índole cultural, permitiría de alguna manera trabajar la descentración en cuanto a puntos de vista y formas de interpretar la vida, o una reflexión más guiada para cuestionar ciertos valores de su propia cultura o estereotipos de la cultura meta. Sin embargo, podemos decir que no destacan por ser objetivos de evaluación explícitos ni dicha evaluación se encuentra sistematizada. En el caso de quienes sostienen evaluar a partir de las actividades del manual, alguno utiliza también Con Gusto. Este manual, sin embargo, no contiene preguntas en sus actividades ni objetivos explícitos en su guía didáctica que dejen de manifiesto que puede evaluarse el desarrollo de la conciencia intercultural con su solo uso. No dudamos de que seguramente el profesorado lo haga, pero puede quedar librado a la voluntad y/o competencia del profesorado hacerlo, ya que de los propios manuales analizados no se desprende una forma sistemática de poder realizarlo. El resto de personas que ha elegido esta opción, ha señalado la utilización de otros diversos manuales que no hemos analizado por no estar agrupados dentro de aquellos señalados por más del 15% de los encuestados.

Otro grupo de personas que ha respondido la encuesta, también señala que no evalúa el desarrollo de la conciencia intercultural pero que si el manual trajera escalas de evaluación sí lo haría. Este 18,75% aun admitiendo no hacerlo manifiesta su voluntad pero

necesitaría la ayuda del manual con el que trabaja. Más de la mitad de este porcentaje había señalado una combinación de al menos dos herramientas para evaluar la CI, de entre las cuales dos personas señalaron las escalas de autoevaluación en el manual. Esto de alguna manera confirma nuestros hallazgos puesto que ningún manual de los analizados dispone de esta herramienta, y nos refuerza aún en nuestro propósito de la necesidad de contar con una parrilla de autoevaluación que pueda incluirse en el material que el profesorado utiliza en clase. También es interesante destacar que dentro de estas personas se encuentra aquella otra que consideraba que no era importante evaluar el desarrollo de la CI porque no consideraba que pudiera ser evaluado de alguna manera. Esto iría en la dirección de nuestro objetivo, puesto que creemos que si el profesorado dispusiera de una herramienta objetiva, sistematizada y a mano, esto es, incluida ya en el propio manual que usa, seguramente la utilizaría y entonces, frente a la experiencia, cambiaría su opinión con relación a la posibilidad de evaluación de la misma. Por último, el 9,38% del profesorado les anima al uso del portafolios y lo comenta en clase. Esto es importante porque muestra unos docentes que fomentan la autonomía del alumnado pero que, de alguna manera, no consideran que esto implique su ausencia completa en dicho proceso. Interesante para nuestro trabajo es que el total de las personas que optaron por dar esta respuesta había señalado como una de las herramientas para evaluar la evolución de la CI las escalas de autoevaluación del manual.

Con estos resultados hemos cumplido con los objetivos 1, 2 y 3 señalados en el apartado de metodología. Podemos concluir este análisis afirmando que la gran mayoría de los encuestados no solo considera importante su evaluación sino que, además, efectivamente lo hace aunque no personalmente y, por tanto, no

estaríamos ante una evaluación sistemática específica de este aspecto. Es importante destacar que una parte considerable del profesorado consultado apoyaría la idea de incluir una escala de autoevaluación en el manual que utiliza en sus clases. A continuación analizamos entonces los manuales más utilizados.

3.2.6. Análisis de los manuales más utilizados

Hemos analizado solamente aquellos manuales señalados por más del 15% del profesorado encuestado; este porcentaje responde, entonces, al número de veces que cada encuestado/a ha señalado dicho manual, y puesto que muchas personas indicaron la utilización de más de uno, la suma de todos los porcentajes no dará como resultado el 100 por cien (ver tabla 1).

Todos los manuales señalados y analizados son ediciones destinadas a alumnado de habla alemana; en algunos casos específicamente pensados para público joven y universitario. Se han analizado, por lo tanto, los manuales de los niveles A1 a C1 del MCER de *Aula* y *Aula Internacional* Nueva Edición; los niveles de A1 a B1+ de *Con Dinámica*, *Vía Rápida* y *Con Gusto*, ya que no disponen de ediciones para niveles superiores.

Respecto a nuestro objetivo hemos de señalar que ningún material del analizado dispone de una herramienta de evaluación específica y sistemática ni mucho menos una escala de autoevaluación de los aspectos relacionados con la competencia comunicativa intercultural, ni concretamente respecto al desarrollo de la conciencia intercultural. Tampoco se dan indicaciones expresas de evaluación de esta evolución en las guías docentes que acompañan dichos manuales.

En relación con las escalas de autoevaluación, no incluyen ninguna los manuales *Con Gusto*, *Aula* y *Aula Internacional*. Sí incluyen escalas de autoevaluación los libros de ejercicios para el alumno de los manuales de *Con Dinámica* y *Vía Rápida*, pero dichas escalas solo contemplan la evaluación de las cuatro destrezas, de léxico y estrategias de aprendizaje y comunicación.

En todos los manuales, por su parte, se presentan actividades en las que se tratan temas culturales de diferentes formas. Por lo tanto, hemos analizado si de alguna manera dichas actividades y contenidos se ofrecen explícitamente de tal forma que el profesorado los pueda utilizar como herramienta de evaluación.

Se ha constatado que la mayoría de dichos manuales presenta aspectos culturales más concretos de forma separada, es decir, en actividades diferentes del resto de aquellas más enfocadas a la competencia lingüística. Casi todos incluyen bien este apartado "cultural" al final de cada unidad pero dentro de ella, como por ejemplo *Con Dinámica* que presenta siempre una actividad bajo el título *Otra mirada*, o *Con Gusto* con la sección *De fiesta*; o bien después de un número determinado de unidades, como es el caso de *Con Gusto* que cada 3 también ofrece un apartado denominado *Mirador*.

En los propios manuales se señala que estas secciones se dedican específicamente a cuestiones culturales, como por ejemplo en este caso se indica que en "VIAJAR: se ofrece material que ayuda al alumnado a entender mejor el día a día y la cultura de los países de habla hispana" (*Aula Internacional 2*, pág. 6). En el caso de *Con Dinámica*, en la guía didáctica se explica que el apartado "La otra mirada está destinado al desarrollo de competencias socio-culturales

básicamente a través de fotos, frases y textos de variada longitud" (*Con Dinámica*, Guía Didáctica, pág. 5).

En la guía de *Con Gusto* si bien se señala que "En toda lengua se expresa una cultura, es decir, una forma de ver el mundo (...)" y que "Todo ello se refleja en los contenidos que se han elegido" (*Con gusto*, Guía Didáctica A2, pág. 6), cuando se explican los distintos apartados, la cultura se menciona en los ya señalados *De fiesta*, incluido en la unidad, y en los *Miradores*, que se presentan cada 3 unidades. La sección incluida dentro de la unidad presenta "conocimientos sobre el mundo hispano" y en el *Mirador*, uno de los subapartados es *Hablamos de cultura*, en donde "se invita a los alumnos a reflexionar sobre algunos aspectos culturales del mundo hispano y a que los contrasten con su propia cultura" (op. cit., pág. 8).

Las preguntas que acompañan a las actividades del libro van dirigidas la mayoría de las veces solo a comprobar el conocimiento del hecho o producto cultural; en el mejor de los casos, a comparar con su cultura de origen y a establecer semejanzas y diferencias. El tipo de preguntas sobre conocimiento de productos y comportamientos culturales y compararlos con los de la cultura propia, es un aspecto importante pero no alcanza para ayudar al alumnado en el logro de una perspectiva no etnocéntrica del mundo.

No hay prácticamente en ningún libro preguntas que lleven al alumnado a revisar y reflexionar críticamente sobre su propia cultura, sus imágenes del otro y sus visiones del mundo. Interesante son, no obstante, las propuestas de los manuales *Con Dinámica* y *Vía Rápida* al plantear actividades para reflexionar sobre la concepción de aspectos tales como el tiempo en las culturas de

habla hispana. Pero se echan en falta más preguntas en el libro del alumnado para promover la reflexión crítica de su propia cultura, y más orientaciones en la guía didáctica para el profesorado aunque en esta última, concretamente para la mencionada actividad, señala explícitamente el objetivo de "promover cambios de perspectiva" con relación a una región específica como es el Caribe (*Con Dinámica*, Guía Didáctica, pág. 78). Todo parece indicar que se deja a criterio del profesorado cómo utilizar esta actividad lo que podría derivar en una infrutilización, por falta de conocimiento y/o formación del mismo al respecto.

Con relación a las orientaciones para la evaluación del alumnado, constatamos que en las guías didácticas prácticamente nada se dice referido a la competencia comunicativa intercultural de forma específica, y mucho menos se señala algo respecto a la evaluación del desarrollo de la conciencia intercultural de forma sistemática.

4. PROPUESTA DE INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

4.1. PARRILLA DE AUTOEVALUACIÓN GUIADA

Nuestra propuesta (ver Anexo) consiste en la elaboración de un instrumento de evaluación de la competencia intercultural para ser incluido en los manuales junto al resto de parrillas de autoevaluación de destrezas y competencias lingüísticas que, en muchos casos, sí están contempladas.

Tal y como señalamos anteriormente, enmarcamos nuestra propuesta en el concepto de evaluación dinámica aunque como herramienta de autoevaluación, y la consideramos guiada, puesto

que el alumnado la lleva a cabo bajo la supervisión y posterior asesoramiento del profesorado.

Los objetivos generales de esta evaluación son los siguientes:

Para el alumnado:

- *Proporcionar la posibilidad de reflexionar y valorar algunos de sus conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el desarrollo de una conciencia intercultural.*
- *Conocer en qué medida está preparado y qué le hace falta aún para el encuentro intercultural y para el establecimiento de comunicaciones interculturales efectivas.*

Para el profesorado:

- *Ofrecer una herramienta práctica para utilizar en clase que le proporcione información sobre el grado de desarrollo de la conciencia intercultural de su alumnado para poder así brindarle las ayudas correspondientes.*
- *Obtener información específica relacionada con la competencia intercultural de su alumnado para revisar, modificar y/o ajustar los contenidos y actividades del currículum en caso necesario.*

Esta herramienta está pensada desde las dimensiones del desarrollo de la conciencia intercultural señaladas en la primera columna del instrumento, fundamentada teóricamente en los trabajos mencionados en el marco teórico y conceptual y también en la propia herramienta diseñada (ver Parrilla 1 Propuesta de Herramienta de Autoevaluación Guiada). Las dimensiones que se tienen en cuenta son: descentración, apertura e integración. A su vez, estas dimensiones las hemos relacionado siguiendo a Denis y Matas Pla (2002) con las distintas fases progresivas por las que

deberíamos guiar al alumnado para el desarrollo de la conciencia intercultural; así, la dimensión de *descentración* se correspondería con las fases de sensibilización, concienciación y relativización; la de *apertura* con las de relativización nuevamente y de organización; y la última, la de *integración*, con las fases de implicación e interiorización. Cada dimensión posee a su vez unos objetivos que se corresponden con las etapas mencionadas ya de Gooodenough y que se fundamentan, asimismo, en el trabajo de diversos autores señalados, objetivos que hemos desgranado en otros más específicos. Hemos tenido en cuenta también en el diseño los niveles del MCER por lo que la primera dimensión se trabajará con todos los niveles, mientras que la segunda se realizará a partir del nivel B1, y la última recién a partir del B2. Esta distinción progresiva consideramos que tiene su fundamento no solo en la menor competencia lingüística del alumnado, lo que de todas formas podría solventarse traduciendo los descriptores a su lengua materna (lo cual sería aconsejable expresamente en los casos de los niveles A1 y A2), sino más bien en el menor contacto con aspectos culturales de la lengua meta que pueden tener en estos niveles a partir del material que utilizan y lo trabajado en clase, lo que no les permitiría realizar las reflexiones que oportunamente se les requerirían. Cada descriptor, a su vez, está relacionado con los objetivos a alcanzar y remite a uno de los tres saberes: saber, saber ser y saber hacer (Byram et al., 2002).

La herramienta² diseñada consiste, entonces, en una serie de descriptores que el alumnado valorará de 0 a 5, cuyos valores son los siguientes: **0** = no y no me interesa/no lo necesito; **1** = no del todo

² Aunque en un ámbito diferente, el de la formación de maestros/as, y con otros objetivos, las escalas del portafolios de prácticas señaladas en Rodríguez, A. (dir.) (2002) han sido un referente importante también para la elaboración de este instrumento.

pero me interesa; **2** = progreso pero podría hacerlo mejor; **3** = bastante bien pero aún me falta; **4** = lo he logrado; **5** = sí pero me interesa profundizar. Hemos utilizado un número par de ítems porque queremos evitar la típica respuesta "del medio" con la que, en definitiva, creemos que se puede concluir, evaluar y trabajar poco. Es preferible forzar al estudiantado a decantarse por respuestas más concretas y, aunque se le dan matizadores del estilo "no del todo", "bastante", etc. se agregan otros aspectos tales como "pero me interesa", "pero aún me falta", que sugieren o predisponen a un trabajo posterior y continuo y no la mera evaluación de un momento de llegada, de un resultado. En este sentido, buscamos una escala que permita la evaluación de resultados coherente con los presupuestos de una evaluación dinámica, no centrada en el pasado sino en el presente y orientada hacia el futuro más próximo.

Idealmente esta herramienta se incluiría en el material (en el manual se incluye sólo la columna *Autoevaluación* con los descriptores correspondientes de la parrilla) que utiliza el profesorado y entonces se propone su utilización en clase y de forma individual. Se podría trabajar también indicando al alumnado realizar dicha autoevaluación en casa, a solas y con tiempo para reflexionar detenidamente. En cualquiera de los dos casos, el profesorado tendrá que determinar, en función del tipo de alumnado, del grupo en cuestión y de sus formas de ser y del tiempo del que disponga para el desarrollo del currículum, en qué momento dialoga con su alumnado de forma individual sobre lo que cada persona ha marcado para cada descriptor.

4.2. BREVE GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESORADO

Puesto que nuestra propuesta de autoevaluación pretende ser guiada por el profesorado, a continuación (ver tabla 4) esbozamos unas líneas directrices de cara a orientar la actuación del profesorado en función de las respuestas de su alumnado. Por supuesto estas no son más que orientaciones que habría que adaptar y ajustar teniendo en cuenta el grupo de estudiantes en cada caso particular, según sus conocimientos y formación previos, expectativas y trabajo en clase.

Estas son algunas sugerencias teniendo en cuenta la escala de valoración de cada descriptor que puede marcar el alumnado, por lo que el profesorado deberá ajustar, asimismo, estas guías al contenido específico de cada descriptor.

Tabla 4. Guía para el profesorado

RESPUESTA	SUGERENCIAS	POSIBLES ACCIONES A SEGUIR
0 = no y no me interesa / no lo necesito	<p>a. Aquí lo importante es indagar qué considera el alumnado que debería suceder o en qué circunstancias sí podría interesarle o necesitarlo.</p> <p>b. En caso de corresponder a la evaluación en mitad o al final del curso, sería deseable averiguar si esta respuesta está relacionada de alguna manera con falta de interés o motivación resultante del material, contenido o actividad de clase, y qué expectativas tenía o habría sido deseable trabajar y cómo según el alumnado.</p>	<p>a. Tomar nota de lo que manifiesta y decidir si es viable incluirlo en el currículum.</p> <p>b. Si se realiza en mitad del curso, valorar la posibilidad de incluir alguna(s) de la(s) sugerencia(s) del alumnado en cuanto a material, contenido, actividad, etc. Si se realiza hacia el final del curso, tomar nota y valorar la posibilidad de hacer cambios en el currículum de cara al curso siguiente si es una respuesta frecuente para un determinado descriptor.</p>

<p>1 = no del todo pero me interesa</p>	<p>a. Como respuesta al inicio del curso es interesante puesto que manifiesta interés. Se sugiere motivar al alumnado a señalar concretamente lo que sí ha podido lograr (en función del descriptor) y si hay cuestiones específicas al respecto que le interesan, verbalizarlas.</p> <p>b. Si esta respuesta se da en algún descriptor a mitad o a final de curso, buscar que el alumnado reflexione sobre los motivos que pudieron haber hecho que no lograra del todo este objetivo y que los verbalice. Aquí es importante que se reflexione sobre el material, contenidos y actividades hechas así como sobre las estrategias de aprendizaje que el alumnado ha puesto en funcionamiento para acercarse al material y trabajar en clase.</p>	<p>a. Tomar nota sobre lo que sí ha logrado para tomarlo como punto de partida y planificar, o revisar la planificación prevista entonces y ver qué necesita para lograr el objetivo. En caso necesario, valorar la pertinencia de modificar o ajustar el currículum planeado.</p> <p>b. Tomar buena nota sobre los materiales, contenidos y/o actividades que el alumnado señale como posibles razones de la falta total del logro de este objetivo, y sopesar los ajustes o modificaciones necesarios. Si las razones están más relacionadas con las estrategias de aprendizaje del alumnado, pensar en posibles formas de ayudarlo bien a desarrollarlas, bien a descubrirlas y animarle a ponerlas en práctica.</p>
<p>2 = progreso pero podría hacerlo mejor</p>	<p>a. En una evaluación diagnóstica, es decir, a principio de curso, es interesante indagar cuál ha sido el proceso que ha permitido que progresara en este aspecto que señala el descriptor. También buscar que señale concretamente por</p>	<p>a. Esta información nos permite conocer la trayectoria, el camino recorrido por el alumnado en un aspecto concreto, y pensar las ayudas que necesita para mejorar aún más. También, conociendo cuál era su estado inicial y que él mismo</p>

	<p>qué considera que podría hacerlo mejor y por qué entonces no lo ha hecho.</p> <p>b. Igual que en a. pero, en este caso, al tratarse de una evaluación a mitad o al final del presente curso, llevarle a reflexionar sobre lo trabajado en clase (material, contenidos, actividades, etc.) y sobre sus propias estrategias de aprendizaje puestas en práctica para concretar más las razones de la falta de un progreso aún mayor.</p>	<p>verbalice cómo ha podido progresar, le ayuda a él a conocerse aún más y a ser consciente de sus puntos fuertes y débiles, lo que es importante entonces remarcarlo.</p> <p>b. Si se señalan cuestiones relacionadas con aspectos concretos del currículum, valorar la posibilidad del ajuste y/o modificación sobre la marcha o para un curso siguiente. En caso de tratarse de las estrategias de aprendizaje del alumnado, diseñar acciones más concretas para trabajar en clase. Estas acciones pueden ser llamarle la atención sobre determinados contenidos del material, hacerle otro tipo de preguntas para que ponga en práctica ciertas estrategias o variarle con más frecuencia la forma de acercarse al material o abordar la actividad.</p>
<p>3 = bastante bien pero aún me falta</p>	<p>a. A principio de curso, se procedería básicamente de igual forma que con el ítem de valoración anterior.</p>	<p>a. Proceder de igual forma que en ítem de valoración anterior. Es importante hacerle tomar conciencia de sus fortalezas, aquellas que él señala como causante de su progreso para reflexionar sobre la posibilidad de su</p>

	<p>b. A mitad de curso o hacia el final, este tipo de valoración de un ítem nos puede dar información muy valiosa tanto del propio alumnado como de nuestro trabajo de desarrollo del currículum. En cuanto al propio alumnado, se sugiere promover que concrete aquellas cuestiones que considera que ha logrado bastante bien y por qué cree que ha sido así. De igual manera, proceder respecto a lo que le falta: buscar que verbalice y señale aspectos concretos de aquello que le falta y por qué cree que no ha podido lograrlo.</p>	<p>expansión a otras áreas, contenidos o actividades. De igual manera, ayudarle en el caso de las debilidades involucrándolo en su desarrollo mediante la reflexión sobre posibles formas de lograrlo.</p> <p>b. Es importante que en clase el profesorado oriente la realización de actividades o el tratamiento de temas relacionados con los descriptores valorados con este ítem, de tal manera que el alumnado recurra siempre a lo que ha logrado ya bastante bien para que, desde ahí, mediante preguntas pertinentes del profesorado, indague más sobre ese aspecto para ir en la dirección del logro, sobre todo, si la causa de la no consecución total del mismo ha sido debida a estrategias de aprendizaje. Si la falta se ha debido a cuestiones relacionadas con el currículum, es esperable que el profesorado tome nota y realice los ajustes oportunos como muestra de apoyo concreta por su parte y compromiso de ayuda en el desarrollo del aspecto que al alumnado le haga falta.</p>
<p>4 = lo he logrado</p>	<p>a. A principio de curso, el profesorado debería poder crear expectativas sobre el plan curricular previsto; despertarle curiosidad para indagar aún más respecto a este aspecto concreto o, en función de la naturaleza del descriptor evaluado, ayudarle a anticipar situaciones futuras para las que siempre es necesario avanzar un poco más en el conocimiento, manejo o desarrollo de dicho aspecto. Sin embargo, no hay que olvidar reforzarle la toma de conciencia de las estrategias de aprendizaje puestas en práctica y que han permitido este logro para continuar echando mano de ellas en el futuro.</p> <p>b. Si por el contrario, el logro se ha llevado a cabo durante el curso, es importante hacerle tomar conciencia sobre cómo ha sido el proceso, señalando cuál era el punto de partida y qué ha sucedido para que lograra alcanzar el objetivo. A partir de ahí, buscar desarrollar en el alumnado mayor curiosidad y deseos de saber sobre el aspecto concreto</p>	<p>a. En este caso, y más que en ninguna de las otras situaciones, el profesorado tendrá que revisar aquí su propio plan curricular. Reflexionar sobre qué material, contenido o tipo de actividad es el más idóneo para despertar interés y curiosidad por avanzar en el desarrollo de un aspecto que el alumnado manifiesta haber logrado. Aunque debería, asimismo, pensar formas de monitorear en clase si este logro es real o supuesto por el alumnado, y en caso de no ser como se ha pensado, hacer señalamientos o preguntas en clase o la próxima evaluación (valorar en función del aspecto y del alumnado) para hacerles tomar conciencia de lo que no ha sido logrado del todo pero se pensaba distinto.</p> <p>b. El profesorado deberá tomar nota de aquellos aspectos del currículum que han facilitado el progreso y la consecución del objetivo para, en función de las nuevas necesidades o deseos que se pudieran despertar en el alumnado, echar mano de ellos dada su eficacia probada. En caso de estar el logro más relacionado con las</p>

	<p>evaluado, fundamentalmente, en aquellos casos en los que pueda ser previsible una situación futura y real en la que la versatilidad o manejo de diferentes recursos se considera necesario.</p>	<p>estrategias de aprendizaje del alumnado, se podrían pensar actividades de profundización, expansión y diversificación en las que dichas estrategias pudieran ponerse en funcionamiento. En cualquier caso, aquí es importante tener una reserva de contenidos o actividades que permitan ampliar los ya trabajados de tal forma que se pueda manifestar claramente la complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad de las situaciones relacionados con el aspecto concreto evaluado, para dejar claro al alumnado la necesidad de aprendizaje permanente y revisión constante de sus conocimientos, creencias, habilidades y actitudes.</p>
<p>5 = sí pero me interesa profundizar</p>	<p>a. Si es a principios de curso, necesitamos obtener del alumnado información más específica respecto a aquello sobre lo que le interesa profundizar. Asimismo, es importante indagar sobre el proceso seguido porque nos da información sobre sus intereses y, fundamentalmente, sobre sus puntos fuertes respecto a estrategias de aprendizaje.</p>	<p>a. En función de lo que señale el alumnado, se sugiere al profesorado rediseñar o ajustar el plan curricular previsto, bien para trabajar contenidos no pensados, o hacerlo de una manera en la que no se había tenido en cuenta. De la misma manera, con relación a las estrategias de aprendizaje del alumnado, esta información nos servirá para reorientar la forma de trabajar en el aula</p>

	<p>b. En el caso de una evaluación a mitad o al final del curso, se sugiere indagar lo mismo que si la evaluación ha sido al principio. Pero si difiere en cuanto al compromiso que se requiere lograr del estudiante, si la evaluación es a mediados del curso, puesto que necesitamos que siga motivado y para ello es importante que él mismo sea capaz de establecerse unas nuevas metas a muy corto plazo con relación al aspecto evaluado.</p>	<p>determinados aspectos teniendo un cierto margen de seguridad respecto a su eficacia.</p> <p>b. Si la evaluación ha sido a mitad del curso, es necesario entonces modificar el currículum y planificar nuevos contenidos y/o actividades para cubrir la demanda de interés del alumnado. En el caso de una evaluación al final del curso, habrá que orientarle respecto a cómo profundizar en un futuro en este aspecto, dónde obtener recursos para dicha profundización, etc.</p>
--	---	--

Es recomendable que el profesorado comience el curso con una discusión sobre la relación entre lengua y cultura, promoviendo el debate sobre la necesidad de conocer la cultura de los países donde se habla la lengua que se han planteado aprender y en qué les ayudaría dicho conocimiento. Habiendo planteado este tema, se espera que esta autoevaluación se realice al principio del curso, así el profesorado podrá conocer el punto de partida de cada alumno/a para cada descriptor y sabrá qué aspectos tiene que reforzar, enfatizar, etc. Por su parte, el alumnado se situará desde el principio no solo como un aprendiz de lenguas, en el sentido puramente lingüístico y gramatical, sino también como aprendiz de una cultura que incluye el lenguaje y se ve reflejada en él. Podrá comenzar, entonces, un trabajo progresivo y lento de toma de

conciencia sobre estos aspectos. Si hubiera tiempo, y dependiendo de la planificación, sería interesante volver a realizarla a mitad de curso para ver los progresos que se hayan o no realizado y tomar decisiones curriculares generales o individuales en función de las necesidades, o bien directamente hacia el final del mismo y brindar a cada integrante del curso una retroalimentación positiva teniendo en cuenta los resultados de dicha autoevaluación.

5. CONCLUSIONES

Que el alumnado de lenguas extranjeras o segundas tiene que desarrollar una competencia comunicativa lingüística e intercultural es algo que muy pocos discuten hoy en día. Plantear el desarrollo de la competencia intercultural y, entre sus componentes, la conciencia intercultural, como un objetivo educativo dado el importante papel que desempeña en la comunicación intercultural, puede traer consecuencias desde el punto de vista curricular, ya que se hace necesario entonces evaluar su logro. Si bien a primera vista se podría pensar en la imposibilidad de evaluarla, la revisión bibliográfica fundamenta no solo su viabilidad sino también el interés y el trabajo concreto manifestados por un buen número de investigadores, y la importancia y necesidad de continuar por ese camino.

Por su parte, el profesorado universitario ELE en Alemania al que hemos consultado deja constancia no solo de la importancia que le otorga a la interculturalidad sino que manifiesta, en su gran mayoría, evaluar de alguna manera su evolución. Sin embargo, no existe constancia de que dicha evaluación se realice de forma sistemática y continua sin excepción. Teniendo en cuenta algunos test administrados en centros de idiomas de universidades europeas así como los que llevan a obtener el Diploma de Español como LE,

dado que no consta evaluación de este aspecto de ninguna manera, nos centramos entonces en los manuales utilizados por la mayoría de los encuestados.

Del análisis de los manuales se desprende asimismo la falta de una evaluación explícita, específica y sistemática de la competencia intercultural y, más concretamente, del desarrollo de la conciencia intercultural en el alumnado.

Por este motivo, creímos necesario elaborar una parrilla de autoevaluación guiada de la conciencia intercultural que pueda ser incluida en los manuales que utiliza el profesorado en sus clases. De hecho, muchas de las personas encuestadas señalaron la opción de utilizar escalas de autoevaluación específicas si estuvieran en sus manuales, lo que avala aún más nuestro propósito.

El resultado de nuestro trabajo es una herramienta que está fundamentada en el trabajo de numerosos autores y que plantea una evaluación de dominios, por etapas y progresiva aunque cíclica según los niveles del MCER. En cada etapa se plantean unos objetivos a alcanzar y se desarrollan unos descriptores, que serían los que se incluirían en las escalas del manual, los cuales permitirían al alumnado autoevaluarse en distintos aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes) relacionados con el despertar y desarrollo de la conciencia intercultural. Pero esta evaluación se plantea no como una medición de logros únicamente sino con una perspectiva de cara al trabajo futuro, a lo que quede por hacer, y cuyos resultados se discutirían con el profesorado quien, de esta manera, estaría en posición de brindar al alumnado una ayuda más ajustada a las necesidades. De la misma manera, estos resultados darían una información muy útil al profesorado para evaluar indirectamente su propio desempeño y su plan curricular, ayudándolo a realizar los

ajustes y mejoras pertinentes. Dado que se trata de una autoevaluación guiada, se indicaría al alumnado la realización de dicha evaluación y se le motivaría a través de diferentes medios a reflexionar sobre las respuestas dadas.

La retroalimentación que podría dar el profesorado es variada y depende, como en la mayoría de los casos, de situaciones y grupos de personas particulares, pero nuestra propuesta ofrece también una breve guía con sugerencias y pasos a seguir. En función de la respuesta dada y del momento en que se produzca dicha evaluación, se han esbozado unos lineamientos en forma de recomendaciones y orientaciones de retroalimentación y de actuación para el propio profesorado.

Si bien es cierto que el estudio presenta sus limitaciones en cuanto al número de sujetos encuestados, a la necesidad de indagar de forma más detallada en las formas de evaluación que sí realiza el profesorado respecto a esta competencia, y a la evidente importancia de poner en práctica el instrumento elaborado para comprobar su eficacia y hacer las modificaciones y ajustes pertinentes, su alcance puede ser más que considerable. Creemos que supone un paso concreto en la dirección de señalar la necesidad de evaluar de forma sistemática y continua el desarrollo de la conciencia intercultural. Dada su importancia y relevancia en lo que hace a la comunicación entre personas de diferentes culturas, y a la necesidad real que se ha comprobado que las personas hoy en día manifiestan de poder entenderse y comunicarse efectivamente con personas culturalmente distintas, sostenemos que el trabajo realizado es significativo y que bien merece el esfuerzo de continuarlo en un futuro con el fin de ajustarlo y perfeccionarlo para que pueda estar al servicio de los objetivos para los cuales fue elaborado.

BIBLIOGRAFÍA

Barros García, P. (2006) La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En P. Barros García y K. Van Esch (eds.) *Diseños didácticos interculturales* (pp. 11-23) Granada: Universidad de Granada.

Baxter, J. (1983) English for intercultural competence: An approach to intercultural communication training. En: R.W. Brislin y D. Landis (Eds.). *Handbook of intercultural training*, Vol. 2, pp. 290-324. Toronto: Pergamon.

Bruen, J., Pechénart, J. y Crosbie, V. (2007) Have Portfolio, Will Travel: the intercultural dimension of the European Language Portfolio. En A. Pearson-Evans y A. Leahy (eds.) *Proceedings of the Annual Symposium of the Royal Irish Academy. Intercultural Spaces: Language, Culture, Identity* (pp. 115-126). New York: Peter Lang.

Byram, M. y Zárata, G. (Eds.) (1997) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Caballero Díaz, C. (2008) La evaluación de la competencia sociocultural: la cortesía. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.) *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*

(pp. 205-212) Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.

Carrera, M., Bonete, R. y Muñoz de Bustillo, R. (2007) *El programa Erasmus en el marco del valor económico de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Documentos de trabajo. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Nueva Época, núm. 7.

Coleman, J. A. (2001) Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 51-81). Madrid: Editorial Edinumen - Cambridge University Press.

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

Deardorff, D. K. (2004) *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalism at Institutions of Higher Learning*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Carolina del Norte. Estados Unidos.

Deardorff, D.K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

Deardorff, D.K. (Ed.) (2009) *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denis, M. y Matas Pla, M. (2002) *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas. Guía Didáctica*. Bruselas, Bélgica: DeBoeck Dukulot.

Fantini, A. (2009) Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. En D. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 457-476) USA: SAGE.

Gago, E. (2008) Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales: evaluación. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.) *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 263-269) Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.

González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J.M. (2010) *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Goodenough, W. H. (1981) *Culture, Language, and Society*. London: The Benjamin / Cummings Publishing Company.

Guillén Díaz, C. (2004) Los contenidos culturales, en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). Madrid: SGEL. Sociedad General Española de Librería.

Instituto Cervantes (2006) PCIC. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

Kramersch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006a). Applied linguistics in the age of globalization. *New ways of doing applied linguistics/Por uma linguística aplicada indisciplinar*, pp. 129-148.

Kumaravadivelu, B. (2006b). Dangerous liaison: Globalization, empire and TESOL. *J. Edge (ed.), Re-locating TESOL in an Age of Empire* (pp. 1-26) Palgrave Macmillan.

LeBaron, M. y Pillay, V. (2006) *Conflict across cultures: A unique experience of bridging differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Matsumoto, O. (2000) *Culture and Psychology*. Belmont, California: Woodsworth.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) *Datos y Cifras del Programa Erasmus en España Curso 2010-2011*, Madrid: OAPPEE-MECD.

Norton, B. y McKinney, C. (2011) An identity approach to second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94) New York: Routledge.

Peris, E. M. (2008) La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.) *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera* (ASELE) (pp. 27-44) Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.

Rodríguez Arias, A. (dir) *Cómo innovar en el prácticum de magisterio*. Oviedo: Septem Ediciones.

Salom Carrasco, A. (2008) Evaluación de los componentes culturales del currículum: hacia una definición de *cultura* mediante el diálogo con los alumnos. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (coords.) *Actas del XVIII Congreso Internacional* (ASELE) (pp. 559-565) Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.

Van Hooft, A., Korzilius, H. y Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la "conciencia intercultural"? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.) *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 52-77) Madrid: Centro Virtual Cervantes.

MANUALES ANALIZADOS

Ainciburu, M. C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A. (2011) *Vía Rápida. Competencias y Estrategias*. Spanish A1/A2/B1+. Stuttgart: Difusión - Klett.

Ainciburu, M. C., González Rodríguez, V., Navas Méndez, A., Tayefeh, E., Vázquez, G. (2012) *Con Dinámica. Competencias y Estrategias*. Spanish A1/A2/B1+. Stuttgart: Difusión - Klett.

Corpas, J., García, E., Garmendia, A. (2013) *Aula Internacional 1*. Nueva Edición. Stuttgart: Difusión-Klett.

Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., Soriano, C. (2014) *Aula Internacional 4*. Nueva Edición. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2014) *Aula Internacional 3*. Nueva Edición. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C. (2013) *Aula Internacional 2*. Nueva Edición. Stuttgart: Difusión-Klett.

Lloret Ivorra, E., Ribas, R., Wiener, B. (2009) *Con Gusto A1*. Lehr - und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.

Lloret Ivorra, E., Ribas, R., Wiener, B. (2010) *Con Gusto A2*. Lehr - und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.

Méndez, A. (2009) *Las evaluaciones de Aula Internacional*. Barcelona: Difusión.

Narvajás Colón, E., Pérez Cañizares, P., Wiener, B. (2012) *Con Gusto B1*. Lehr - und Arbeitsbuch. Stuttgart: Klett.

FECHA DE ENVÍO: 8 DE ABRIL DE 2015

ANEXO. PROPUESTA DE HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN GUIADA

ÍTEMS DE VALORACIÓN ESCALA:

0 = no, y no me interesa / no lo necesito

1 = no del todo, pero me interesa

2 = progreso, pero podría hacerlo mejor

3 = bastante bien, pero aún me falta

4 = lo he logrado

5 = sí, pero me interesa profundizar

* Para la redacción de los descriptores en función de los saberes nos hemos basado en la conceptualización de Byram (2002)

DIMENSIONES, FASES Y NIVELES <small>(Matsumoto, 2000; Van Hooft et al. 2002; Denis y Matas Pla, 2002; MCER, 2002; Fantini, 2009)</small>	OBJETIVOS POR ETAPAS <small>(Gooodenough citado en Baxter, 1983; Kramsch, 1993; Matsumoto, 2000; Byram, 2002; Van Hooft et al. 2002; Denis y Matas Pla, 2002; Deardorff, 2006; Kumaravadielu, 2006a, 2006b)</small>	AUTOEVALUACIÓN *						
		DESCRITORES	0	1	2	3	4	5
NIVELES: A1, A2, B1, B2, C1 1. DESCENTRACIÓN <small>(sensibilización, concienciación, relativización)</small>	1. 1. <i>Reconocer la relación entre cultura, identidad y visión del mundo</i> 1. 1. 1. Toma de conciencia de la relación entre cultura y valores y representaciones propios 1. 1. 2. Toma de conciencia de la relación entre cultura y lenguaje 1. 1. 3. Reflexión crítica de su propia cultura, valores y representaciones 1. 2. <i>Identificar las representaciones estereotipadas</i>	Sé señalar los valores que son importantes en mi país y para mi gente. (Saber) Me doy cuenta de la influencia de la cultura de mi país en mi forma de ser y de pensar acerca de las personas y del mundo. (Saber hacer) Puedo reconocer qué aspectos de mi cultura me gustan más y cuáles menos. (Saber ser) Puedo dar razones acerca de esas preferencias y rechazos. (Saber ser) Puedo reconocer valores y creencias que se expresan a través de ciertas palabras y expresiones en mi idioma. (Saber hacer) Soy consciente de que la diversidad de culturas, valores y visiones del mundo es enriquecedora. (Saber ser)						

	<p>1.2.1. Curiosidad y motivación por conocer la imagen que tienen los otros de su cultura</p> <p>1.2.2. Tomar conciencia de la imagen que tienen de las personas de habla hispana</p> <p>1.2.3. Comparación de su cultura con la otra y búsqueda de semejanzas y diferencias</p> <p>1.2.4. Comprender el origen de la imagen que tiene sobre las personas de habla hispana</p>	<p>Soy consciente de que las personas de habla hispana tienen una imagen/idea sobre la gente de mi país. (Saber ser)</p> <p>Conozco cómo definen las personas de habla hispana a la gente de mi país. (Saber)</p> <p>Puedo identificar y expresar los sentimientos que me genera la imagen que las personas de habla hispana tienen sobre la gente de mi país. (Saber hacer)</p> <p>Puedo verbalizar la imagen / ideas que tengo de las personas de habla hispana. (Saber)</p> <p>Soy consciente de que mi imagen sobre las personas de habla hispana es compartida por la mayoría de las personas de mi país/de mi familia/amigos/conocidos. (Saber ser)</p> <p>Soy capaz de identificar los sentimientos que me produce tratar con gente de habla hispana. (saber hacer)</p> <p>Tengo suficiente conocimiento sobre la cultura (costumbres, valores, historia) y las personas (forma de ser y de pensar) de habla hispana. (Saber)</p> <p>Puedo señalar en qué cosas nos parecemos las personas de mi país con las personas de habla hispana. (Saber hacer)</p> <p>Puedo apreciar las diferencias entre las personas de mi país y las personas de habla hispana. (Saber hacer)</p> <p>Conozco las razones o causas de ciertos comportamientos, costumbres y valores que en líneas generales caracterizan a las personas de habla hispana. (Saber)</p> <p>Identifico las razones (transmisión por otros/medios comunicación, experiencias propias) por las cuales tengo</p>						
--	---	--	--	--	--	--	--	--

		esa imagen / ideas de las personas de habla hispana. (Saber hacer)						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>NIVELES: B1, B2, C1</p> <p>2. APERTURA (relativización, organización)</p>	<p>1.3. <i>Hacer una crítica de los estereotipos</i></p> <p>1.3.1. Mirarse a sí mismo desde la perspectiva del otro</p> <p>1.3.2. Contextualizar creencias, rasgos y comportamientos recurrentes en su cultura y en la otra</p> <p>1.3.3. Revisión, modificación / erradicación de estereotipos sobre el otro</p> <p>1.4. <i>Analizar episodios comunicativos</i></p> <p>1.4.1. Reconocer los valores y creencias subyacentes en los enunciados comunicativos</p> <p>1.4.2. Detectar puntos de fricción entre los valores, creencias y expresiones de las diferentes culturas</p>	<p>Estoy dispuesto/a a reflexionar sobre la imagen que tienen las personas de habla hispana sobre la gente de mi país y mi cultura. (Saber ser)</p> <p>Identifico las razones (comportamientos, costumbres, expresiones) por las que las personas de habla hispana construyen esa imagen/idea sobre la gente de mi país. (Saber hacer)</p> <p>Puedo reconocer algunos aspectos de mí mismo reflejados en la imagen que tienen las personas de habla hispana sobre mi país y mi cultura. (Saber hacer)</p> <p>Estoy dispuesto/a a revisar las imágenes y creencias que tengo sobre las personas de habla hispana. (Saber ser)</p> <p>Puedo construir otra imagen y creencias sobre las personas de habla hispana. (Saber hacer)</p> <p>Acepto que no todas las personas de habla hispana son como la imagen/ideas que yo tengo. (Saber ser)</p> <p>Puedo entender ciertos comportamientos, costumbres y expresiones típicas de las personas de habla hispana en función de su contexto (Saber hacer)</p> <p>Me doy cuenta de todos los aspectos (lingüísticos y no lingüísticos) presentes en una situación comunicativa con personas de otra cultura. (Saber hacer)</p>						
--	---	---	--	--	--	--	--	--

	<p>1.5. <i>Reconocer y apreciar diferentes perspectivas</i></p> <p>1.5.1. tomar conciencia de las diferentes perspectivas sobre un mismo tema</p> <p>1.5.2. valorar las perspectivas diferentes a la suya propia</p>	<p>Soy capaz de reconocer qué valores, creencias y expresiones de mi cultura o de la otra cultura pueden causar conflictos comunicativos. (Saber hacer)</p> <p>En situaciones de conflicto intercultural potencial estoy dispuesto/a a buscar otros factores que puedan estar interfiriendo en la relación comunicativa. (Saber ser)</p> <p>Entiendo que las personas de distintas culturas tienen una visión diferente sobre determinados temas o aspectos de la realidad. (Saber)</p> <p>Aprecio poder comprender los puntos de vista sobre determinados temas o aspectos de la realidad que tienen las personas de otra cultura. (Saber ser)</p> <p>Soy capaz de valorar positivamente los puntos de vista sobre un tema diferentes al mío propio. (Saber ser)</p> <p>Estoy dispuesto/a a revisar mis puntos de vista sobre un tema o aspecto de la realidad teniendo en cuenta las visiones de las personas de otra cultura. (Saber ser)</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>NIVELES: B2, C1 Y C2</p> <p>3. INTEGRACIÓN (implicación, interiorización)</p>	<p>1.6. <i>Generar mensajes en la otra cultura</i></p> <p>1.6.1. ponerse en el lugar del otro</p> <p>1.6.2. anticipar lo que el otro piensa / desea / cree</p> <p>1.6.3. elaborar un enunciado teniendo en cuenta la cultura del otro</p> <p>1.6.4. comprometerse a lograr una comunicación intercultural efectiva</p>	<p>Soy capaz de ponerme en el lugar de las personas de habla hispana y comprender/valorar una situación según su propia cultura. (Saber ser)</p> <p>Puedo anticipar qué esperan las personas de habla hispana que yo diga o haga en ciertas situaciones comunicativas. (Saber hacer)</p> <p>Conozco distintas formas de comportarme y expresar mensajes para lograr una buena comunicación con</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>personas de habla hispana. (Saber)</p> <p>Estoy dispuesto/a a modificar/ajustar/adaptar mi comportamiento y mis expresiones teniendo en cuenta la cultura del otro para lograr una buena comunicación. (Saber ser)</p>						
--	--	---	--	--	--	--	--	--