El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través de imágenes: perspectivas docentes y propuestas prácticas

Elena Olavarri González
Universidad Complutense de Madrid - eolavarr@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

A día de hoy resulta evidente que el concepto de competencia intercultural ha cobrado una relevancia notable en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las Jornadas dentro de las cuales se enmarca esta comunicación son solo una prueba más del auge de un interés que, sin duda, también afecta a las personas que en mayor o menor medida se encuentran involucradas en la enseñanza de ELE. Sin embargo, la competencia intercultural no deja de ser una noción compleja, difícilmente aprehensible y que en el curso de las últimas décadas ha sido abordada desde perspectivas y ámbitos de investigación muy diferentes.

Lo que aquí nos proponemos es exponer los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo ahondar en las perspectivas y prácticas de los docentes de ELE/L2 en relación con el desarrollo de la CI en el aula. Para una información más detallada remitimos al trabajo íntegro, disponible en línea en el n.º 17 de la biblioteca virtual *RedELE* (Olavarri, 2016).

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y EL USO DE IMÁGENES

Como afirma Trujillo (2002) «el contexto de la enseñanza de idiomas, por su carácter dialógico y realmente interactivo, es un lugar y un momento ideal para el desarrollo de una concepción de la competencia intercultural más compleja y de mayor valor educativo». A esta idoneidad del aula de lenguas extranjeras para el desarrollo de la interculturalidad hay que sumar la capacidad de las imágenes para apelar a lo subjetivo, a la interpretación y a la creación de significados que se alejan de una verdad absoluta. Es esta flexibilidad a la hora de interpretar significados lo que hace de las imágenes un medio ideal para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula.

Por otro lado, siguiendo a Foncubierta (2013), podemos afirmar que el uso de imágenes para la enseñanza de lenguas «nos permite ahondar en el desarrollo de los contenidos de lengua (objetividad), a la vez que profundizamos en asuntos que

tienen un impacto también en el ser individual (subjetividad). Hablar de aquello que nace de nosotros es significativo y relevante» y, por tanto, susceptible de dejar una impronta más honda en el alumnado. Este tipo de aprendizaje experiencial es un instrumento potente para el desarrollo de la autoconciencia, así como de percepciones sobre otros países (Byram *et al.,* 2002: 14).

Con esto no queremos decir, en absoluto, que el uso de imágenes sea el único ni el mejor recurso de que disponemos para potenciar el desarrollo de la CI en el aula. En verdad, toda actividad es susceptible de ser mirada desde el punto de vista de los elementos interculturales que puede ofrecer o que le pueden ser incorporados.

Como docentes, ayudar a nuestros alumnos a desarrollar su competencia intercultural no significa transmitirles información sobre un país extranjero, sino: a) ayudarlos a entender cómo tiene lugar la interacción intercultural, b) cómo las identidades sociales forman parte de toda interacción, c) cómo las percepciones que tenemos de otras personas y las percepciones que esas personas tienen sobre nosotros influyen en el éxito de la comunicación d) y de qué manera pueden averiguar por sí mismos más sobre las personas con las que se están comunicando (Byram *et al.,* 2002: 14).

3. PERSPECTIVAS DOCENTES

Nuestro proyecto de investigación buscaba, en concreto, dar respuesta a los siguientes interrogantes:

> ¿Qué componentes del concepto de CI destacan los docentes de ELE/L2 y en qué medida y a través de qué recursos tratan de potenciar de forma activa su proceso de aprendizaje?
>
> ¿Qué beneficios destacan estos docentes de entre los que aporta el uso de imágenes como recurso didáctico y con qué frecuencia y qué recursos visuales utilizan en sus clases?
>
> ¿En qué medida, partiendo de su experiencia docente, consideran útil y adecuado abordar el desarrollo de la CI a través del uso de imágenes?

Para recabar esta información nos decantamos por una encuesta en línea, lo que nos permitió dirigirnos a los docentes de forma más rápida y directa. De este modo, diseñamos un cuestionario de tipo mixto compuesto en su mayoría por preguntas cerradas pero también con alguna pregunta de tipo abierto.

Por cuestiones de extensión, no detallaremos aquí de forma exhaustiva el contenido del cuestionario, sino que remitimos a la reproducción íntegra que puede encontrarse en la publicación completa de la investigación (Olavarri, 2016). El cuestionario fue difundido en distintas redes sociales y listas de correo orientadas específicamente a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Al cierre de la encuesta, esta había sido respondida por un total de

119 profesores de español como lengua extranjera. La mayor parte de los encuestados tenía una amplia experiencia como profesor de español LE/L2, con un 62% ejerciendo la docencia desde hace entre 5 y 20 años. Asimismo, la mayoría eran hablantes nativos de español (64%) y poseían formación específica en didáctica de LE/L2 (90%). Por otro lado, solo un 19% de los encuestados trabajaba en contexto de enseñanza de segundas lenguas (países de habla hispana). El tipo de institución en el que los encuestados ejercían la docencia incluía, en su mayoría, colegios, institutos, universidades y centros de enseñanza privados.

En lo relativo al concepto de competencia intercultural, al pedir a los profesores que definieran el concepto de CI y sus componentes, obtuvimos una amplia gama de respuestas. Esto nos da una idea de la dificultad que encontramos a la hora de definir claramente esta noción. En la tabla 1 hemos agrupado las respuestas recibidas según su orientación:

Orientadas a la apertura hacia otras culturas
– Flexibilidad y apertura mental, empatía y respeto hacia otras culturas, identificando, entendiendo y valorando las diferencias y siendo consciente de que ninguna cultura es superior a otras.
Orientadas hacia un uso instrumental de la interculturalidad
– Capacidad de adaptarse a la cultura de la lengua meta, adoptar una identidad que parte de la cultura de la lengua que se aprende y de las pautas culturales que rigen el comportamiento de los hablantes nativos. – Habilidad para no provocar situaciones incómodas o tensas, no hacer cosas que resulten groseras, en el contexto de la cultura extranjera. – Los aspectos pragmáticos y socio-pragmáticos de la lengua: lenguaje no verbal, registro, turnos de palabra, tradiciones, costumbres, comidas locales…
Orientadas hacia el aprendiente como mediador
– Capacidad/habilidad del aprendiente de interactuar y mediar de forma efectiva con personas de diferentes culturas o desenvolverse en situaciones de comunicación intercultural. Estas situaciones se producen frecuentemente en la sociedad actual, que se caracteriza por la pluriculturalidad.
Orientadas al diálogo entre culturas
– Capacidad de ver y evaluar la propia cultura desde un punto de vista diferente. – Capacidad para comparar distintas culturas y enriquecerse con las similitudes y las diferencias.
Orientadas hacia la reflexión sobre la propia cultura y sobre uno mismo

– Conocimiento sobre la propia cultura o culturas y reflexión sobre ella(s); autoanálisis y capacidad de cambio.
– Las distintas formas de ser y de entender el mundo.

Tabla 1. Componentes de la CI según los encuestados

En cuanto a la importancia que tiene la competencia intercultural en el marco de la enseñanza de ELE/L2, un 53% de los encuestados la señaló como un elemento muy importante y un 44% como importante. Podemos, por tanto, afirmar que el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos en el aula de ELE/L2 es un aspecto relevante en el ámbito de la práctica docente.

En el siguiente apartado, se pidió a los encuestados que describieran qué materiales utilizan para trabajar el desarrollo de la CI en el aula. Entre los recursos más mencionados, encontramos: el vídeo, en el que se especificó a veces como fuente Youtube y las charlas TED; los textos, tanto literarios como procedentes de periódicos y revistas; las imágenes, en las que se destacó el uso de fotografías y aquellas imágenes que representasen estereotipos; la música; el cine, en el que se incluyen tanto películas como cortometrajes.

Según los datos aportados, observamos que prácticamente todos los docentes encuestados (98%) consideran la adquisición de la CI como un proceso de aprendizaje durante toda la vida. Del mismo modo, una amplia mayoría (72%) está de acuerdo con que existe una falta de claridad con respecto al concepto de CI y una falta del elemento intercultural en la formación docente (69%). La mayor parte de las respuestas (78%) descarta un posible problema de falta de tiempo por parte del docente para dedicarse a potenciar el desarrollo de la CI en el aula. Por último, a la proposición que apuntaba a si el desarrollo de la CI de los alumnos en el aula de ELE/L2 se produce de forma transversal y no explícita, un 40% de encuestados se mostró de acuerdo y un 60% en desacuerdo con la proposición.

Sobre la presencia de los recursos visuales en el aula de ELE, la mayoría de los encuestados utiliza sobre todo fotografías, películas y cortos y anuncios publicitarios audiovisuales. En un grado menor de frecuencia, destacan los cómics, los anuncios publicitarios impresos y los documentales. Por otro lado, casi nunca utilizarían los *vlogs*, las infografías y los álbumes ilustrados. Un 95% de los encuestados afirmó incorporar en su práctica docente actividades basadas en el uso de imágenes. En cuanto al 5% que dijo no utilizar este tipo de recurso, el 22% señaló que requiere mayor esfuerzo y que nunca se lo habían planteado; el 11% creía que sus alumnos aprenderían menos y un 38% no conocería materiales de este tipo.

En la siguiente cuestión, en la que se pedía a los encuestados que señalaran qué componentes trabajan mediante el uso de estas actividades, obtuvimos las siguientes respuestas: el 27% trabajaba conocimientos, habilidades y actitudes interculturales; el 26% léxico; el 18% cuestiones de pragmática; el 17% gramática y

el 9% pronunciación. Otras respuestas fueron: realizar actividades comunicativas de la lengua, en especial la producción y la expresión oral; revisar tipos y géneros textuales (descripción y narración, estructurar un discurso) y para la interpretación visual.

Para finalizar, un 90% de los profesores encuestados consideró que la descripción, la interpretación, la creación y la visualización de imágenes son un buen recurso para tratar el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos en el aula, mientras que un 9% afirmó no haberse planteado nunca esta idea y un 1% que no son un recurso adecuado. Siguiendo la misma línea, un 83% de los docentes opinó que las imágenes ofrecen posibilidades que otros recursos no ofrecen para desarrollar la CI de los alumnos en las clases de ELE/L2. Por tanto, basándonos en la experiencia de los docentes encuestados, podemos afirmar que los diferentes tipos de actividades basados en imágenes son un recurso apropiado para tratar el desarrollo de la CI a través de la práctica docente.

En cuanto a la información recogida en el apartado de comentarios, recibimos ideas muy interesantes acerca de la problemática que rodea al concepto de CI. Podemos resumirlas en los siguientes puntos: El concepto de CI es abstracto y difícil de concretar en el aula con los estudios que existen acerca del tema. Sería necesario un esquema para conectar de forma explícita las competencias interculturales con las competencias clave del currículo. La adquisición de la CI depende de la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos. Es difícil encontrar materiales disponibles sobre este tema, orientados a la didáctica de ELE. Existe una falta de formación o de profundidad en el tratamiento de este tema en la formación de profesores.

4. PROPUESTAS PRÁCTICAS

Las dinámicas que presentamos a continuación están fundadas en una tipología de actividades basadas en imágenes propuesta por Goldstein (2013), quien distingue entre la descripción, la interpretación, la creación de imágenes y la visualización (o creación de imágenes mentales). Son un ejemplo de actividades para llevar al aula que han sido concebidas para potenciar el desarrollo de la CI de los participantes.

4.1. La descripción de imágenes

Nivel recomendado: A partir de A2 según el MCERL. Temporalización: 25 minutos.

1. Se reparte a cada estudiante una ficha con las siguientes fotografías:



Imagen 1: Serie fotográfica Where children sleep, James Mollison.

2. Se insta al grupo a que lance hipótesis sobre quiénes son estos niños, de dónde son, qué habitación le corresponde a cada uno y por qué. Se pueden anotar en la pizarra aquellas ideas que se consideren interesantes y se pueden debatir con los estudiantes.

3. Se describen las imágenes siguiendo los textos de ejemplo. Se explica a los estudiantes que deben relacionar la fotografía de cada niño con la habitación que le corresponda. Al finalizar la actividad, se pedirá que comenten si las respuestas han coincidido con sus hipótesis o en qué son diferentes. Puede ser el profesor quien lea la primera descripción y, después, la primera persona que haya respondido se encarga de la segunda y así sucesivamente. También podemos buscar o crear distintas imágenes y hacer con ellas nuestra propia actividad.

– —Textos:

¡Hola! Me llamo Juan David, tengo 10 años y soy de Medellín, Colombia. Tengo el pelo negro y los ojos grandes y marrones. Mi habitación es de color verde, porque es mi color preferido. Lo que más me gusta hacer es tocar la guitarra y jugar al fútbol con mis amigos.

Yo me llamo Li. Soy una niña morena y delgada y también tengo 10 años. Vivo con mi familia en Pekín, China. Mi habitación es pequeña y de color blanco. Tengo muchos muñecos y dibujos en las paredes y me gusta muchísimo bailar.

¡Hola a todos! Mi nombre es Jivan y soy pequeño, solo tengo 4 años. Tengo el pelo castaño y los ojos negros. Soy de Nueva York, en los Estados Unidos. Tengo una habitación muy grande y ordenada. No me gustan los deportes pero me gusta pintar cuadros de colores.

Mi nombre es Jazzy. También tengo 4 años y vivo en los Estados Unidos, en Kentucky. Soy rubia y tengo el pelo rizado. Mi mamá dice que soy muy guapa, he ganado muchos concursos de belleza. Lo que más me gusta es jugar con mis amigos y con mi perro, ¡quiero ser veterinaria!

4. Pide a los alumnos que trabajen en parejas. Cada miembro de la pareja tiene que describirle a su compañero cómo es su habitación o cómo era su habitación cuando era pequeño. Después, los estudiantes se cambian de lugar y cada uno le cuenta a su nuevo compañero lo que ha aprendido de su anterior pareja.

4.2. La interpretación de imágenes

Nivel: B1-B2 según el MCERL. Temporalización: 40 minutos.

1) Pide a los alumnos que observen atentamente la siguiente imagen:



Imagen 2: obtenida de: https://www.flickr.com/photos/ansesgob/10174543533/in/photostream/

Realiza una lluvia de ideas con el grupo-clase y apunta en la pizarra todas aquellas que consideres interesantes para el posterior desarrollo de la actividad. Algunas de las guías que puedes utilizar para dirigir esta primera parte son las siguientes: ¿Quiénes son estas personas? ¿Dónde están? ¿Qué están haciendo? ¿Os parece que hay algún problema? ¿Por qué?

2) Explica las características del mundo laboral en España u otros países de Hispanoamérica, como los horarios, el tipo de jornada, los roles de los distintos cargos, la figura del funcionario, etc. A partir de tu explicación, da a tus alumnos unas breves pautas sobre la fotografía, por ejemplo: las dos chicas han olvidado rellenar uno de los formularios y le piden al trabajador que haga la vista gorda. Pregunta a tus alumnos si esta situación se daría en su país y cómo creen que se solucionaría.

3) Pide a cada estudiante que elija uno de los personajes de la imagen y trate de imaginar una historia a partir de lo que has explicado y de lo que ve en la fotografía o de alguna experiencia propia en algún país de habla hispana. Pídeles que observen atentamente los rostros de los personajes, sus expresiones y aquello que los rodea. Puedes pedirles a tus alumnos que escriban una redacción a partir de lo que han imaginado o que simplemente redacten un pequeño guion que los ayude a recordar la historia.

4) Por parejas o en pequeños grupos, cada estudiante cuenta a los demás la historia que ha imaginado. Esto es especialmente enriquecedor cuando se trata de grupos multiculturales de alumnos, puesto que las interpretaciones y los matices sobre una misma fotografía serán mucho más variados.

4.3. La creación de imágenes

Nivel: B1 MCERL. Temporalización: 90 minutos.

1) Muestra a tus alumnos las siguientes imágenes:



Imagen 3: creación de imágenes

Pregunta a los estudiantes si pueden identificar qué es lo que está pasando en las imágenes. Puedes utilizar las siguientes preguntas como guía: ¿Qué le pasa a los personajes? ¿Qué están haciendo? ¿Están teniendo algún tipo de conflicto? ¿Podéis identificar por qué se está produciendo? ¿Habéis vivido alguna vez esta situación u otra parecida? ¿Cómo creéis que se resolverá el malentendido?

2) Divide a los alumnos en grupos de 3 o 4. Cada grupo debe pensar en un malentendido de este tipo. Cuando hayan decidido sobre qué conflicto van a trabajar, planean una secuencia de imágenes que lo represente, como la que nosotros hemos utilizado en el ejemplo.

3) Los miembros de cada grupo toman las fotografías o, en caso de no disponer de medios, dibujan las viñetas a mano. Después, preparan una pequeña presentación para sus compañeros: pueden proyectar las imágenes en un PowerPoint, pegarlas en una cartulina, mostrar los dibujos al resto de alumnos, etc. Los alumnos-espectadores deben analizar los malentendidos presentados por sus compañeros, debatir por qué se producen, como podrían evitarse y proponer posibles soluciones para resolverlos.

4.4. La visualización

Nivel: A partir de B2 según el MCERL. Temporalización: una sesión de 45 minutos.

1) Pide a tus alumnos que cierren los ojos y se relajen. A continuación, léeles el siguiente texto, adaptado de un artículo de Rosa Montero (Montero, 2005). Asegúrate de que el ritmo es lo suficientemente pausado para que puedan imaginar la historia:

> Estamos en el comedor de una universidad alemana. Una alumna alta, rubia y de ojos claros, compra su menú en el mostrador de autoservicio y después se sienta en una mesa. Entonces se da cuenta de que ha olvidado los cubiertos y se levanta para cogerlos. Al regresar a su mesa, descubre a un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, que está sentado en su sitio y está comiendo de su bandeja. Primero, la chica se siente desconcertada y molesta; pero rápidamente piensa «seguro que no conoce nuestro sentido de la intimidad y de la propiedad privada» y, después, reflexiona: «aunque a nosotros el menú de estudiante nos parezca barato, igual él no tiene suficiente dinero para comprarlo». De este modo, la alemana decide sentarse frente al chico y sonreírle, a lo que él contesta también con una amplia sonrisa.
>
> A continuación, la joven empieza a comer de la bandeja intentando aparentar normalidad y comparte la comida, con toda generosidad y cortesía, con el chico negro. Así, él se come la ensalada, ella la sopa. Ambos toman del mismo plato de estofado hasta acabarlo y, de postre, uno se come el yogur y la otra la pieza de fruta. La escena está llena de sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta para comprar un café. Entonces descubre, en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.

2) Suavemente, pide a los estudiantes que abran los ojos. A continuación, puedes lanzar alguna de las siguientes preguntas para un comentario en común: ¿Cómo os habéis sentido escuchando esta historia? ¿Os ha sorprendido el final? ¿Os habéis sentido identificados con alguno de los personajes? ¿Qué creéis que pasa después de que la chica se dé cuenta de su error? Deja que los alumnos lean la historia; para ello, puedes darles una copia del artículo original.

Antes de pasar al siguiente punto, es interesante hacer las siguientes preguntas: ¿Por qué creéis que ocurre este malentendido? ¿Cómo se podría haber evitado? Es importante que los alumnos noten que los personajes no hablan entre ellos en ningún momento durante la historia.

3) Ahora, por parejas, pide primero a los alumnos que comenten los siguientes puntos: ¿Qué os parece la actuación de la chica? ¿Y la del chico? ¿Habríais hecho lo mismo si fueseis ella? ¿Y si fueseis él? ¿Conocéis alguna histo-

ria que os recuerde a esta? ¿Qué pasó? Al terminar, cada alumno cuenta qué habría hecho su compañero en ese caso y por qué. Según el narrador ¿cómo se siente la chica al inicio de la historia? ¿Qué hace después de la sorpresa inicial? ¿Cómo creéis que van cambiando sus sentimientos y cómo se siente cuando descubre lo que ha pasado? Se ponen en común las respuestas con el grupo-clase y se anotan las ideas clave en la pizarra.

4) En grupos de tres, los alumnos reflexionan desde el punto de vista del chico: ¿Qué creéis que pensó cuando una desconocida se sentó a su mesa? ¿También se sintió «desconcertado y agredido»? ¿Cómo creéis que se sintió en los distintos momentos de la historia?

5) Se pide a los alumnos que, de nuevo, lean el texto. A continuación, se dan las siguientes instrucciones:

Normalmente, una anécdota se estructura en tres partes: introducción, nudo y desenlace ¿Podéis señalar estas partes en la historia? ¿Qué elementos se utilizan para marcar el desarrollo de la acción? ¿Qué tiempo verbal predomina en el texto? Los estudiantes trabajan de forma individual y se pone en común con toda la clase. Por último, se puede pedir a cada alumno que escriba su propia versión de la historia, pero esta vez contada desde el punto de vista del chico.

5. CONCLUSIÓN

Como hemos visto, la problemática ligada a la noción de competencia intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras sigue presente y sigue siendo un camino en el que queda aún mucho por recorrer.

Es necesario, desde todas las plataformas ligadas a la enseñanza de lenguas y las políticas lingüísticas, continuar investigando y creando recursos que faciliten la puesta en práctica de dinámicas en el aula que presten la atención necesaria a este concepto. Asimismo, sería conveniente hacer hincapié a este respecto en la formación de docentes, tanto en el plano de la educación formal como informal.

6. BIBLIOGRAFÍA

Byram, M.; Gribkova, B. y H. Starkey. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf]

Foncubierta, J. M. (2013). «Alfabetización visual, uso de imágenes y recursos para la enseñanza». *Encuentro de profesores de español en Escandinavia*. Estocolmo: Editorial Edinumen. Documento de Internet disponible en: [http://www.encuentro-estocolmo.com/wp-content/uploads/2013/08/Curso-de-formaci%C3%B3n-para-profesores-de-espa%C3%B1ol.pdf]

Goldstein, B. (2013). *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.

Montero, R. (2005). «El negro». *El País*, 17 de mayo de 2005.
Documento de Internet disponible en: [http://elpais.com/diario/2005/05/17/ultima/1116280802_850215.html].

Olavarri, E. (2016). «El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE a través del uso de imágenes». *RedELE: Biblioteca 2016*, nº 17. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Documento de Internet disponible en: [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2016/Memorias_Master/Elena_Olavarri.html]

Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Trujillo, F. (2002). «Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural». *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 407-418. Documento de Internet disponible en: [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf]