

NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS E INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE INGLÉS

Negotiation of meaning and interculturality in the English classroom

Manuel Francisco RÁBANO LLAMAS.
Colegio Rural Agrupado de Iriépal. Guadalajara

BIBLID [0214-3402 (1997) 9; 269-285]

Ref. Bilb. RÁBANO LLAMAS, Manuel Francisco. Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula*, 1997, 9, 269-285.

RESUMEN: Partimos de un marco conceptual delimitado por las relaciones entre cultura-lengua-aprendizaje para intentar establecer lazos de unión entre los conceptos de negociación de significados e interculturalidad. Describimos una experiencia de intercambio cultural europeo indagando en la evolución actitudinal del profesorado y alumnado; así como alguna reflexión crítica sobre los libros de texto. Concluimos que el constructo negociación de significados está en estrecha conexión con la interculturalidad, entendida como valor que debe sustituir al concepto de «tolerancia», tanto desde la teoría como en la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: Interculturalidad, Negociación de significados, Espacio semántico, Enseñanza, Aprendizaje.

ABSTRACT: We start from a conceptual framework delimited by the relations among culture, language and learning in order to establish connections between the negotiation of meaning and interculturality. We describe an experience in the English classroom involved in an intercultural research project and attempt to inquire into the development of pupils' and teachers' attitudes, as well as critical reflections about textbooks. We conclude that the concept «negotiation of meaning» is in close connection with interculturality, understood as a value that should replace the concept of «tolerance», in the theory as well as in the practice of the TEFL process.

Key words: Interculturality, Negotiation of meaning, Semantic space, Teaching, Learning.

INTRODUCCIÓN

El fin último del estudio que aquí presentamos es profundizar en un enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las actitudes y valores interculturales; así como en la incidencia que en dicho planteamiento pudiera tener el concepto de negociación de significados.

Como profesionales de la enseñanza hemos ido comprobando año tras año la evolución que va sufriendo nuestro alumnado en la clase de inglés, desde el egocentrismo, propio de las edades tempranas, hasta la apertura y la actitud positiva hacia otras formas de hablar y de vivir.

Esta transformación cualitativa de enriquecimiento personal, de flexibilidad y apertura en cuanto al concepto del mundo y las personas que lo forman, la consideramos más importante que el propio dominio formal de la lengua. Aunque ambas cuestiones, desde el constructo de negociación de significados, van intrínsecamente unidas.

Ello justifica nuestro intento de aproximación al análisis y descripción de este proceso, a pesar de la dificultad que conlleva, por tratarse de aspectos poco objetivables y sometidos a interpretaciones personales, tanto desde sus manifestaciones, donde las haya, como en el intento de observarlas y evaluarlas.

Exponemos, en primer lugar, algunos fundamentos teóricos en relación con el título que encabeza este trabajo, intentando relacionar los tres conceptos clave que figuran en el mismo: negociación de significados, interculturalidad y aula de inglés como lengua extranjera. Resumimos, después, una experiencia en el aula basada en dichos postulados. Terminamos con algunas conclusiones que consideramos susceptibles de tener en cuenta en otros contextos y que no se basan tanto en resultados académicos y cuantitativos, como en las percepciones cualitativas que desde la propia interacción en el aula se producen entre profesorado y alumnado.

1. ASPECTOS TEÓRICOS

1.1. *Cultura y negociación de significados*

El término negociación ha sido utilizado en campos como la etnometodología y el análisis conversacional para referirse al modo en que los interlocutores comunican significados y estructuran sus relaciones sociales mediante la interacción (Garfinkel, 1967). En el contexto de la adquisición de una segunda lengua y de una lengua extranjera se ha utilizado con distintas interpretaciones, unas veces relacionadas con el término interacción (Long, 1980; Pica, 1992; Young, 1988) y otras con «modificación interactiva» (Doughty y Pica, 1986).

La acepción más utilizada actualmente se aplica a las interacciones en las que los estudiantes y sus interlocutores ajustan su comunicación desde el punto

de vista fonológico, léxico y morfosintáctico para resolver dificultades en el proceso comunicativo¹, que se pueden explicitar mediante fórmulas afines semánticamente a *¿qué?* o repeticiones que buscan confirmar el *input*. En clase de L2 se limitan las posibilidades de negociar significados cuando la información se produce de manera unidireccional: desde las preguntas del profesor hacia respuestas del alumno.

En el campo de la negociación del significado parece clara la importancia del componente sociocultural. En los enfoques más tradicionales también se puede establecer una relación con la cultura desde los campos semánticos o sociosemánticos. La relación que aquí se establecía tiene que ver, sobre todo, con los estrechos lazos de unión entre lengua y cultura. Desde estos postulados, y aún sin ser conscientes de ello, el simple hecho de presentar fórmulas lingüísticas distintas a las propias, llevaba consigo una carga cultural y afectiva importante en el proceso, casi siempre inconsciente, de negociación del significado.

El principal problema que este enfoque planteaba radica en que dicho proceso desencadenaba con frecuencia actitudes negativas hacia la nueva lengua-cultura por tratarse de una negociación inconsciente, descontextualizada y carente de interés para el alumnado.

En la propia concepción de cultura de Bruner (1984), encontramos la necesidad de considerar la negociación de significados no sólo desde el punto de vista pedagógico y curricular, sino también como algo inherente a toda cultura en sus relaciones con la acción y el lenguaje². Cultura se define desde esta perspectiva como (negritas nuestras) «un foro, para *negociar y renegociar el significado* y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción»³. Si la cultura es negociación de significados ¿qué mejor manera de transmitir valores, percepciones y actitudes culturales e interculturales que mediante la negociación de significados en una nueva lengua-cultura? Ello conlleva una carga afectiva y unas referencias negociadas y contextualizadas.

1.2. *Negociación de significados y vocabulario*

Para que un conocimiento sea útil para la vida real, la persona que lo aprende debe conocer su utilidad y ser capaz de reconstruirlo en su pensamiento en el momento en que lo necesite. Pero es imposible reconstruir aquello que previamente no se ha construido. Dicho de otro modo, aprender pala-

1. PICA, T., «The textual outcomes of native speaker-non native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning?». En KRAMSCH, C. & MCCONNELL-GINET, S. (eds.) *Text and context. Cross-disciplinary perspectives on language study*. Toronto, D.C. Health and Company, 1992, p. 200.

2. Son significativas las palabras de TITONE en este sentido: «Además, la lengua no aparece ya como objeto abstracto y separado de estudio, sino como forma de vida y como medio eminente de socialización.» TITONE, R., *Psicodidáctica*, Narcea, Madrid, 1986, pp. 89-90.

3. BRUNER, J. S., *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza, Madrid, 1984. p. 200.

bras o frases sin negociar previamente los significados produce un memorismo poco fértil a la hora de usar el lenguaje. Si esta idea la concretamos en el aprendizaje de palabras en lengua extranjera, podríamos realizar las siguientes consideraciones⁴:

1. Las palabras existen en su «espacio semántico». Conocer una palabra significa conocer qué parte del «espacio» ocupa y no ocupa. La lengua materna se aprende experimentando con esos espacios. ¿Tienen los alumnos de L2 suficientes oportunidades para comprender las palabras en toda su dimensión?

2. Conocer una palabra significa conocer sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas; así como su contexto. El conocimiento sintáctico y semántico debe incluir también el pragmático.

3. No es lo mismo comprender una palabra que producirla (proceso más activo).

4. ¿Aprendemos las palabras de forma independiente o sólo es posible su aprendizaje en contextos concretos?

Además, conocer una palabra desde el punto de vista comunicativo significa:

— Saber cómo utilizarla de forma productiva (no pasiva) y tener la habilidad de recordarla para un uso activo (aunque para algunos propósitos sólo sea necesario el conocimiento pasivo).

— Saber utilizarla en contextos orales y escritos.

— Conocer sus derivados.

— Conocer las relaciones con otras palabras en L1 y L2.

Esta consideración de las palabras como «espacios semánticos» tiene mucho que ver con la negociación de los significados y con las percepciones personales y culturales que de ellos tenemos.

Se trata, pues, de encontrar contextos reales en los cuales las nociones que se quieren enseñar adquieran un significado; es decir, un conjunto organizado de pensamiento que permita la «estimación», más que el aprendizaje, de fenómenos ubicados en contextos sociales cada vez más amplios y complejos. El problema no es enseñar significados sino valorar el grado de complejidad que el nuevo significado alcanza para el alumnado⁵.

A pesar de esta complejidad, parece evidente que la negociación de significados proporciona a los alumnos, quizá, el único modo de establecer conexiones entre su experiencia y las nuevas expectativas; es decir, de contextualizar los actos comunicativos en un medio artificial como el aula (en este sentido y parafraseando a Kramsch⁶, lo difícil no es enseñar lenguas extranjeras, sino enseñarlas en el aula).

A partir de este planteamiento podemos hablar de las siguientes ventajas del enfoque basado en la negociación de significados:

4. Para un estudio más amplio véase: CARTER, R., *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. Allen & Unwin, London, 1983.

5. KRAMSCH, C. & MCCONNELL-GINETT, S. (eds.) *Text and context. Cross-disciplinary perspectives on language study*. Toronto, D.C. Heath and Company, 1992, p. 276.

6. KRAMSCH, C., «Culture ad Constructs: Communicating attitudes and Values in the foreign language classrooms». En *Foreign Language Annals*, 16\6, 1983.

1. El *input* de L2 se modifica y se ajusta más a las necesidades de los participantes.

2. *Feed-back* y oportunidades para ajustar, modificar o crear los componentes sintácticos y lexicosemánticos de la interlengua.

3. Es una forma adecuada de obtener datos sobre las relaciones estructurales y semánticas.

De lo señalado anteriormente, podemos concluir que cuando hablamos de negociación de significados nos estaremos refiriendo también a los conceptos de *input* e interacción. Y de esta relación destacaremos los siguientes aspectos⁷:

1. Aunque la intuición nos diga que un mensaje corto es más fácil de entender que uno largo para principiantes, las últimas investigaciones muestran que para transmitir los mismos significados los profesores necesitan utilizar más palabras cuando hablan con alumnos principiantes que cuando lo hacen con niveles superiores.

2. Interacción significa mucho más que el establecimiento de turnos de habla. Hay que dedicar el tiempo y la atención suficientes a lo que el otro dice.

3. La negociación del significado con un grupo de estudiantes no puede ser tan sencilla como cuando se trata de uno sólo. En este sentido, Ellis (1985) señala que los profesores tienen que tomar sus decisiones sobre bases subjetivas en cuanto al nivel de la clase. Como resultado de ello, se establece una negociación más acertada cuando se realizan conversaciones entre grupos reducidos. Ello nos induce a pensar que este planteamiento sólo es posible en clases poco numerosas y con una adecuada evaluación inicial de cada microsistema social, que tendrá rasgos únicos e irrepetibles como las propias personas que lo integran.

El mensaje que en este sentido las últimas aportaciones nos transmiten es que las oportunidades para obtener variaciones discursivas mediante la negociación del significado de forma activa e interactiva (profesor-alumno o alumno-alumno) ayudan al alumnado a resolver problemas de comunicación y le proporcionan un marco idóneo para el aprendizaje.

Desde esta concepción de la negociación interactiva⁸, las principales consideraciones de cara a las cuatro destrezas o habilidades básicas que se pretenden desarrollar en la clase de L2 son las siguientes:

— En cuanto a la *comprensión oral*, lo más importante, en la presentación de textos grabados en vídeo y audio, es la flexibilidad entendida como una combinación entre el lenguaje adecuado y la práctica sobre problemas de comprensión.

7. LYNCH, T., *Communication in the language classroom*. Oxford. Oxford University Press, 1996.

8. KRAMSCH define el aula como «Un lugar donde se crean significados». KRAMSCH, C., *Context and culture in language teaching*. Oxford. OUP, 1994, p. 240.

- En cuanto a la *expresión oral*, se asocia la negociación de significados con la habilidad para resolver futuras situaciones comunicativas de la vida real.
- El desarrollo de la *comprensión escrita* se contempla desde la doble vertiente de negociación de significados (lo más importante)⁹ y la negociación de contenidos (el final). En este proceso de interacción se requiere el uso de expresión y comprensión oral, también.

Bajo la consideración de aula como contexto institucional y artificial hay que entender cualquier libro de texto como algo susceptible de ser interpretado por el alumnado como impuesto, artificial y sin componente afectivo positivo; es decir, no auténtico.

Los profesores deberíamos utilizar procedimientos interactivos antes, durante y después de la *producción del texto escrito*, del mismo modo que, en ocasiones de forma inconsciente, hacemos con el lenguaje oral. Desde aquí se destaca, por lo tanto, la insuficiencia del enfoque sin componente cultural y de los libros de texto para aprender una lengua extranjera. El lenguaje no sólo es expresión personal y cultural sino que también tiene protagonismo como agente de cambio social¹⁰.

Pero si es importante la conexión entre lengua-cultura, significados y negociación de significados; no lo es menos el vínculo que se establece entre éstos últimos y el contexto.

1.3. Contexto y negociación de significados

Considerando la importancia que desde la sociolingüística se concede al contexto, concebimos el aula como una microsociedad compleja¹¹ en la que los actos interactivos de habla están condicionados por las características físicas de la clase y psicosociales de los individuos que la integran (profesorado y alumnado), siendo éstos, factores determinantes en el comportamiento verbal de dichos individuos. Las características inherentes al contexto del aula hacen imposibles las relaciones comunicativas que se producen en otros contextos. Por ello, el concepto sociolingüístico de contexto, adquiere una importancia determinante para nuestro estudio.

Desde la equivalencia entre contexto y negociación de significados, se define el contexto como la realidad social, lingüística, interaccional, intertextual y cultural en la que se realiza el lenguaje. En la producción de textos orales y escritos, los individuos manipulan y modelan los contextos impuestos

9. Véase a este respecto: FISHER, R., & ERTEL, D., *Getting Ready to Negotiate*. Penguin, 1995.
OLSON, D. R., «From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing». En *Harvard Educational Review*, 47 (3), 1977, pp. 257-81

10. FAIRCLOUGH, N., *Critical language awareness*, London, Longman, 1992. p. 5.

11. Para un estudio más amplio de esta concepción de aula, véase: WALKER, R., *Métodos de investigación para el profesorado*, Morata, 1989, pp. 115-178.

para manifestar sus propias necesidades personales y expresar sus propios significados. Enseñar lenguas es, por consiguiente, mucho más que enseñar simples fórmulas lingüísticas. La forma en que los estudiantes moldean el contexto a través de la nueva lengua, determina los significados que exploran, descubren e intercambian. Cuanto mayor sea el potencial de significados que estén dispuestos a descubrir, mayor será la riqueza de las oportunidades de aprendizaje que se les brinda.

La importancia del contexto en las clase de L2, desde el intento de potenciar la competencia comunicativa y los valores interculturales, nos lleva a preponderar los siguientes aspectos pedagógicos:

- Enseñar cómo moldear contextos de interacción no puede hacerse, como se viene haciendo, directamente, mediante la administración de dosis de hechos aislados. Estudios de casos recientes¹² demuestran que mediante el aprendizaje de una serie de frases «útiles» o una serie de palabras que los estudiantes aprenden no llegan a saber cómo ni cuándo utilizarlas en conversaciones reales.
- Estas investigaciones evidencian, también, que el conocimiento pragmático sólo puede ser adquirido mediante observación, análisis y sentimiento del conjunto del contexto social. Y lo que es más patente: los niños no son ajenos a todo esto; lo cual significa que sus emisiones verbales, desde edades sorprendentemente tempranas (primer año de vida¹³) van a estar muy condicionadas, si no determinadas, por todo este complejo sistema social¹⁴.

En la medida en que el alumnado se vea envuelto en nuevos «impactos» culturales y lingüísticos, ganará en flexibilidad en cuanto a la percepción sobre los demás e irá creando nuevos esquemas, nuevas estructuras susceptibles de generalización, no sólo hacia otros objetos de aprendizaje, sino también, en cuanto a la propia formación integral como persona. No se trata de un asunto sencillo, requiere una aproximación pedagógica totalmente distinta a la basada en la transmisión de contenidos, en la cual, la preparación y capacidad del profesorado para plantearse sus propias premisa culturales y de revelar sus opiniones e interpretaciones, van a jugar un papel decisivo.

1.4. *El intercambio cultural de significados*

La concepción tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras ha limitado los aspectos culturales a la mera transmisión de información sobre las

12. Véase a este respecto: VALDMAN, A., «Authenticity and communication in the foreign language classroom». En KRAMSCH y McCONNELL-GINET (eds.), *ob. cit.*, 1992.

13. Actitudes, emociones y sentimientos se comunican y perciben: OCHS, E., & SCHIEFFELIN, B., *Aquiring conversational competence*. London, Routledge & Kegan Paul, 1983.

14. YOUSSEF, V., «Children linguistic choices: Audience design and societal norms». En *Language in Society*, nº 22, Cambridge University Press, 1993, p. 273.

personas que la forman o sobre su visión del mundo. La perspectiva adoptada ha ignorado que la parte más importante de lo que llamamos cultura es un constructo social que surge de las percepciones de la realidad que se producen en nosotros mismos y en los demás.

Esta mala interpretación del concepto de cultura tendría su polo opuesto en la pretendida consideración de la clase de L2 como el lugar idóneo para el intercambio intercultural de significados en la nueva lengua, con el fin de crear actitudes positivas hacia otras formas de vida, valores hacia la interculturalidad y, desde el intercambio afectivo (me comunico en la nueva lengua porque es útil y me gusta) con otras culturas, el mejor conocimiento y valoración de la propia.

Desde esta configuración del lenguaje y del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pensamos que el modelo afectivo se debe priorizar sobre el cognitivo, puesto que no se trata tanto de potenciar conocimientos como de generar actitudes, aspecto este último tradicionalmente olvidado en las clases de L2 y que en España empieza a emerger desde las instituciones bajo el nombre de ejes transversales en relación con el currículum en su conjunto, pero sin una conexión específica con las clases de idiomas¹⁵, por un lado; y sin referencia explícita a la interculturalidad, por otro.

1.5. *La interculturalidad*

Existe en la actualidad cierta confusión con respecto a lo que se entiende por interculturalidad. Así, podemos encontrarla como sinónimo de pluriculturalidad unas veces y de multiculturalidad, otras. Intentaremos aproximarnos al concepto delimitándolo bien, con una doble finalidad: por una parte, dejar claro que lo que entendemos por interculturalidad va mucho más allá de la simple tolerancia o respeto. Por otra, establecer las relaciones que pudieran existir entre interculturalidad y la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Entendemos por educación intercultural aquella que basa sus planteamientos teóricos y su puesta en práctica no sólo en la concepción del hombre «tolerante», comprensivo y respetuoso hacia las diversas culturas de la sociedad actual, sino también, predispuesto y sometido al intercambio entre su cultura y la ajena a través de la reflexión. Este «intercambio» contribuirá a un mejor conocimiento propio y de los demás.

En este sentido, se trata de una noción más pretenciosa que la que se desprende del término «multicultural» (programas educativos que implican a varios grupos étnicos, zonas bilingües, etc.); puesto que se propone como válida para todos los centros escolares y para la educación no formal, constituyendo, así, un principio educativo general para todos los ciudadanos del mundo. Esta distinción conceptual la utilizaremos también para distinguir la

15. La LOGSE se refiere a ellos como: «Grandes temas que engloban múltiples contenidos que difícilmente pueden adscribirse específicamente a ninguna de las áreas». MEC, *Primaria. Guía general*. MEC, 1992, p. 91.

«realidad» multicultural de las «actitudes» hacia la misma o interculturalidad, destacando la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como el marco idóneo para sentar las bases que permitan avanzar hacia la interculturalidad de profesores y alumnos en la actual sociedad multicultural.

La abundante bibliografía sobre interculturalidad¹⁶ que se viene generando en los últimos años, confirma que la mayoría de las experiencias interculturales e intercambios internacionales han tenido resultados muy positivos para los participantes, fomentando la solidaridad y el sentimiento constructivo con y hacia personas diferentes.

La interculturalidad recoge el *interés* por las minorías del asimilacionismo y el *respeto por la diferencia* de la multiculturalidad, pero va mucho más allá por cuanto:

1. Pretende, además, que exista un espacio y tiempo común para todas las culturas, es decir, favorece no sólo el contacto, sino también el encuentro.

2. Abarca a las minorías, pero junto a la gran mayoría, y por tanto incide en las discriminaciones personales, familiares e institucionales del conjunto social.

3. Promueve el conocimiento de las distintas culturas que conviven aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor del entorno social y ambiental.

4. Favorece la toma de conciencia de un mundo global e interdependiente, accediendo a claves de desigualdad económica y a la necesidad de paliar las desventajas.

Los destinatarios de la interculturalidad son las mayorías y las minorías (mientras que el término tolerancia implica el dominio de una mayoría que «tolera» a quien no puede acceder a ese privilegio), y debe incidir, por consiguiente, en todos los campos educativos posibles. Por todo ello, la interculturalidad en sí misma representa un modelo educativo compatible con nuestras aspiraciones constitucionales y supone para la escuela, como institución de la educación formal, cuestionarse los contenidos que se enseñan y, sobre todo, los valores de los que es mediadora, y que transmite desde una cultura dominante a través de actitudes de competitividad, relativismo cultural, discriminaciones encubiertas en el lenguaje, economicismo, monetarismo, etc.; para transformarlas en valores universalmente reconocidos, como la solidaridad, cooperación y justicia, que nos ayuden a comprender el mundo y a enfrentarnos a sus desafíos.

2. UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

La investigación que aquí resumimos está inmersa en un proyecto intercultural europeo en el que hemos trabajado como investigadores participantes durante dos años y que se propone establecer lazos e intercambios culturales entre profesores y alumnos de lenguas extranjeras pertenecientes a los países de Italia, Inglaterra, Grecia y España. El objetivo fundamental de este proyec-

16. En la base de datos «ERIC» encontramos 892 registros sobre «interculturalidad».

to¹⁷ es poner en práctica el concepto de interculturalidad en la clase de inglés como vehículo de reflexión de la cultura «nueva» y de la «propia» hacia el intercambio cultural del alumnado y profesorado (Kramsch, 1993). Esta reflexión sobre la cultura «propia» y la «nueva» se concibe como el hilo conductor en el desarrollo de la identidad social y cultural hacia la transformación del alumnado y profesorado en valores interculturales.

En el diseño inicial del proyecto se contempla la participación de Grecia, Inglaterra, España e Italia. El grupo de participantes, pertenecientes a estos países, trabajó en intercambios culturales asociados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Primaria, bajo un enfoque de interculturalidad.

En la programación de actividades de aula se debía contemplar el uso de la lengua madre como vía de comunicación, proporcionando, además, al alumnado la oportunidad de utilizar la lengua extranjera mediante la comunicación real con alumnos de otros países. Un aspecto fundamental consistió en animar al alumnado a comprender cosas nuevas de otras culturas de forma vivencial y activa. Para ello se intercambiaron información y objetos reales que los niños habitualmente utilizan en sus juegos, en sus aulas, etc.

Como resultado de los emparejamientos realizados en el diseño inicial del Proyecto Intercultural, nuestra clase de inglés realizó un intercambio cultural con alumnado de Tesalónica (Grecia) de edades similares a los nuestros (entre 10 y 12 años). Fue un intercambio con tres envíos diferentes, realizados con ilusión y dedicación crecientes, influidos por los resultados positivos, y la sensación de que muy lejos, en Grecia, había otros niños y su maestra, esforzándose por enviarnos sus presentaciones de la escuela y de los niños (1ª fase), su «caja cultural» (2ª fase) y sus cartas personales entre el alumnado (3ª fase). Describiremos brevemente cada una de las fases, indicando los aspectos más significativos y una síntesis del contenido de los intercambios:

CUADRO I

INTERCAMBIOS CULTURALES	GRECIA-ESPAÑA	ESPAÑA-GRECIA
	CONTENIDO	CONTENIDO
PRIMER INTERCAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> — Carta de presentación de la profesora — Presentación individualizada del alumnado y del grupo — Vídeo de presentación — Información sobre las características del colegio 	<ul style="list-style-type: none"> — Carta de presentación del profesor — Presentación individualizada del alumnado y del grupo — Información sobre las características del grupo
SEGUNDO INTERCAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> — «Caja cultural» 	<ul style="list-style-type: none"> — «Caja cultural»
TERCER INTERCAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> — Carta de despedida de la profesora — Cartas individuales para el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> — Carta de despedida del profesor — Cartas individuales para el alumnado — Foto colectiva del grupo

17. Para una mejor comprensión de las inquietudes que subyacen al diseño inicial, véase: GREEN, T., «Culture, identity and intercultural aspects of the early teaching of foreign languages: some developments and reflections on the 'Oxymoron' Project». En *Encuentro. Revista de investigación e innovación en al clase de idiomas*, 8, Universidad de Alcalá de Henares, 1995, pp. 143-153.

a) *Primer intercambio*

El primer intercambio, concebido como una primera toma de contacto, se realizó mediante fichas individualizadas con los datos más relevantes del alumnado y una foto de cada uno; se revisaron e intentaron corregir algunos estereotipos entre los dos países.

En esta primera fase se formalizó una presentación entre las escuelas y grupos (alumnado y profesorado) participantes en el intercambio. Se elaboró un pequeño trabajo individual con su presentación personal en inglés: datos familiares y personales (seleccionados por el alumnado entre una gran variedad de posibilidades). Además, varias frases con sus gustos y opiniones sobre diversos aspectos.

Cuando nos llegó el primer envío desde Grecia, encontramos tarjetas individuales con fotos y la grabación de un vídeo con la presentación del alumnado y profesorado griegos.

b) *Segundo intercambio*

Lo que podríamos denominar como el momento culminante de la experiencia se encuentra en la apertura de nuestros alumnos de la «caja cultural» de Grecia; así como, la preparación y envío de nuestra «caja» para Grecia.

b.1) Recepción de la caja de Grecia

Todo el contenido de la caja recibida de Grecia se expuso en el aula y se programaron actividades tomando como eje central los objetos recibidos, en torno a los cuales se trabajó durante todo el curso. Citamos a continuación algunas de estas actividades que, concebidas como proyectos, se han intentado compatibilizar con todo el proceso de intercambio:

- Proyecto de presentación.
- Proyecto de *Spanish Cultural Box*: Confección de los materiales y del vídeo sobre escuelas y pueblos.
- Proyecto de intercambio de correspondencia individual.

Tomando como guía estos proyectos, se realizaron diversas actividades, en las que el uso del inglés se convirtió en el medio para el logro de una finalidad comunicativa bien definida. Podríamos resumir las actividades dentro de la siguiente clasificación:

- *Comprensión oral* de las numerosas comunicaciones de los niños griegos (sencillas y al nivel de comprensión medio del grupo, en general, apoyadas por la lectura previa de los mensajes en pequeñas tarjetas de presentación realizadas por los niños griegos) y de las indicaciones-explicaciones de los profesores en España y Grecia (en parte en inglés, pero también en español para poder dar correctas explicaciones e instrucciones entendidas por todos).
- *Comprensión escrita* de las tarjetas de presentación de los niños griegos, de todos los materiales enviados en la caja cultural griega y de las cartas individuales recibidas por cada uno de ellos.
- *Expresión oral individual y en grupo*: fase de presentación y entrevistas realizadas entre el alumnado. Emisiones sobre las escuelas y pueblos en el vídeo recibido y enviado.
- *Expresión escrita individual y en grupo*: en los trabajos de presentación, en la «Caja Cultural», las listas de objetos explicativas y el etiquetado, y las cartas individuales de la tercera fase.

El momento de apertura de la caja recibida se grabó en vídeo y se envió a Grecia. Esto supuso un efecto de *feed-back*, mediante el cual los niños griegos verían las reacciones de los españoles al recibir lo que ellos mismos habían enviado. Nuestro vídeo contenía, también, imágenes de nuestros alumnos contemplando el vídeo enviado por los participantes griegos. En este sentido, hay que destacar que de las valoraciones finales emitidas por los niños y niñas griegos se desprende un gran entusiasmo al comprobar el uso que se había hecho de sus objetos; así como al ver cómo contemplaban los españoles el vídeo de presentación que ellos habían grabado. Esto último fue lo que más satisfacción les proporcionó.

b.2) Preparación y envío de la caja a Grecia

La elaboración de la caja cultural estuvo guiada por los siguientes objetivos:

- Introducir posibles vías motivadoras para el alumnado al introducir la idea de la caja cultural: el simple hecho de darle una finalidad real que traspasaría las fronteras del aula, contribuyó notablemente a ello.
- Hacer de la actividad algo divertido para el alumnado.
- Negociar con el alumnado el contenido de la caja.
- Intervenir como moderador y ayudante a los propios proyectos del alumnado, intentando así minimizar las posibles influencias en sus ideas.
- No imponer preferencias personales.
- Permitir al alumnado expresarse en L1 de forma relajada y libre.
- Evitar la corrección de errores.

- Compatibilizar el proceso de elaboración de la caja con la observación del mismo.

Inmediatamente después de recibir la caja de Grecia se estableció contacto con los padres de alumnos, invitándoles a visitar una exposición de aula, realizada con los objetos recibidos; y pidiendo su colaboración para nuestro envío a Grecia. La respuesta fue muy positiva, hasta el punto de que, en algún caso, se tuvo que realizar una selección de los objetos aportados para que el peso del paquete no excediese de los siete kilos.

c) *Tercer intercambio*

En esta tercera fase, se pretendía una correspondencia más libre y personalizada. Pudimos realizar dos intercambios de este tipo, que permitían la posibilidad de, en posteriores cartas, hacerse de forma individual, de domicilio a domicilio y sin la intervención del profesor. Creemos que es muy posible que continúen haciéndolo durante algún tiempo, ya que observamos que el alumnado de cursos superiores tenía interés por establecer amistades por correspondencia.

2.1. *Valoración final*

Conscientes de la situación privilegiada que supone haber contribuido al intercambio como investigadores participantes, podemos afirmar que la experiencia ha sido muy positiva¹⁸. Trataremos de resumir brevemente los aspectos más significativos desde varias perspectivas: evaluación por parte del profesorado, relaciones entre escuela y realidad, y opiniones del alumnado.

Desde nuestro punto de vista, además de cumplirse los objetivos propuestos en el diseño global del trabajo de investigación, ha servido, en nuestro contexto específico de aula, para iniciar los pasos necesarios que permitan la consecución de objetivos que van más allá de la adquisición formal de una segunda lengua.

En primer lugar, la experiencia ha supuesto un factor motivante que ha contribuido notablemente al aprovechamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de L2 convirtiendo el propio proceso en un fin en sí mismo.

18. Las técnicas utilizadas en la obtención y análisis de los datos están más cercanas a la tradición cualitativa, especialmente la investigación-acción y la etnometodología, que a la cuantitativa; aunque intentamos salvar la brecha entre ambas tradiciones. Destacamos los diarios del alumnado y profesorado, las grabaciones audio y vídeo, las guías de observación y las valoraciones de observadores externos, algunas de ellas recogidas en una reciente publicación: MARTÍNEZ, P. J., «From second language learning to intercultural sensitivity». En BARZANO, G., y JONES, J. (eds.), *Oxymoron team. Same differences. Intercultural learning and early foreign language teaching*. Torre Boldone. Grafital, 1998, pp. 115-23.

Ha servido, también, para dar a la clase de inglés una dimensión multidisciplinar¹⁹ mediante aplicaciones concretas al curriculum de primaria desde la enseñanza-aprendizaje de L2 concebida como un conjunto de actitudes y procedimientos más que como conceptos, y susceptible, por lo tanto, de ser considerada como parte fundamental de la educación integral del alumno y no sólo una asignatura o parcela más del saber. Ha permitido el conocimiento y aceptación de otras culturas a las que se ha accedido mediante el poder comunicativo de una nueva lengua, haciendo de la misma un auténtico medio; y potenciando, de este modo, la competencia comunicativa del alumnado.

El intercambio ha desarrollado en el alumnado y profesorado las habilidades y el conocimiento necesarios para comunicarse en una situación «real», más cercana a la autenticidad y a las expectativas del alumnado que las propuestas por los libros de texto.

Ampliando lo anterior, pensamos con Valdés y Wolfson (1994), que los actos de habla son más determinantes, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa, que la parte formal de la lengua, destacando, dentro de sus componentes, el aspecto afectivo y la negociación de significados como la vía más adecuada para que el alumnado se comunique y encuentre una finalidad en ese acto (Cohen, 1996).

Se ha dado una nueva dimensión a la clase de L2 rompiendo las fronteras del aula y acercando la realidad a la escuela, lo cual ha desarrollado en el alumnado y el profesorado escalas de valores abiertas en las que la diversidad tiene cabida como factor positivo para cada cultura en contacto.

Para el profesorado se han producido muchas mejoras pedagógico-didácticas en el área de Inglés. Destacaremos las siguientes: los medios materiales y *realia* al nivel de los alumnos; la variedad de actividades; el trabajo práctico y su conexión con la investigación; la práctica reflexiva dentro de un grupo de profesores de Primaria, Secundaria y Universidad; la grabación de vídeos y la observación directa en microgrupo de todos los elementos de nuestras sesiones y clases de Inglés, desde su preparación y planificación previas, hasta su evaluación. Todo ello contribuyó a la formación continua, mediante la reflexión práctica, del profesorado participante.

Entre los aspectos positivos del intercambio, que justifican su puesta en funcionamiento en otros contextos, podemos resaltar los siguientes:

a) Ha servido para proporcionar a los alumnos una nueva forma de ver la utilidad del idioma que estudian al darle al mismo una dimensión de uso comunicativo y de relaciones interpersonales. Por otra parte, ha servido para enriquecer su propia visión del mundo al haberse establecido contacto directo con otra cultura mediante niños y niñas de su edad que hablan otro idioma y tienen otras peculiaridades distintas a las de nuestro país.

b) Logro de objetivos de mejora de nuestra práctica pedagógico-didáctica en Inglés, mediante la investigación y el trabajo en grupo.

19. En sintonía con las directrices marcadas, entre otros, por: Debiser (1981), Byram (1989) y Kramsch (1988).

c) Tratamiento con *realia* de contenidos generales de la programación, utilizando las cuatro habilidades comunicativas de manera integrada. Los niños han hablado, escuchado, leído y escrito, comunicándose de manera afectiva y efectiva, respetando su libertad, en un clima de cooperación y respeto a sí mismo y a los demás.

d) Adquisición de los objetivos generales de nuestra programación escolar y curricular.

e) Influencia sobre actitudes y valores como parte de la educación integral del alumno; así como en el desarrollo de su competencia comunicativa.

f) Tratamiento interdisciplinar y transversal de los contenidos implícitos, presentes en nuestro intercambio, sobre Grecia y Europa en particular; y sobre el otro, el diferente, la xenofobia, el racismo y la paz, en general.

Por todo lo dicho, entendemos que la experiencia ha sido muy positiva y efectiva, respecto al aprendizaje y los resultados obtenidos en la comunicación real en inglés, producida por nuestro alumnado.

A la vista de los resultados obtenidos y de nuestra propia experiencia, pensamos que sería de gran utilidad para profesores y alumnos planificar y poner en práctica proyectos interculturales similares al aquí expuesto.

Lo ideal sería que se implicasen las instituciones (y no sólo las educativas); pero aún sin su colaboración, pensamos que los centros pueden y deben aprovechar su autonomía para poner en funcionamiento proyectos que se adapten a la urgente necesidad de dotar a nuestro alumnado de las actitudes y valores necesarios para afrontar con éxito el intercambio comunicativo y cultural que la sociedad actual demanda, tanto desde la realidad multicultural como por la creciente demanda de valores hacia la paz y la mejor convivencia entre las personas y los pueblos.

3. CONCLUSIONES GENERALES

La enseñanza de lenguas extranjeras concebida como se ha intentado explicitar en este trabajo, constituye un elemento esencial en la formación integral del alumnado, especialmente en cuanto a la transformación de actitudes y valores.

La negociación de significados desempeña un papel insustituible en este proceso, que ha ido más allá del aula, produciéndose un auténtico intercambio cultural de significados de forma multidireccional y no sólo unidireccional (profesor-alumno). También ha sido consciente y planificada (Ellis, 1985), activa e interactiva. Y no sólo dentro del aula, sino también fuera de la misma. De este modo, el *input* de L2 se ha ajustado más a las necesidades de los participantes y se ha llegado a donde el libro de texto no puede llegar.

Ampliando lo anterior, los libros de texto desempeñan una importancia decisiva como transmisores de valores; sin embargo el planteamiento de intercambio cultural que proponemos supera al libro de texto y minimiza, aunque no anula, las posibles visiones estereotipadas que se pudieran transmitir. Son

insuficientes en este intento y presentan imágenes más cercanas al turismo que a la comprensión real de otras formas de hablar y de vivir.

En este sentido, priorizamos las teorías dialógicas²⁰ (Holquist, 1983; Bakhtin, 1981 Barthes, 1975) sobre las formalistas (Olson, 1977). Dicho de otro modo, la negociación de significados y el enfoque constructivista contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en su componente actitudinal (actos de habla), por encima de los planteamientos formalistas presididos por el objetivismo, en los que el libro de texto tendría la finalidad de transmitir, sin considerar el proceso de negociación que se produce entre autor y lector.

La educación intercultural, presente hoy en múltiples foros, supone la propuesta de revisar enfoques educativos parciales y etnocéntricos, mediante acciones cooperativas posibles y palpables que, sin renunciar a las diferencias, desarrollen capacidades de comunicación entre personas de culturas diferentes, para compartir e intercambiar contenidos relativos a valores y actitudes del desarrollo humano. Tales planteamientos inciden hoy en la escuela, cuyos muros ya se ha visto²¹ que no responden al tratamiento adecuado frente a la conflictividad social.

El intercambio cultural ha contribuido al pretendido logro de crear situaciones reales de comunicación en el aula y ha potenciado la competencia comunicativa del profesorado y alumnado, especialmente en su vertiente de competencia sociocultural o intercultural y, dentro de ella, el desarrollo de valores y actitudes positivas hacia otras lenguas-culturas; así como el mejor conocimiento de la propia.

Competencia comunicativa e interculturalidad, mediante la negociación de significados, son, por lo tanto, los cimientos sobre los que se debe sustentar la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Su análisis y puesta en práctica pueden dar luz sobre muchos problemas educativos y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, M., *The dialogic imagination*. Austin. U. of Texas, 1981.
 BARTHES, R., *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge. Cambridge University Press, 1975.
 BRUNER, J. S., *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
 BYRAM, M., *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1989.

20. Destacamos en este sentido, también, las aportaciones que consideran que un texto no lo es sin un lector y un contexto de lectura e interpretación. Véase a este respecto: FISH, S., *Is there a text in this class? The authority of interpretat communities*. Cambridge, MA. Harvard University Press, 1980.

21. «En los resultados de la encuesta *Actitudes racistas y valores solidarios*, elaborada por la Comisión Europea de Lucha contra el Racismo, se han producido reacciones muy dispares: desde las que con gran satisfacción proclaman a España como el país menos racista de Europa, hasta las que, con gran pesimismo, destacan la existencia de un 10% de alumnos abiertamente racistas». *Escuela Española*, nº 3.354, 12, Febrero, 1997, p. 6.

- CARTER, R., *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. London, Allen & Unwin, 1983.
- COHEN, A., «Speech acts». En LEE MCKAY S. y HORNBERGER, N. (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press, 1996, p. 383.
- DEBYSER, F., «Lecture des civilisations.» En BEACO, J., y LIEUTAUD, S., (eds.), *Moeurs et mythes. Lecture des civilisations et documents authentiques écrits*. Paris, Hachette, 1981.
- DOUGHTY, C., & PICA, T., «Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?» En *TESOL Quarterly*, 20\2, 1986.
- ELLIS, R., *Understanding second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press, 1985.
- *Escuela Española*, nº 3.354. 12, Febrero, 1997, p. 6.
- FAIRCLOUGH, N., *Critical language awareness*, London, Longman, 1992. p. 5.
- FISH, S., *Is there a text in this class? The authority of interpretat communities*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.
- FISHER, R., & ERTEL, D., *Getting ready to negotiate*. London, Penguin, 1995.
- GARFINKEL, H., *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall. Glewood Cliffs, 1967.
- GREEN, T., «Culture, identity and intercultural aspects of the early teaching of foreign languages: some developments and reflections on the 'Oxymoron' Project.» En *Encuentro. Revista de investigación e innovación en al clase de idiomas*, 8, Universidad de Alcalá de Henares, 1995, pp. 143-153.
- HOLQUIST, M., «The politics of representation». En *Quarterly Newsletter of the laboratory of comparative human cognition*, 5 (1). 1983. pp. 2-9.
- KRAMSCH, C., «Culture ad constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classrooms.» En *Foreign Language Annals*, 16\6, 1983.
- «The cultural discourse in foreign language textbooks. SINGERMAN, A., (ed.), *Toward a new Integration of language and culture*. Northeast Conference Reports. Vermont, 1988.
- *Context and culture in language teaching*. Oxford. OUP, 1994.
- LONG, M., «Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning.» En *Language Learning*, 37, 1980, pp. 1-42.
- LYNCH, T., *Communication in the language classroom*. Oxford University Press 1996.
- MARTÍNEZ, P. J., «From second language learning to intercultural sensitivity». En BARZANO, G., y JONES, J. (eds.), *Oxymoron team. Same differences. Intercultural learning and early foreing language teaching*. Torre Boldone. Grafital, 1998, pp. 115-23.
- MEC, *Primaria. Guía general*. MEC, 1992, p. 91.
- OCHS, E., & SCHIEFFELIN, B., *Aquiring conversational competence*. London, Routledge & kegan Paul, 1983.
- OLSON, D. R., «From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing.» En *Harvard Educational Review* 47 (3), 1977, pp. 257-81.
- PICA, T., «The textual autcomes of native speaker-non native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning?» En KRAMSCH, C. & McCONNELGINET, S. (eds.), *Text and context. Cross- disciplinary perspectives on language study*. Toronto, D.C. Heath and Company, 1992, p. 227.
- TITONE, R., *Psicodidáctica*. Madrid, Narcea, 1986, pp. 89-90.
- VALDÉS, J. (ed.), *Culture Bound*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- WALKER, R., *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata, 1989, pp. 130-140.
- YOUNG, R., «Variation and the interlanguage hypothesis.» En *Studies in Second Language Adquisition*, 10, 1988, pp. 281-302.
- YOUSSEF, V., «Children linguistic choices: Audience design and societal norms.» En *Language in Society*, nº 22. Cambridge University Press 1993, p. 273.