UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques

Desarrollo de la competencia intercultural en Educación Secundaria a través de programas de intercambio: las cooperativas de enseñanza

TESI DOCTORAL

Realitzada per:

Raül Serrador Almudéver

Dirigida per:

Dra. Noelia Ibarra i Dr. Agustín Reyes-Torres

Facultat de Magisteri

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

València, juliol 2021

A Carmen y Pascual

In Memoriam

One of the most effective ways to learn about yourself is
by taking seriously the cultures of others.
It forces you to pay attention to those details of life
which differentiate them from you.

Edward T. Hall

Un pont de mar blava per sentir-nos frec a frec,
Un pont que agermani pells i vides diferents,
Diferents.

Et deixo un pont de mar blava

Miquel Martí i Pol i LLuis Llach

RECONOCIMIENTOS

El trabajo de investigación realizado ha supuesto una de las experiencias más gratificantes de mi vida académica y profesional. Tanto el trabajo de campo en el aula como en los viajes, así como la observación constante y la elaboración del estudio en general, me han permitido confirmar hipótesis en torno a algunos aspectos concretos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, la efectividad de los intercambios y la adquisición y el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado participante en este tipo de proyectos. Del mismo modo, me han servido para constatar teorías sobre cómo comunicarnos con los "otros" en los encuentros interculturales, a través de la lengua como parte intrínseca de la cultura, teniendo en cuenta factores afectivos y siguiendo un modelo de hablante distinto, más allá del modelo de hablante nativo. Gracias a toda la gente que ha participado en la elaboración de este estudio, de un modo u otro, he podido corroborar que el trabajo y el esfuerzo de todos estos años, trabajando como coordinador de proyectos de intercambio en una escuela cooperativa como la mía, ha valido la pena.

Així doncs, vull fer el meu reconeixement a tot l'alumnat d'ESO de La Nostra Escola Comarcal de Picassent amb el que he conviscut intensament en cadascun dels més de trenta intercanvis programats al llarg de més de vint anys. Ells i elles han sigut els meus informants i els protagonistes d'aquesta investigació. Tots han contribuït en aquest estudi, de manera conscient i inconscient, amb les seues confessions, declaracions i respostes. Ells i elles m'han permet comprovar, amb les seues vivències, que activitats com els intercanvis resulten enriquidores i motivadores, tant per a la pràctica i l'aprenentatge d'una llengua estrangera com per al desenvolupament de la interculturalitat. M'han fet veure que educar-se en una escola com La Comarcal, arrelada a la cultura i la llengua autòctona, ajuda a entendre millor el món i a empatitzar amb altres cultures minoritàries que conviuen a Europa. M'han confirmat, a més a més, que territoris

propers com les comarques valencianes gaudeixen d'una mirada internacional des de la qual es pot veure la resta de l'univers, amb apertura mental, tolerància i respecte. Han corroborat, en definitiva, que els intercanvis, amb les seues virtuts i peculiaritats, suposen una experiència comunicativa, intercultural i vital, que potència l'estima per viatjar i conviure amb gent d'altres cultures.

Gràcies a les famílies de tots i totes aquests i aquestes alumnes per les seues valoracions, el seu compromís i les seues aportacions desinteressades en l'activitat de l'intercanvi i en la seua millora constant.

Gràcies als meus companys i companyes, professors i professores de La Comarcal, els quals sempre han recolzat i han donat suport als projectes d'intercanvi, malgrat el sacrifici i l'esforç que ha suposat la seua realització. En especial a la meua companya Vicen Chisvert, amb la qual m'he embarcat en tants intercanvis i projectes europeus, a sovint amb una fe cega en allò en que hem cregut des de l'inici. Thanks for sharing all those wonderful and incredible moments travelling, learning and living together.

Gràcies a tot el personal administratiu i de serveis de La Comarcal (des de la gerència al servei de cuina, autobusos, neteja i cura de l'alumat) que s'ha implicat de manera constant i incontestable en totes les tasques i reptes que ha suposat organitzativa i logísticament la realització dels programes d'intercanvis.

Gràcies, sobretot, a Immaculada López Primo, directora de La Nostra Escola Comarcal, per haver-se mostrat sempre disposta, compromesa, entusiasta i oberta, des d'una òptica multicultural, panoràmica i inclusiva, a les iniciatives proposades pel bé i el futur de l'alumnat de l'escola.

Gràcies també a l'alumnat i el professorat, companys i companyes d'altres escoles cooperatives del grup AKOE Educació, els quals han participat en aquest estudi de manera voluntariosa i també desinteressada: Anna Martínez de l'Escola Les Carolines;

Maise de Felipe, de l'Escola El Drac; Rosana Martínez de La Devesa de Carlet; Enric Ortega de Florida Universitària; Mª Lluïsa Pellicer, Paula Benlliure i Elena Cebrián de Juan Comenius; i Rafa Adell d'Escuela2.

Thank you so much to all the foreign teachers who have contributed in every exchange program developed. Thanks for their dedication and commitment and for being a source of enduring learning and personal and professional enrichment. For their implication, encouragement and complicity and for being a referent of professionality. We altogether have learnt day by day from all our own experiences. Thanks to Annette Valken, Corrie Kronningen, Ben Vloothuis, Chris Mahron, Kristine Kalweit, Mirjian Horin, Alexandra Deberding, Annette Brincour, Ana Sahagun, and, especially to Daniella Funk, for her constant support.

Danke schön für Peter Benneman und Alexandra Deberding for their valued involvement. They have contributed selflessly with their wisdom and experience, shown in the interviews from their own personal and professional perspectives.

Gràcies als meus amics i col·legues: Dr. Francisco Tarín, Dr. Joan Oleaque, Dr. Enric Ortega, Dr. Francisco Rodrigo i, particularment, al Dr. Abraham Cerveró-Carrascosa, pel seu suport constant i incondicional i per la seua inestimable ajuda.

Finalmente, en especial, mi más sincero agradecimiento a mis directores de tesis, la doctora Noelia Ibarra y el doctor Agustín Reyes-Torres, por compartir generosamente conmigo su tiempo, sus conocimientos y su sabiduría, y por confiar en mi trabajo desde un primer momento.

Por último, gracias a las personas cercanas que siempre me han animado en la ardua (pero gratificante) tarea de la investigación. En especial a mi hermano José Pascual Serrador, por su colaboración en la revisión de los textos.

A mi familia, por alentarme a continuar mis estudios, por ser una referencia vital y por apoyar siempre mis proyectos.

A mis padres que siempre estuvieron ahí.

A mis hijos

RESUMEN

La mayoría de sociedades actuales se caracterizan por la convergencia de diferentes lenguas y culturas que conviven en un determinado lugar en el que se intercambian tradiciones, creencias, conocimientos y valores. En el ámbito educativo, la escuela y en concreto el aula de LE se presentan como escenarios idóneos para el aprendizaje intercultural. La competencia intercultural supone la habilidad del aprendiente de una LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de encuentros interculturales. En los centros educativos donde la diversidad cultural no es la norma sino más bien la excepción, resulta necesaria la aplicación de actividades y proyectos que promuevan el aprendizaje intercultural. De este modo, proyectos como los programas de intercambio, implementados en la mayoría de centros escolares, aportan un valor añadido al aprendizaje de LE y la competencia intercultural, tanto en el aula de lengua como de manera transversal e interdisciplinar en otras materias. El contexto de este estudio se enmarca en el modelo educativo de las escuelas cooperativas de enseñanza plurilingüe. En estos centros se adopta un enfoque intercultural, emocional y ecológico en el aprendizaje de la LE que está en sintonía con su idiosincrasia y su línea pedagógica activa, innovadora, democrática, cooperativa y con arraigo a la lengua y a la cultura autóctonas. Esta investigación se ha desarrollado durante un periodo de diez años en una de estas escuelas cooperativas y, mediante un diseño de estudio cualitativo, se han recogido muestras de cerca de un millar de alumnos participantes en programas de intercambio con el fin de demostrar que la competencia intercultural se adquiere y se desarrolla durante este tipo de actividades escolares.

Palabras clave: Aprendizaje de LE · Competencia intercultural · Programas de intercambio · Cooperativas de enseñanza plurilingüe

RESUM

La majoria de societats actuals es caracteritzen per la convergència de diferents llengües i cultures que conviuen en un lloc determinat, en el qual s'intercanvien tradicions, creences, coneixements i valors. En l'àmbit educatiu, l'escola i en concret l'aula de LE es presenten com a escenaris idonis per a l'aprenentatge intercultural. La competència intercultural suposa l'habilitat de l'aprenent d'una LE per desenvolupar-se adequada i satisfactòriament en les situacions d'encontres interculturals. En els centres educatius on la diversitat cultural no és la norma sinó més bé l'excepció, resulta necessària l'aplicació d'activitats i projectes que promoguin l'aprenentatge intercultural. D'aquesta manera, projectes com els programes d'intercanvi, implementats en la majoria de centres escolars, aporten un valor afegit a l'aprenentatge de LE i la competència intercultural, tant a l'aula de llengua com de manera transversal i interdisciplinària en altres matèries. El context d'aquest estudi s'enmarca en el model educatiu de les escoles cooperatives d'ensenyament plurilingüe. En aquests centres educatius s'adopta un enfocament intercultural, emocional i ecològic en l'aprenentatge de la LE que està en sintonia amb la seva idiosincràsia i la seva línia pedagògica activa, innovadora, democràtica, cooperativa i arrelada a la llengua i la cultura autòctones. Aquesta investigació s'ha desenvolupat durant un període de deu anys en una d'aquestes escoles cooperatives i, mitjançant un disseny d'estudi qualitatiu, s'han recollit mostres de prop d'un miler d'alumnes participants en programes d'intercanvi, amb la finalitat de demostrar que la competència intercultural s'adquireix i desenvolupa durant aquest tipus d'activitats escolars.

Paraules clau: Aprenentatge de LE · Competència intercultural · Programes d'intercanvi · Cooperatives d'ensenyament plurilingüe

ABSTRACT

Many current societies are characterized by the convergence of different languages and cultures that coexist in a certain place where traditions, beliefs, knowledge and values are exchanged. In the educational field, the school and specifically the foreign language classroom are presented as ideal settings for intercultural learning. Intercultural competence consists of the ability of foreing language learners to function adequately and satisfactorily in situations of intercultural encounters. In educational centers where cultural diversity is not the norm but the exception, it is necessary to apply activities and projects that promote intercultural learning. In this way, projects such as exchange programs, implemented in most schools, provide added value to the learning of FL and intercultural competence, both in the language classroom and in a transversal and interdisciplinary way in other subjects. The context of this study is framed in the educational model of cooperative multilingual schools. These centers adopt an intercultural, emotional and ecological approach in learning FL that is in tune with its idiosyncrasy and their active, innovative, democratic, cooperative pedagogical line, and the root in the native language and culture. Through a qualitative study design, the research has been carried out over a period of ten years in one of these cooperative schools and, samples have been collected from about a thousand students participating in exchange programs, in order to demonstrate that intercultural competence is acquired and developed during this type of school activities.

Key words: Foreign language learning · Intercultural competence · Exchange programs · Multilingual teaching cooperatives

Desarrollo de la competencia intercultural en Educación Secundaria a través de programas de intercambio: las cooperativas de enseñanza

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ……. 23

PARTE I. MARCO CONCEPTUAL……..……... 31

CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LE……. 33

1.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL…….. 34
1.2. ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN…….. 39
1.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM…….. 40
1.4. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LE…….. 47
1.5. EL HABLANTE INTERCULTURAL…….. 53
1.6. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE LE…….. 56
1.7. EL PAPEL DEL PROFESORADO…….. 61
1.8. COMPONENTES DE LA CI…….. 64
1.9. DESARROLLO Y APRENDIZAJE…….. 77

CAPÍTULO 2. LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO……. 85

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL: DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL A LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO…… 86
2.2. NOCIÓN DE INTERCAMBIO…….. 89
2.3. OBJETIVOS…….. 92
2.4. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO…….. 94
2.5. MODELOS DE PPII Y PPEE …….. 102
2.5.1. Modelos de programas de intercambio……... 102
2.5.2. Los programas europeos ……..…….. 104
2.6. INCIDENCIA DE LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LA MEJORA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LE…….. 114

CAPÍTULO 3. LAS COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA……..... 121

3.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL, OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS, FUNCIONAMIENTO Y MODELOS …… 124
3.2. LAS COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA DEL PAÍS VALENCIANO. PRECEDENTES Y ACTUALIDAD…… 129
3.3. EL MODELO PLURILINGÜE…… 139
3.4. EL EJEMPLO DE LA NOSTRA ESCOLA COMARCAL…… 146

PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN…… 159

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA…… 161

4.1. CONTEXTO…… 164
4.1.1. Escuela cooperativa: características y proyecto educativo…… 164
4.1.2. Proyecto lingüístico de centro……..…… 168
4.1.3. Centros escolares extranjeros…….174
4.2. PARTICIPANTES…… 178
4.2.1. Alumnos……..... 178
4.2.2. Familias……,… 180
4.2.3. Profesores……...…. 182
4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN…… 183
4.3.1. Diario del profesor……..... 185
4.3.2. Cuadernos de bitácora (*logbooks*) de alumnos participantes……. 187
4.3.3. Cuestionarios cualitativos y cuantitativos ……. 191
4.3.3.1. Cuestionarios cualitativos: modelos 1, 2 y 3 …… 191
4.3.3.2. Cuestionarios cuantitativos: pre- y post- intercambio ……..… 195
4.3.4. Actividades: *pre-exchange, in-exchange* y *post-exchange*……..... 197
4.3.5. Material audiovisual: videos valorativos de alumnos participantes…. 207
4.3.6. Discusiones en grupo…….……208
4.3.7. Entrevistas a otros profesores……..……. 210

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS…….....…….. 211

5.1. RECOGIDA DE DATOS…….... 212
5.2. CODIFICACIÓN DE LOS DATOS……....216
5.2.1. Definición de categorías y códigos ….…….... 218
5.2.2. Unidades de significado……. 222
5.3. *ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS*…….. 225
5.3.1. Análisis de los datos a partir de procesos cualitativos…… 226
5.3.1.1. Conocimientos interculturales…… 226
5.3.1.1.1. Conocimientos superficiales……227
5.3.1.1.2. Conocimientos profundos……228
5.3.1.2. Habilidades interculturales……..230
5.3.1.2.1. Percepción (PERC)……...…….. 231
5.3.1.2.2. Observación (OBS)……...…….. 235
5.3.1.2.3. Comparación (COMP)……...……. 237
5.3.1.2.4. Reconocimiento de la diversidad cultural (RDC)…… 240
5.3.1.2.5. Aproximación cultural (APXC)……..…… 242
5.3.1.2.6. Adaptación (ADAP)……...……. 244
5.3.1.2.7. Reparación y ajustes (RYA)……...……. 247
5.3.1.2.8. Mediación (MED)……...…… 251
5.3.1.3. Actitudes interculturales……..256
5.3.1.3.1. Curiosidad (CUR) y Apertura (APER)…… 257
5.3.1.3.2. Empatía (EMP)……...…… 260
5.3.1.3.3. Disposición favorable (DF)……. 261
5.3.1.3.4. Tolerancia y respeto por la diversidad cultural (TYR)…… 263
5.3.1.3.5. Regulación de factores afectivos (RFA)…….. 264
5.3.1.3.6. Reducción del etnocentrismo (RETN)……..…….. 266
5.3.1.4. Aspectos para la mejora de la competencia comunicativa en LE….. 268
5.3.1.4.1. Uso de la lengua extranjera (ULE)…….. 268
5.3.1.4.2. Dimensión afectiva (DAF)…….. 271
5.3.1.4.3. Aumento de la motivación (AUM)…….. 273
5.3.1.4.4. Activación de recursos lingüísticos (ACR)……. 278
5.3.1.4.5. Reflexión sobre el aprendizaje y uso de la LE (RFL)…….. 280

5.3.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS A PARTIR DE PROCESOS CUANTITATIVOS……..282
5.3.3. Conclusiones del análisis y discusión de los resultados…….293

PARTE III: CONCLUSIONES……..……301

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS……..303

6.1. CONCLUSIONES GENERALES……..303
6.2. APORTACIONES Y PROSPECTIVAS……316

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……..319

ANEXOS……..……335

- Anexo I – Recogida de datos…….....337
- Anexo II – Datos cuestionarios cuantitativos…….....439
- Anexo III – Datos cuestionarios cualitativos…….....440
- Anexo IV –Variables de los programas de intercambio analizados….....441
- Anexo V – Unidades de significado recogidas y codificadas …….....444
- Anexo VI – Plantilla de evaluación de la competencia intercultural y mejora de la competencia comunicativa en LE…….460

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Adaptación del modelo de Edward T. Hall ……..……..... 39

Figura 1.2. Mapa conceptual de componentes de la competencia intercultural…...…. 65

Figura 1.3. Modelo de la pirámide de la competencia intercultural de Deardoff …….. 68

Figura 1.4. Modelo de proceso de desarrollo de la CI de Deardoff……...…… 79

Figura 2.1. Cuadro de prioridades horizontales y prioridades específicas para proyectos Erasmus+ K229…….112

Figura 4.1. Uso de los instrumentos de evaluación por fases de intercambios…….…184

Figura 4.2. Modelo cuestionario cualitativo 1…….……..193

Figura 4.3. Modelo cuestionario cualitativo 2……..…….194

Figura 4.4. Modelo cuestionario cuantitativo……....196

Figura 5.1. Mapa conceptual de categorías y códigos……..…….219

Figura 5.2. Mapa conceptual de frecuencia de aparición de unidades de significado...223

Figura 5.3. Mapa conceptual de frecuencia de unidades de significado del desarrollo de la CI……...…224

Figura 5.4. Mapa conceptual de frecuencia de unidades de significado para la mejora de la competencia comunicativa en LE…….…….……225

Figura 5.5. Valoraciones de cuestionarios cuantitativos…….. 293

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ejemplos de cuadernos de bitácora 1 y 2……...……..189

Imagen 2. Ejemplos de cuadernos de bitácora 3 y 4……...……..190

Imagen 3. Ejemplos de actividades de preparación intercultural ..…….……..202

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Cronogramas de mínimos del Programa de Educación Plurilingüe de La Comarcal 2017-18. ……...171

Tabla 5.1. Instrumentos de evaluación…….…….214

Tabla 5.2. Recogida de datos.……. 215

Tabla 5.3. Códigos instrumentos de evaluación…….…...216

Tabla 5.4. Códigos de programas de intercambio e instrumentos de evaluación utilizados…….…...217

Tabla 5.5. Códigos de unidades de significado y clasificación…….……220

Tabla 5.6. Ejemplo de tablas de unidades de significado……...…..…….222

ABREVIATURAS

LE: Lengua Extranjera

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

CI: Competencia Intercultural

PPII: Programas de Intercambio

PPEE: Programas europeos

INTRODUCCIÓN

La globalización, los movimientos migratorios masivos, las diferentes circunstancias geoculturales, el desarrollo de las tecnologías de la información y los incesantes cambios económicos, políticos y sociales han propiciado en las últimas décadas la continua interacción entre personas de diferentes culturas y la necesidad de adquirir nuevas habilidades para enfrentarse con éxito a situaciones de comunicación intercultural. La mayoría de las sociedades actuales son multilingües y multiculturales y se caracterizan por la convergencia de diferentes lenguas y culturas que conviven en un determinado lugar en el cual se genera un intercambio de tradiciones, creencias, conocimientos y valores entre los individuos. Dentro de los diferentes escenarios socioculturales –la familia, la escuela, el trabajo, las instituciones, la calle –, se producen interacciones entre miembros de diferentes culturas que contribuyen al desarrollo de la conciencia intercultural, la relación entre culturas, el reconocimiento de los otros y la diversidad cultural. De este modo, la experiencia intercultural surge como resultado de los encuentros entre hablantes de diferentes lenguas y culturas en contextos determinados, que son fruto de la movilidad de miembros de una cultura de un país o de un territorio a otro (Bredella, 1992; Kramsch, 1993; Zarate, 1993; Byram, 2002; Iglesias, 2003).

En el ámbito educativo, la escuela representa un espacio único en el que pueden convivir diferentes culturas y en donde se propicia la comunicación entre alumnado de diferentes lenguas, creencias y valores. Es por ello un reflejo de la sociedad multilingüe y pluricultural. En este sentido, el aula de LE se presenta entonces como un escenario idóneo para el aprendizaje intercultural en el que el alumnado, con la ayuda del profesor, puede adquirir y desarrollar competencias que le habiliten para comunicarse con solvencia con miembros de otras culturas. Una de esas competencias es la competencia intercultural entendida como "la habilidad del aprendiente de una LE para desenvolverse

adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de encuentros interculturales que se producen con frecuencia en una sociedad caracterizada por la pluriculturalidad" (Instituto Cervantes, 2019, recursos online).

En los centros educativos donde la diversidad cultural no es la norma sino la excepción –sean públicos, concertados o privados–, además del aula de LE, resulta necesaria la aplicación y la realización de actividades y proyectos que promuevan el aprendizaje intercultural. Tales proyectos pueden albergar técnicas y recursos que supongan diversas acciones transversales y que abran el centro escolar a otras realidades culturales. Un ejemplo de ello podrían ser actividades de aprendizaje de LE en las que se hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro y fuera del aula; proyectos internacionales y de cooperación como los incluidos en el marco de programas europeos como Erasmus+ o en la plataforma digital eTwinning; o, por último, programas de intercambio que supongan la interacción real, presencial o virtual, con alumnado de otras culturas.

Actualmente, los proyectos de intercambio implementados en la mayoría de centros escolares aportan un valor añadido al aprendizaje de LE y el aprendizaje intercultural, tanto en el aula de LE como de manera transversal e interdisciplinar en otras materias. La actividad del intercambio hace que la clase de LE trascienda las paredes del aula y vaya más allá de las clases tradicionales de cultura incluidas en muchas unidades didácticas y currículos correspondientes. Un proyecto de intercambio, según sea su modelo, puede llegar a conformar un programa de actividades que aglutina teorías, enfoques y metodologías, cuyos objetivos persiguen promover un modelo de aprendizaje de LE experiencial, así como facilitar el desarrollo de la competencia intercultural. Según Byram (1996), la experiencia ha demostrado que la clase de LE no ofrece todas las condiciones requeridas para el aprendizaje de una lengua y su cultura. Por el contrario,

un proyecto de intercambio proporciona un escenario en el que los aprendientes pueden adquirir competencias que les capaciten eficazmente para relacionarse con miembros de otras culturas desde diferentes perspectivas.

Los programas de intercambios, a día de hoy, suponen un tipo de aprendizaje experiencial en el que el alumnado se forma y recapacita a partir de sus vivencias, mediante la realización de tareas y utilizando la LE en un contexto intercultural real y significativo. Es decir, brindan la oportunidad de sumergirse en otra cultura a través de la instrucción y el uso de la LE, sea vehicular o meta. En palabras de Byram (1997), "el único momento en el que la experiencia de otro país pasa a formar parte del aprendizaje de una lengua es cuando el alumnado participa en una visita de estudios o un intercambio" (p. 1).

Marco del estudio y motivación

En este contexto de aprendizaje de la LE a través de los programas de intercambio, nuestro estudio se centra en un modelo educativo particular, el de las escuelas cooperativas de enseñanza plurilingüe. En estos centros educativos se adopta un enfoque intercultural, emocional y ecológico en el aprendizaje de la LE que está en sintonía con su idiosincrasia y su línea pedagógica activa, innovadora, democrática, cooperativa y con arraigo a la lengua y a la cultura autóctonas. En la mayor parte de estas escuelas cooperativas se implementan programas de intercambio, los cuales, con el tiempo, han llegado a convertirse en piezas clave de sus respectivos proyectos educativos de centro y en sus proyectos lingüísticos. Su implantación y evolución durante las últimas décadas ha demostrado que el alumnado de estas escuelas adquiere y desarrolla conocimientos, destrezas y actitudes que resultan cruciales para el desarrollo de la competencia intercultural.

Nuestra investigación, por tanto, se ha desarrollado en el marco de las cooperativas de enseñanza valencianas, en particular en La Nostra Escola Comarcal, de Picassent, y en otras escuelas afines de su entorno. La Comarcal, en concreto, ha sido mi centro de trabajo durante los últimos veinticinco años, veinte de los cuales han estado dedicados a la coordinación y desarrollo de programas de intercambio. Por ello, mi experiencia como docente de LE y coordinador responsable de este tipo de actividades, me ha permitido realizar un considerable número de observaciones y análisis. Mi investigación abarca once cursos académicos –desde el curso 2008-09 hasta el curso 2018-19. Durante este periodo he obtenido información de más de 800 alumnos, de alrededor de un centenar de familias y de una veintena de profesores participantes y colaboradores.

Una de las razones principales para realizar la presente investigación ha sido apreciar la escasez de investigaciones que dan cuenta de la incidencia de estos programas en el desarrollo de la competencia intercultural y en la mejora de la competencia comunicativa en LE. La presente tesis doctoral, por ello, pretende contribuir a ampliar conocimientos en el campo de la competencia intercultural y los programas de intercambio. El estudio aspira a aportar nuevas visiones sobre el tema en cuestión, arrojando luz sobre las posibilidades para desarrollar dicha competencia en el alumnado de las escuelas cooperativas que participa en este tipo proyectos, mediante la descripción, la evaluación y el análisis de las experiencias. Del mismo modo, el estudio ambiciona proponer líneas de acción para analizar el desarrollo intercultural y evaluar la eficacia de actividades como las propuestas en estos proyectos.

La revisión de la literatura del estudio –realizada con el propósito de plantear el tema central del mismo–, nos ha permitido comprobar que, tanto en el contexto internacional más amplio (Byram, 1996, 1997, 1998; Nichols y Stevens, 2001; Byram y Fleming, 2003; Malik 2003; Deardoff, 2011), como en el español (García Castaños 1999; Oliveras, 2000;

Hernández Bravo, 2004), la valoración de la competencia intercultural continúa siendo compleja y a menudo imprecisa en diferentes ámbitos. Por consiguiente, esta investigación pretende aportar los resultados necesarios para valorar y reconocer, en su justa medida, los programas de intercambio como práctica docente eficaz y motivadora, así como su incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural.

Objetivos generales y específicos del estudio

La hipótesis de este estudio, por lo tanto, está basada en la siguiente afirmación: los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de escuelas cooperativas de enseñanza plurilingüe que participan en programas de intercambio desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que les capacitan, como aprendientes de una LE, para relacionarse, adaptarse, integrarse e, incluso, ser capaces de mediar con miembros de otras culturas.

Por lo que respecta a los objetivos específicos, nuestra investigación busca demostrar que el alumnado participante en este tipo de proyectos:

1. experimenta cambios en cuanto a la adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales y etnográficos;
2. adquiere y desarrolla habilidades interculturales, e incorpora valores cooperativos, éticos y sociales;
3. adopta actitudes como la tolerancia y el respeto a la diversidad, la empatía, la reducción de etnocentrismos y prejuicios o la revisión de estereotipos.

Por último, la presente investigación también aspira a demostrar que los programas de intercambio incorporados a la programación curricular de LE pueden llegar a convertirse en propuestas didácticas capaces de integrar, incorporar y vertebrar un

considerable número de tareas, técnicas de aprendizaje y métodos de enseñanza que, globalmente, proporcionan un aprendizaje integral de la lengua y la cultura extranjeras.

A partir de la consecución de los objetivos esbozados, el presente estudio pretende responder a las siguientes cuestiones esenciales:

- ¿Qué cambios experimenta el alumnado participante en programas de intercambio en cuanto a la adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales y etnográficos? ¿Qué habilidades y actitudes interculturales desarrollan los alumnos cuando participan en un programa de intercambio? En general, ¿cuál es la incidencia de los programas de intercambio en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado participante? ¿Qué aspectos de los proyectos de intercambio en particular convierten al alumnado participante en personas interculturalmente competentes?
- Respecto a la dimensión afectiva en el aprendizaje de LE, ¿qué actitudes desarrolla el alumnado en el transcurso de los programas de intercambio? ¿Cuáles cambios se observan?
- ¿Cuál es el papel del profesorado en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado participante en un programa de intercambio?
- ¿Cómo influye en el desarrollo de la competencia intercultural del alumno participante en intercambios el hecho de pertenecer a una escuela cooperativa de enseñanza?

Estructura de la tesis

La tesis está organizada en tres partes: la primera se centra en la literatura que delimita el marco conceptual –capítulos 1, 2 y 3; la segunda está dedicada al diseño de la investigación, el desarrollo del marco metodológico y la discusión de los resultados– capítulos 4 y 5; y la tercera parte aporta las conclusiones del estudio –capítulo 6. Los apartados finales recogen las referencias bibliográficas y fuentes empleadas, y, por último, se adjuntan unos anexos para la mejor comprensión e ilustración de los textos elaborados.

Por lo que se refiere al marco teórico, la presente investigación gira en torno a tres ejes temáticos principales: la competencia intercultural, los programas de intercambio y las cooperativas de enseñanza. La primera es definida en el Capítulo 1 desde la visión de diversos autores y diferentes perspectivas. Los programas de intercambio son detallados en el Capítulo 2, atendiendo a los diferentes modelos de programas existentes y sus características. Por último, las cooperativas de enseñanza son descritas en el Capítulo 3 desde el punto de vista internacional, estatal y local, centrándonos en un modelo concreto de escuela cooperativa valenciana, el contexto de esta investigación.

Por lo que respecta al marco metodológico, el diseño de la investigación está basado principalmente en procedimientos cualitativos, acompañados en menor grado de otros de carácter cuantitativo. En el capítulo 4 se describe el contexto de la investigación, las características de los informantes y los instrumentos de evaluación empleados. En el capítulo 5 se recogen los análisis y la discusión de los resultados obtenidos a partir de las estrategias de evaluación aplicadas.

En la tercera parte de la investigación, en el capítulo 6, se presentan las conclusiones del estudio, las prospectivas y las futuras líneas de investigación que puede aportar este.

PARTE I:
MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LE

La diversidad cultural presente en las aulas del siglo XXI demanda competencias que faciliten una comunicación adecuada y efectiva entre hablantes de diferentes entornos y culturas. La educación intercultural, como ámbito de reflexión, investigación e intervención pedagógica, se ha afianzado como una respuesta educativa necesaria ante la diversidad y los retos educativos y sociales que se plantean en nuestra sociedad actual. En este sentido, los encuentros interculturales que se producen en el transcurso de los programas de intercambio aportan una nueva dimensión en el aprendizaje de la LE que proporciona el desarrollo de la competencia intercultural.

En este capítulo se presenta una literatura teórica que nos lleva a la aproximación conceptual de la competencia intercultural, desde su inclusión en el currículum de Educación Secundaria hasta su enseñanza, desarrollo y aprendizaje. Tal y como recogen las distintas instituciones educativas en los diferentes currículos, la competencia intercultural es actualmente un aspecto indispensable en el aprendizaje de LE y en el desarrollo personal del alumnado. De ahí que, a la hora de establecer el marco conceptual de este estudio sea preciso considerar los factores y elementos que intervienen en su proceso de aprendizaje y adquisición. A continuación, concretamos cuál es el papel de la cultura en el aula de LE, cuál es el modelo de hablante seguido en la clase de LE –que supera al modelo de hablante nativo referente en el enfoque comunicativo–, así como cuál es el papel del profesor y cuáles son los factores afectivos que influyen en el aprendizaje de LE y en el desarrollo de la competencia intercultural.

1.1. La competencia intercultural: aproximación conceptual

Si hace décadas fueron el enfoque comunicativo, el nocional-funcional o el aprendizaje por competencias los que transformaron la didáctica de lenguas, desde los años 80 del siglo XX, se ha recuperado y consolidado la idea de que tanto lengua como cultura son elementos indisociables y complementarios cuyo tratamiento requiere un nuevo enfoque intercultural en el aprendizaje de LE (Kramsch. 1998; Byram, 1998; Oliveras, 2000).

Desde finales de los años 70 hasta la actualidad, se ha ido constatando la necesidad de redefinir la competencia comunicativa dadas las nuevas necesidades comunicativas de los estudiantes en nuevas situaciones interculturales. El concepto de competencia comunicativa fue desarrollado en el mundo anglófono en la década de los 70 por Hymes, el cual sostenía que para entender la adquisición de una primera lengua había que prestar atención no sólo a la competencia gramatical sino también al modo en que el uso adecuado de la lengua era adquirido. Hymes puso énfasis en la competencia sociolingüística y este concepto fue fundamental para el desarrollo de la enseñanza comunicativa de lenguas. No obstante, la teoría de Hymes fue aplicada, sobre todo, al modelo de los hablantes nativos y pasaba por alto la significación de las identidades sociales y la competencia cultural de los aprendientes en cualquier interacción intercultural (Byram, 1997, p.8). Por consiguiente, debía superarse la noción del hablante nativo y debía considerarse una concepción más amplia en la relación entre competencia lingüística y sociocultural. En la década siguiente, Stern (1980) remarcaba que la teoría de la enseñanza de lenguas estaba adquiriendo con celeridad un componente sociolingüístico que aún carecía de un énfasis sociocultural bien definido.

En la década de los noventa, Canale y Swain (1980) en Norteamérica y van Ek (1986) en Europa continuaron profundizando en el concepto de competencia comunicativa y

aportaron y ampliaron nuevas perspectivas. Van Ek enfatizaba que la enseñanza de LE no sólo concierne a la formación de destrezas comunicativas sino también al desarrollo personal y social del aprendiente como individuo. El trabajo de Van Ek (1986) incluía referencias a la competencia social, la promoción de la autonomía y el desarrollo de la responsabilidad social, que podían ser inherentes a la competencia comunicativa pero que realmente no habían sido tratados como aspectos centrales o explícitos.

Ya a finales del siglo XX y principios del XXI, Byram (1995; 2001) reconocía las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural –descritas por Van Ek en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa–, como las antecesoras de la competencia intercultural. A partir de ese momento hasta la actualidad, se han sucedido las definiciones y redefiniciones de competencia intercultural, desde diferentes visiones e interpretaciones según diversos autores. Recientemente, se han prodigado nuevos estudios e investigaciones en torno a las nuevas competencias o habilidades que debe adquirir el aprendiente de una LE, y se ha configurado con mayor o menor precisión la noción de competencia intercultural.

De hecho, a día de hoy, la definición de competencia intercultural continúa siendo ambigua y difusa, puesto que ambos conceptos son complejos en su descripción. Witte y Harden (2011) aclaran que ambos términos, "competencia" e "intercultural", no están aceptados universalmente de igual manera, dado que los dos dependen en gran medida del contexto en el que se usan y de las materias en las que son aplicados: "el concepto se ha tipificado en una amplia variedad de campos que van desde tratados ontológicos y epistemológicos hasta sencillas y, a menudo simplistas, recetas sobre cómo relacionarse con miembros de una cultura extranjera en particular" (2011, p.20).

El concepto de competencia surgió hace décadas dentro del mundo laboral para tratar de explicar las estrategias que utilizaban los trabajadores en la resolución de los

problemas que se encontraban en sus respectivas tareas. La solución creativa de esos problemas repercutía positivamente en la productividad de la empresa. Así, McClelland (1973), uno de los primeros autores que abordó el término, considera la competencia como una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.

En el campo de la lingüística, el término "competencia" fue introducido por Noam Chomsky (1965) quien lo equiparó al de "actuación". Al igual que hizo Saussure anteriormente, Chomsky introdujo una separación artificial entre el sistema lingüístico (*langue*, competencia) y el uso social real de la lengua (*parole*, actuación). Chomsky se refiere a la competencia como el conocimiento lingüístico del usuario ideal de la lengua, referido únicamente al conocimiento lingüístico cognitivo. Posteriormente, Hymes (1972), teniendo en cuenta la noción de un hablante-oyente ideal inexistente, amplió el concepto de competencia al campo del uso real de la lengua, es decir, a los aspectos más representativos de la lengua. Hymes creó el término de "competencia comunicativa" para referirse a la expresión, interpretación y negociación del significado que implica la interacción entre la gente, y, además, incluyó explícitamente la dimensión social del uso de la lengua, extendiendo la noción de competencia de lo cognitivo a lo afectivo.

Por su parte, el término "intercultural" se aplica habitualmente a una cualidad propia de la interculturalidad y está intrínsecamente relacionado con otros conceptos como *intercultura*, conciencia intercultural, educación intercultural o hablante intercultural. Iglesias (2003, p.24) describe la interculturalidad como "una relación entre culturas; una actitud ante la vida, un posicionamiento que intenta alejarse de los centrismos y dirigir sus 'tentáculos' hacia fuera". Para esta autora, la interculturalidad "es apertura, es diálogo y también creatividad" (2003, p.24), el diálogo constituye un elemento intrínseco al ser humano –sentimos, percibimos siempre con respecto a algo o

a alguien; la pluralidad cultural es aceptar y comprender el modo de ser y de pensar de la otra cultura sin imponer ni dominar en ninguna circunstancia.

En su libro *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*, Witte y Harden (2011) establecen una diferenciación entre multiculturalidad e interculturalidad. La primera enfatiza la diversidad de culturas, de modo que las culturas subyacentes permanecen intactas y simplemente se visualizan de manera adicional; la segunda, sin embargo, "disuelve" las culturas y establece un campo nuevo auténtico "entre" categorías, normas, valores, creencias y discursos dominantes de las culturas implicadas. Este campo es el que se denomina *inter*cultura. Es aquel en el que "las culturas no son entidades estáticas y monolíticas sino configuraciones enormemente complejas y dinámicas que contienen fracturas y contradicciones inherentes" (Witte y Harden, 2011 p.2). La cultura, en este caso, se entiende como un sistema de reglas, explícitas e implícitas, que incluyen actitudes, creencias, normas y conductas. Estas reglas son relativamente estables y ampliamente compartidas por un grupo de gente, pero están amparadas por cada miembro del grupo y basadas en su dinámica social, abiertas a cambios a través del tiempo (Matsumoto et ali, 2000, p.24, Witte, 2011). Atienza (1997, p.101) habla de "conciencia intercultural" y de alteridad, de aceptarse como ser cultural e históricamente construido, cuya identidad es susceptible de una evolución permanente. En esta misma línea, Corbett (2003, p.212) ahonda en la idea de que "una educación intercultural puede hacer a la gente más amable, tolerante y abierta".

En este contexto, podemos describir la competencia intercultural como la capacidad que adquieren las personas para interactuar con miembros de culturas diferentes a la propia, de manera flexible, adecuada y eficaz en los encuentros interculturales en los que se puedan ver inmersas.

Siguiendo esta línea de argumentación, diversos autores como Meyer (1991) consideran la competencia intercultural como parte de una amplia competencia del hablante de LE, la cual, a su vez, identifica la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse a acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. En este sentido, la adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la LE y la propia, y tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. Byram (1997), por su parte, describe la competencia intercultural como la habilidad de asegurar el entendimiento compartido por personas de diferentes identidades sociales, y de interactuar con otras personas consideradas seres humanos complejos con múltiples identidades. Para él, la descripción de esta competencia debe tener en cuenta el contexto social en donde tiene lugar y las dimensiones no verbales de la comunicación. Para Kramsch (1998), la competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural, puesto que no define únicamente la transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto los aspectos cognitivos como actitudinales, un diálogo constante con individuos de otra comunidad.

Desde la perspectiva del aprendiente de LE, estos autores y otros (Byram y Zarate, 1997, Kramsch 1998), consideran la competencia intercultural como la habilidad que posee el hablante intercultural. Alguien capaz de interactuar con "otros", de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre esas diferencias, de ser consciente de las diferencias generales, de estabilizar la identidad propia –en el proceso de mediación entre culturas– y de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Poniendo el foco de atención en la adecuación y eficacia en la interacción comunicativa, autores como Samovar y Porter (1994), Guilheme (2000), Oliveras (2000),

Byram, Gribkova, Starkey (2002), Corbett (2003) y Deardoff (2006, 2009) coinciden en definir la competencia intercultural como la capacidad de comportarse efectiva y adecuadamente en situaciones interculturales con el objetivo de reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas, modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas, y establecer relaciones apropiadas dentro de contextos culturales diversos. En este sentido, el Instituto Cervantes (2019) sintetiza las anteriores acepciones de competencia intercultural definiéndola como "la habilidad del aprendiente de L2 o LE para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual caracterizada por la multiculturalidad" (recursos online).

1.2. Enseñanza y adquisición

Según el Consejo de Europa, en la actualidad, aprender una lengua extranjera implica un grado de aprendizaje intercultural. En el *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural* (2008), se advierte sobre la necesidad de que los gobiernos de los miembros de la Unión Europea y las instituciones educativas han de impulsar políticas para fomentar y desarrollar la interculturalidad y el plurilingüismo como vehículos imprescindibles para la cohesión social:

> El aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales es esencial para la cultura democrática y la cohesión social […] Las competencias interculturales deben ser parte de la ciudadanía y la educación de derechos humanos. Las autoridades públicas competentes y las instituciones educativas deben hacer pleno uso de los descriptores de las competencias clave para la comunicación intercultural en el diseño e implementación de los currículos y programas de

estudios, en todos los niveles educativos. Se deben desarrollar herramientas complementarias para motivar a los alumnos a ejercitar facultades críticas (p. 34).

El aprendizaje y adquisición de la competencia intercultural aborda desde su inclusión en los currículos nacionales, o el tratamiento desde el enfoque intercultural dado a la cultura en la clase de LE, hasta la descripción de sus componentes y su desarrollo. El aprendizaje de la competencia intercultural supone, además, la integración de la cultura en el aula de LE, el uso del modelo de hablante intercultural como referencia, la dimensión afectiva en el aprendizaje, el papel primordial del profesor, los recursos y escenarios que propicien encuentros interculturales y la evaluación de aquellos aspectos en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos.

1.3. La competencia intercultural en el currículum

En los últimos años, se han incorporado nuevos enfoques didácticos en los currículos y programaciones de LE de los diferentes sistemas educativos europeos. Las diferentes administraciones educativas han constatado que tanto el alumnado como el profesorado deben adquirir nuevos conocimientos y estrategias para alcanzar una concienciación intercultural y desarrollar una nueva competencia que amplíe y supere la competencia comunicativa. Los nuevos métodos, criterios de evaluación, recursos y otros aspectos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de LE requieren la dirección y supervisión de las administraciones educativas nacionales y transnacionales pertinentes, con el fin de proporcionar directrices avaladas por estudios en los nuevos paradigmas.

Según Byram, Gribkova y Starkey (2001), la educación reglada no necesita estar vinculada únicamente a la lengua y debe extenderse al intercambio de información y experiencias culturales de manera transversal en el currículum. La elección de temas para el estudio comparativo debe ir determinada parcialmente por las percepciones existentes

de los otros países, no por un temario pre-determinado como punto de vista "correcto" del otro país. Es decir, ningún currículum de educación lingüística debería ser transpuesto directamente de un sistema educativo nacional a otro. El llamado currículum cultural debería establecerse dentro de un sistema educativo concreto que no debería reflejar las intenciones de una o más culturas meta. Así pues, el uso de publicaciones en los países en cuestión no es necesariamente la mejor manera de desarrollar un temario cultural concreto basado en una elección de temas.

Por otra parte, en algunos currículos europeos recientes, enmarcados en sus respectivos sistemas educativos –como por ejemplo el inglés o el español–, se establece un proceso de enseñanza cognitivo en el que se exige al aprendiente de una lengua que no sólo posea conocimientos de la sociedad y la cultura de los hablantes de otras lenguas, sino también de las suyas propias y de la relación entre ambas. Además, en estos currículos se debe tener en cuenta el cambio en la dimensión afectiva para que el aprendizaje de una lengua conduzca a los hablantes de otras lenguas hacia actitudes positivas (Byram y Fleming, 1998).

Los métodos propuestos en estos currículos incluyen la comparación como medio particular para adquirir una nueva perspectiva de la lengua y la cultura propias. Esta nueva perspectiva debe cuestionar la "naturalidad" y el aprovechamiento de la naturaleza de la cultura en la que los aprendientes están socializados, primero en casa y después en la escuela. Cuando los alumnos están en mitad del proceso de las socializaciones primaria y secundaria, estos son introducidos en una nueva manera de hacer las cosas, un nuevo concepto de realidad, un nuevo conjunto de valores 'naturales'.

En las últimas décadas se han dedicado numerosos esfuerzos para fomentar la concienciación intercultural por parte de diferentes agentes educativos. Por ejemplo, el Consejo de Europa, desde el Marco Común Europeo de Referencia, apunta que:

> La consciencia intercultural de un individuo se produce por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el "mundo de origen" y el "mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas). Esta incluye la conciencia de la diversidad regional y social de ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplias que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Supone, además, una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCER, 2001, p.101).

Desde un enfoque intercultural se observa que uno de los objetivos fundamentales de la educación de la lengua es "el impulso del desarrollo favorable a la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura" (MCER, 2001, p.1).

Desde una perspectiva política, ya en el preámbulo de la recomendación R (98) 6, se reafirman objetivos de acciones en el ámbito de las lenguas modernas (MCER, 2013):

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de la movilidad y la cooperación internacional más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de la comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales incluidas las menos estudiadas.

- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales […].
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Este último objetivo fue remarcado en una de las cumbres de Jefes de Estado, al identificar la reacción violenta de los xenófobos y ultranacionalistas como un obstáculo fundamental para la movilidad y la integración europea, así como una amenaza para la estabilidad de Europa y el buen funcionamiento de la democracia. En la siguiente cumbre fue propuesto como objetivo educativo para proyectos posteriores: "propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social". (MCER, 2001, p.4).

El enfoque centrado en la acción del MCER (2001, p.9) considera como agentes sociales a los usuarios y alumnos aprendientes de una lengua, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo –no solo relacionadas con la lengua– en determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Según el MCER, además de las competencias generales, se considera importante el desarrollo en el alumno de las competencias plurilingüe y pluricultural. Ambas presentan, generalmente, cierto desequilibrio y variabilidad, puesto que los alumnos, generalmente,

pueden conseguir un mayor dominio de una lengua que en las demás. Se puede dar que el perfil de competencia de una lengua sea diferente al de las otras o que el perfil pluricultural difiera del perfil plurilingüe. Estos desequilibrios son totalmente normales si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, quedando claro que, también en estos casos, los desequilibrios son la norma. El desequilibrio está también ligado al carácter variable de las competencias plurilingüe y pluricultural, aunque la visión tradicional de la competencia comunicativa 'monolingüe' de la 'lengua materna' sugiere que esta queda establecida rápidamente, y que la competencia plurilingüe y pluricultural presentan un perfil transitorio y una configuración cambiante.

Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad (MCER, 2001 p. 131). Así pues, las competencias generales de los alumnos o usuarios generales de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.

En el Estado Español, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). 8/2013, de 9 de diciembre, como en la anterior ley educativa LOE (Ley Organica de Educación), se siguen las directrices marcadas por el Consejo de Europa, y se incluyen, entre las competencias que debe adquirir el alumnado de Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la competencia en comunicación lingüística (CCL), que se caracteriza por ser el resultado de la acción comunicativa dentro de unas prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Esta acción precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Por lo que es un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

En la competencia en comunicación lingüística se destaca la interacción de los siguientes componentes (Salido-López, 2017):

- El componente lingüístico, el cual comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.
- El componente pragmático-discursivo, que contempla tres dimensiones: la sociolingüística, vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales; la pragmática, que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción; y la discursiva que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos.
- El componente estratégico, que permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Este componente incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura,

el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos. Este componente también lo forman las estrategias generales de carácter cognitivo y metacognitivo, y las estrategias socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente.

- Un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.
- Un componente socio-cultural que incluye dos dimensiones: la referida al conocimiento del mundo y a la dimensión intercultural.

En la Comunidad Valenciana, el Decret 127/2012 de Plurilingüisme dice que el plurilingüismo es una de las señas de identidad de la ciudadanía en una Europa multilingüe y multicultural, cuya diversidad no ha de suponer un obstáculo para la movilidad y la cooperación sino constituir una fuente de riqueza personal, social y cultural y un factor de progreso.

En el mismo sentido, y en relación al aprendizaje a lo largo de la vida, el Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no ha de ser tanto el dominio de una o más segundas lenguas tomadas aisladamente, sino desarrollar un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y en diferentes niveles, en función de los intereses y necesidades cambiantes del individuo. Y el currículum de Segunda Lengua Extranjera correspondiente a estas etapas recoge los contenidos, los criterios de evaluación y las competencias clave que articulan la materia, con el fin de que el alumnado pueda desenvolverse en las situaciones más habituales de ámbito personal, público y educativo. En el contexto académico se declara que: "El alumnado tendrá la posibilidad de aprender alguna materia en una lengua extranjera y, posiblemente, participará en algún programa

europeo o en viajes de estudios. En un futuro próximo podrá cursar un año académico en universidades o realizar prácticas profesionales en otros países" (2014, p.1).

En resumen, las autoridades educativas desde los diferentes ámbitos –internacional, nacional y local–, muestran una clara decisión por incluir en los respectivos currículos una visión multicultural y plurilingüe que integre la dimensión intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de LE, y que esté acorde con la demanda social actual multicultural y multilingüe, la cual requiere herramientas para la interacción y la interrelación entre los miembros de los diferentes estados y culturas. Otra cuestión es la dotación de recursos y estrategias exigidas, en mayor o menor medida, para el desarrollo de las programaciones y los correspondientes currículos. En todo caso, el profesorado y los centros educativos han optado por adoptar todas las herramientas y metodologías disponibles –facilitadas o no por las administraciones públicas–, las cuales han hecho posible, o más llevadero, el aprendizaje de la LE desde un enfoque intercultural.

1.4. La dimensión intercultural en el aprendizaje de LE

En los últimos años, se ha incorporado la dimensión intercultural como un aspecto esencial en la didáctica de LE puesto que las producciones lingüísticas son consideradas como el reflejo de las prácticas y las concepciones del mundo de cada cultura (Kramsch 1998; Oliveras, 2000; Guillén, 2002; Miquel y Sans, 2004; Areizaga, 2006; Irimiaş, 2007, Díez Mediavilla, 2016). En palabras de Corbett (2003) "el enfoque intercultural en el aprendizaje y enseñanza de LE debe priorizar la reflexión comparativa sobre el uso de los códigos verbales y no verbales entre la cultura del aprendiz y la de la comunidad lingüística a la que pertenece la LE" (p.2).

Hasta hace relativamente poco, en las clases de LE se separaba la lengua de la cultura y se limitaba el conocimiento sociocultural a temas y aspectos concretos de la lengua y la

cultura en cuestión: los sistemas políticos, las instituciones, las costumbres, las tradiciones, el folclore... Estos conocimientos se impartían en unidades didácticas de cultura expresa que recibían diferentes denominaciones, según el país –*Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña, *Civilisation* en Francia o, simplemente, cultura inglesa/francesa/alemana... en España. En estas sesiones se solían presentar unos elementos culturales estáticos, con patrones fijos, que los alumnos debían conocer y aprender, sin profundizar en el significado de los signos culturales. Los contenidos de lengua y cultura se presentaban por separado, tanto en los manuales de texto como en el currículum y, en la mayoría de los casos, la lengua objeto de aprendizaje ocupaba el mayor porcentaje del tiempo, mientras que la cultura quedaba relegada a la transmisión de información sociocultural adicional de los países en los que se hablaba dicha lengua. En el aula se utilizaban técnicas como la simulación de actos de habla descontextualizados que, en gran medida, obstaculizaban el acercamiento a la realidad de la cultura al aprendiente. Y no se planteaban las necesidades que pudiera tener el alumno con el fin de proporcionarle los recursos necesarios para evitar situaciones de conflicto comunicativo. Además, en muchas ocasiones, se representaba una realidad repleta de estereotipos que proporcionaba al estudiante datos aislados acerca de la cultura nueva (Barro *et ali.,* 1998; Oliveras, 2000; Miquel y Sans, 2004; Soler-Espiauba, 2004; Corros, 2005; Galindo, 2006; Álvarez González; 2010, Devís y Chireac, 2020). En el plano lingüístico, el modelo a seguir en este tipo de enseñanza era el del nativo, es decir, había que intentar hablar, ser, actuar y comportarse como el hablante nativo (Delanoy, 1994).

Ante esta perspectiva, autores como Crawford-Lange & Lange (1984) y Kramsch (1993) en su momento propusieron un tratamiento de la cultura integrado en la lengua, puesto que consideraban incuestionable la vinculación entre lengua y cultura. Byram y Fleming (1998), posteriormente, establecieron un marco de aprendizaje y enseñanza de

LE fundamentado en tres aspectos: (1) la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción; (2) la comparación entre los "otros" y uno mismo, para estimular la reflexión y el cuestionamiento crítico de la cultura *mainstream* en la que los aprendientes estaban socializados; (3) el cambio de perspectiva que implicaba a los procesos psicológicos de socialización. Ambos autores planteaban un nuevo enfoque y destacaban el potencial de la enseñanza de lenguas para preparar a los aprendientes a encontrarse y comunicarse con otras culturas y sociedades diferentes a la normalmente asociada con la lengua que estaban aprendiendo. Para ello señalaban que se precisaba de "una definición de cultura que encaje con las propuestas por el profesor de LE, que incluya las creencias y los conocimientos que comparten los miembros de un grupo social en virtud de su pertenencia" (Byram, 1998 p.81).

Respecto a esa definición de cultura, muchos investigadores de la época se basaron en el modelo de iceberg de Hall (1976) para establecer un marco conceptual que ha perdurado en planteamientos posteriores. Su modelo muestra una parte visible (*surface culture*) que incluye los comportamientos y las costumbres, y una parte profunda (*deep culture*) en la que se encuentran las actitudes y creencias, así como los valores y las asunciones básicas (Fig. 1.1).

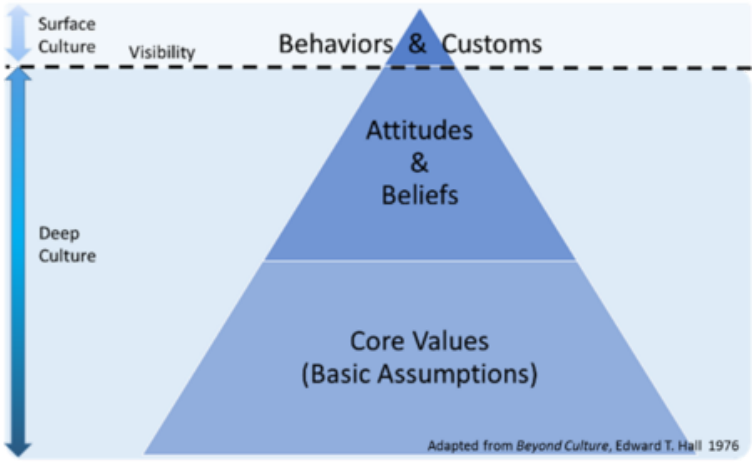


Fig. 1.1 - *Adaptación del modelo de Hall* (1976).

Autores como Candau (1994, p.10), basándose en este modelo, refrendan que la parte visible de la cultura, compuesta por únicamente el diez por ciento del total, la constituyen el arte, la literatura, la música, los juegos, la cocina, la ropa... Mientras que el noventa por ciento restante, lo componen el conocimiento inconsciente y los elementos que guían los comportamientos dentro de un grupo social: los ideales sobre la educación, las reglas sobre la relación padres-hijos, las relaciones jerárquicas, el concepto de justica, la organización del tiempo, los modelos de conversación, la forma de resolver problemas, el ritmo de trabajo, el modo de entender la modestia, la belleza, etc.

En esta línea, Miquel y Sans (2004, p.4), en su definición de cultura, distinguen tres tipos de cultura íntimamente relacionados: 1) la *Cultura* con mayúsculas, es decir, la literatura, la historia, la geografía, el arte, etc.; 2) la *cultura* (a secas), la cultura para entender, actuar e interactuar comunicativamente, esto es, todo lo compartido por los miembros de una comunidad, además de todo lo que no se dice y se sobreentiende por los hablantes –por ejemplo, "el negro es símbolo de luto en España"; y 3) la *kultura* con k, la cultura subyacente para el manejo en diferentes contextos y registros socioculturales, no compartida por todos los hablantes, que difiere del estándar cultural –por ejemplo, el tipo de cultura de un barrio o de un grupo concreto. Según Miquel y Sans, un estudiante de lenguas debe saber algo más que la cultura general (1) y la cultura subyacente (3), necesita ser consciente, además, de la cultura de costumbres (2) que se adquiere a través de la experiencia y la interacción con la cultura meta.

El modelo de Miquel y Sans está en consonancia con la concepción interaccionista, plural y dinámica de la cultura. Los tres tipos de cultura propuestos son inseparables y sirven, no sólo para aumentar el nivel cultural de las personas –para comprender textos, leer periódicos, conversar–, sino también para participar en la vida social de las mismas ya que, según estas autoras, "la cultura no solo condiciona nuestra

posición en la sociedad, sino que también nos permite distinguir entre lo normal y lo diferente o entre lo cierto y lo falso, según los parámetros de la comunidad de vida a la que pertenecemos" (p.4). La cultura a secas demuestra que la lengua y la cultura son instrumentos de comunicación, ya que transmiten comportamientos, actitudes, valores y normas propias de una comunidad que determinan las conductas individuales y sociales. Al adoptarse esta concepción dinámica y plural de cultura se presentan nuevos planteamientos sobre los factores que facilitan o dificultan la comunicación e interacción entre hablantes nativos y no nativos.

En este sentido, Tajfel (1981) explicaba que siempre que estamos implicados en una interacción con otros, percibimos y somos percibidos en términos de identidades sociales, una de las cuales es nuestra identidad étnica. Cada persona tiene un número de identidades y grupos sociales a los que pertenece, así como prácticas culturales, creencias y valores a los que está suscrito. Saber cuál es la identidad dominante en una interacción determinada depende de diversos factores como el lenguaje que se utiliza, la relación con el otro o cómo se identifican los participantes. En una interacción con otra persona es importante entender el grupo nacional y la cultura a la que pertenece, en ella se hace referencia a las identidades y culturas nacionales implicadas en las percepciones mutuas de los actores implicados. Por este motivo, la enseñanza de la lengua pone énfasis en las culturas nacionales y en las percepciones mutuas de los grupos nacionales, intentando asegurar así un análisis apropiado de los estereotipos nacionales (Byram y Fleming, 1998, p.7). Cuando se produce una interacción y las personas implicadas llegan a este punto, las relaciones con otras identidades sociales (género, clase social, edad…) se convierten en significativas, y entonces es necesario para los participantes saber –o ser capaces de descubrir– aspectos sobre los otros grupos sociales a los que el compañero de dicha interacción pertenece.

Varios investigadores como Hinnenkamp (2001), Kramsch (2003), Hartog (2006) y Rost-Roth (2006), sostienen que los problemas conversacionales no sólo se producen en conversaciones exolingües, sino que también son frecuentes entre nativos de una misma lengua. Así se evita hacer a la cultura responsable de los conflictos comunicativos. Desde esta perspectiva, Areizaga (2002, 2006) mantiene que la presentación de la cultura en el aula, desde la diferencia, alcanza un nivel informativo –de trasmisión de información suficiente para evitar conflictos–, pero carece del nivel formativo que se usaría para la concienciación del aprendiz. Para Byram (1997), el aprendizaje de una lengua y el desarrollo de la conciencia intercultural puede o no adquirirse dentro de la clase. No obstante, la clase de lenguas supone un lugar idóneo donde ampliar el horizonte cultural –bagaje y conocimiento–, y donde adquirir las herramientas que finalmente impulsen a los estudiantes hacia la integración social (Merino y Cassany, 2012).

En definitiva, actualmente no se concibe poner una línea divisoria entre lengua y cultura puesto que, en palabras de Guillén (2004): "la lengua expresa cultura y por medio de la lengua adquirimos cultura, ambas se presentan como un todo indisociable, ya que todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultural" (p.838). Lengua y cultura se conciben ambos como vehículos de comunicación, puesto que la gente se relaciona mediante un uso verbal concreto, determinado por el contexto y el evento comunicativo. De este modo, es necesario que el aprendiente de lenguas posea no sólo el conocimiento lingüístico del idioma, sino también el conocimiento de las maneras en que sus usuarios perciben y actúan en el mundo, a través de, sobre todo, sus comportamientos discursivos. Por otra parte, el espacio de la cultura debe incluir aspectos socioculturales no sólo desde una perspectiva folclórica, llena de tópicos y prejuicios, sino también desde un análisis más profundo. Las investigaciones han demostrado cómo la cultura no solo aporta un barniz a la lengua, sino que, en muchos casos, resulta decisiva

para tener éxito en las interacciones lingüísticas con hablantes nativos (Merino y Cassany, 2012).

Hoy en día, el aula de LE es un espacio de cultura ideal para formar a los nuevos miembros de la sociedad que huyan de planteamientos hegemónicos o etnocentristas de la lengua y la cultura (Merino y Cassany, 2012). Es un contexto idóneo "donde crear lugares para el encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación" (Iglesias, 2010 p.28). Para entender la cultura en un sentido amplio, tanto en la vida cotidiana como en la clase, se necesita una serie de acciones que se pueden desarrollar en el aula. Se deben realizar actividades –como por ejemplo los programas de intercambio– desde un punto de vista etnográfico, desde el que los alumnos analicen la interacción de las personas que componen la sociedad, con el objetivo de despertar una conciencia crítica que fomente la autoestima por la propia cultura y el respeto por otras (Merino y Cassany, 2012).

1.5. El hablante intercultural

Desde hace años, los nuevos enfoques de aprendizaje y enseñanza de lenguas priorizan el modelo de *hablante intercultural* frente al modelo hegemónico del hablante nativo (Byram, 1997, Kramsch, 1998). No obstante, como apunta Oliveras (2000), la idea del hablante nativo como modelo lingüístico ha sido abandonada por superficial e irreal, mientras que la imagen del hablante nativo como modelo cultural se mantiene vigente. Cuestiones como la *identidad* del hablante nativo (Paikeday, 1985; Davies, 1991; Widdowson, 1994), su *autoridad* frente al aprendiente (Phillipson, 1992; Byram y Zarate, 1994) o su *inadecuación* en determinados contextos, han hecho que este modelo considerado como único por el enfoque comunicativo, resulte insuficiente en la actualidad, en una época de continuas migraciones a gran escala, de proliferación de encuentros interculturales y de diferencias lingüísticas y pragmáticas, incluso entre

hablantes de una misma lengua (Pierce, 1995; Holliday, 1994; Kramsch y Sullivan, 1996). Según Müller (1986), la idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional supone una falacia, dado que sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una serie de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven, y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Lo que caracteriza a un 'usuario competente del idioma' no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de un sólo grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural, que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales.

Para Kramsch (1998), el modelo de hablante intercultural supone el modelo sin marca frente al modelo marcado del hablante nativo, caracterizado este por su uso sin límites de la lengua, y frente al hablante monolingüe y monocultural como una especie en lenta extinción o un mito nacionalista. En palabras de Byram y Fleming (2001, p.16): "El hablante intercultural es una persona que tiene conocimiento de una o, preferentemente, más culturas e identidades sociales, y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de manera intencionada". En la misma línea, Byram y Zarate (1994) consideran que el hablante intercultural es capaz de establecer una relación entre su propia cultura y otras, con el fin de mediar y explicar "la diferencia" y, en última instancia, de aceptar esa diferencia y ver una humanidad común en ella. En este sentido, a los estudiantes de una LE se les debe mostrar cómo convertirse en hablantes interculturales más que intentar acercarlos al hablante nativo. Kramsch destaca que los aprendientes de LE que siguen este modelo son

capaces de ofrecer una relectura de los signos habituales, una nueva percepción de lo familiar y lo desconocido.

Respecto a su razón de ser en el aula y la relación con el profesor, según Holec (1980) el hablante intercultural es alguien que está aprendiendo a ser independiente del profesor y de los límites de aquello que puede conseguir en el aula. Para Holec, el proceso de aprendizaje intercultural puede tener lugar, a cualquiera de las edades del aprendiente, en la educación reglada o en el lugar de trabajo. Y no es un proceso totalmente completo, puesto que profesores e investigadores continúan aprendiendo y desarrollando sus facultades como hablantes interculturales. En las clases de LE en las que no existe una diversidad cultural significativa –como las analizadas en este estudio–, el alumnado que aprende con el modelo de hablante intercultural no sigue un patrón que se aleja de su cultura y que imita al modelo de hablante nativo de un modo (a menudo) artificial.

Así pues, en la dimensión intercultural del aprendizaje de la LE el alumno debe reconocer su identidad y ser consciente de la existencia de otras identidades. La posición de ventaja del hablante intercultural debe ir acompañada de un creciente sentido de responsabilidad personal e individual en el uso de las palabras y sus significados. En realidad, el privilegio del hablante intercultural es un privilegio eminentemente verbal (Kramsch, 1996a, citada en Byram y Fleming 1998). En el enfoque intercultural el aprendiente más efectivo no es el que imita al nativo, sino el que es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, así como las identidades y culturas de las personas con las que interactúa. De ahí que una enseñanza de las lenguas respetuosa con la dimensión intercultural deba contemplar, además del objetivo tradicional de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso: desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Paricio Tato, 2004, p.6).

1.6. La dimensión afectiva en el aprendizaje de LE

La dimensión afectiva en el aprendizaje de la LE y la competencia intercultural concierne a los factores emocionales que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua. Autores como Oatley, Jenkins, Stevik, Dörnyei o, más recientemente, MacIntyre, Pavlenko, Bennesch o Dewaele, entre otros, consideran que la dimensión afectiva representa una de las claves de la enseñanza de LE del siglo XXI.

El término "afecto" alude a los sentimientos, las emociones, las creencias, las actitudes y a otros aspectos que influyen en nuestro comportamiento. Según Oatley y Jenkins (1996, p.122), "las emociones están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos, y pueden influir considerablemente en el proceso de aprendizaje de una LE". Según Stevick (1980), "el éxito [en el aprendizaje de LE] depende más de los factores individuales de las personas en el aula –relación entre alumnos y profesores– que de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos" (p.4).

El Marco Común Europeo de Referencia (2001) remarca la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas, y señala que:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad, que contribuyen a su identidad personal.

En la enseñanza de LE y L2 es importante tener en cuenta los factores afectivos que conducen al deseo de usar la lengua, dado que pueden determinar si el alumnado aprende, o no, adecuadamente. Tal y como señalan MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels los factores individuales están muy relacionados con el proceso del aprendizaje de LE, de ahí la importancia de crear en el alumnado la disposición para comunicarse (*Willingness*

to Comunicate, WTC), mediante la influencia de factores positivos como la confianza, la motivación o el clima intergrupal (1998, p.547). Por otra parte, existen factores negativos que dificultan el aprendizaje y que deben trabajarse desde el aula y desde la práctica docente.

Entre los factores negativos se encuentran: la ansiedad, la frustración, la tensión y la inseguridad. Respecto a la ansiedad, en palabras de Arnold y Brown (2000, p.26), "hay pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de LE y L2". Esto es debido a que, para el aprendiente, expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable, supone un alto grado de vulnerabilidad. Para reducir la ansiedad del alumno son esenciales la actitud del profesor y la atmosfera que este pueda crear en el aula. Ellis (2000) desarrolla un modelo llamado "la confirmación del profesor", relacionado con los mensajes verbales y no verbales que los alumnos reciben del profesor y que les hace sentirse aceptados y valorados, creando una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos al expresarse en la LE.

Otro componente afectivo lo representan las creencias o expectativas de los alumnos. En este sentido la creencia o expectativa más condicionante que afecta al alumno de una L2 sobre la lengua es la que este genera sobre sí mismo, sobre si tiene la capacidad para aprender o llegar a hablar y entender bien la lengua. Puchta (2000, p.273) mantiene que "las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación, y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales". Brown (1991, p.86), por su parte, presenta una manera de cambiar creencias limitadoras por medio de lo que llama el juego de visualizar, tal y como recomienda el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en los Procedimientos de aprendizaje (1.3.2): para trabajar con el autoconcepto, el alumnado debe visualizarse haciendo tareas con éxito, esto es, el hecho de que existe

una conexión muy directa entre los sentimientos y las imágenes mentales puede hacer que el alumnado se sienta más capaz y así facilitar su aprendizaje (CVC, 2018).

La autoestima es otro de los factores afectivos a tener en cuenta. Oxford (2000, p.85) señala que es importante "fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos de los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan mejorar su rendimiento en la clase de LE". En cierto modo, la ansiedad y la autoestima son dos caras de una misma moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que lo favorece. Los estudios sobre el tema enfatizan el trabajo en la autoestima para que los alumnos tengan una visión positiva y realista de sí mismos y sus capacidades, junto con una actitud responsable, para hacerles ver que son capaces de lograr metas importantes si trabajan. No es una cuestión de crear falsas expectativas o de eludir la responsabilidad, sino de trabajar la autoestima en el aula poniendo las bases para poder motivar al alumnado a esforzarse para alcanzar su potencial. Para ello se refuerzan aspectos de la autoestima como la seguridad, la identidad y la pertenencia a un grupo, los cuales se pueden desarrollar a la vez que se trabaja la materia que se enseña (Reasoner, 1982).

La investigación de la neurociencia apunta a que el aprendizaje se potencia cuando este tiene significado para la persona. Resulta determinante trabajar simultáneamente tantos los conocimientos como los factores afectivos puesto que "lo afectivo forma parte de lo cognitivo" Schumann (1994 p.232). Cuando se tienen en cuenta las diferentes maneras de aprender del alumnado, los profesores sitúan a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje (Arnold y Fonseca 2004, p.125).

En este sentido, el factor de la motivación supone el deseo de hacer algo y hacer el esfuerzo necesario para lograrlo. Implica lo cognitivo (poner metas) y lo afectivo (movilizar la energía para alcanzarlas). Según Dörnyei (2009), el modelo del "Yo Ideal"

–la persona que nos gustaría ser–, puede incluir la capacidad de hablar una LE, de tener competencia comunicativa en la lengua, lo cual puede motivar al alumno a trabajar para lograr sus metas de aprendizaje. Para Dörnyei, los profesores deben ayudar a los aprendientes a desarrollar esta imagen, haciendo que la LE les resulte atractiva y alcanzable si se esfuerzan para aprenderla.

En el ámbito de la adquisición de una segunda lengua, autores como Kramsch, Dewaele o MacIntyre sostienen que las emociones estimulan el proceso de aprendizaje de las lenguas. Estos autores destacan emociones positivas y emociones negativas, las cuales interactúan entre aprendientes y profesores, y fluctúan en diferentes periodos de tiempo. Dewaele (2020) destaca algunas de las emociones en los aprendientes como el disfrute, la ansiedad, el flujo (*flow*), el amor, la vergüenza o la gestión de la inteligencia emocional. Del mismo modo que pone de relieve la importancia de emociones en los docentes como el amor y la religión, la personalidad, el estrés y la ansiedad, el sentimiento de bien estar, la gestión emocional o la motivación.

Sobre el papel del profesor, Underhill defiende el modelo de profesor "facilitador", el cual, además de conocer bien la materia y su metodología, debe ser capaz de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje óptimo (Underhill, 2000, p.147). En esta línea, Zull (2002) sostiene que la educación es "el arte de cambiar el cerebro", y justifica que "para cambiar el cerebro de los aprendientes de una LE primero hay que conectar con sus cerebros". Según él, es importante tener en cuenta la necesidad del aprendiente por sentirse cómodo, por lo tanto, el profesor debe tratar de reducir su ansiedad, reforzar su confianza y su autoestima y crear una buena dinámica de grupo en el aula. Además, señala que el alumno necesita interesarse por lo que hace por medio de actividades que le motiven y que le reporten un significado personal. Dörnyei y Malderez (2000) recomiendan dedicar tiempo a los procesos grupales y realizar actividades que, a

la vez que desarrollen competencias lingüísticas, sirvan para "romper el hielo" y fomentar las relaciones entre el grupo. En su modelo de enseñanza Rodríguez Plax y Kearney (1996) demuestran que si el profesorado crea una relación afectiva que apoya a los alumnos por medio de la proximidad y la amistad, se predispone al alumnado a dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje y, por tanto, alcanza mejores resultados cognitivos en el aula. En esta línea, Dewaele (2020) apunta que "el profesor juega un papel crucial en las emociones positivas y sólo de manera marginal en las negativas" (p.5). Para este autor, existe un contagio emocional en ambas direcciones, y algunas de las emociones de los aprendientes influyen en las emociones de los profesores. "El estado emocional de los profesores tiene un efecto en los aprendientes, y el estado emocional de los aprendientes afecta el estado emocional de los profesores" (p.10).

En el desarrollo de la competencia intercultural se incluye la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Según el estudio de Vilà (2006, p.355-356), bajo esta conceptualización destacan capacidades o competencias como: el control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, el desarrollo de la capacidad de empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, la reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar, el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural, estar motivado/a hacia la comunicación intercultural, etc. Desde el modelo de Chen y Starosta (1996) se conceptualiza el componente afectivo como sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*), basándose en las primeras conceptualizaciones de Bronfenbrener (Chen y Starosta, 1998). Esta dimensión, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados

por situaciones particulares, personas y ambientes. Chen y Starosta (1996) se refieren a la competencia intercultural cognitiva y emotiva como habilidades para desarrollar un alto grado de autoconciencia y de conciencia cultural de los procesos comunicativos internos y con otras culturas, así como la capacidad de recibir y proyectar las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales.

En este sentido, destacan seis componentes que evidencian tener cierta sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998): etnorelativismo, respeto a las diferencias culturales, adaptabilidad, saber cambiar de perspectiva, ser abierta/o de mente evitando juzgar a las demás personas, y ser sensible a las necesidades de las demás personas. Después de estudios empíricos (Chen y Starosta, 2000) se evidenciaron componentes de la sensibilidad intercultural como la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

En definitiva, la competencia comunicativa configura el conjunto de habilidades cognitivas y, también, afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2003a).

1.7. El papel del profesorado

El papel del profesor no solo resulta crucial en la dimensión afectiva del alumno aprendiente de una LE, sino también en el conjunto de su educación intercultural. Byram, Nichols y Stevens (2001) defienden que la educación y los educadores deben tener un rol especial en el ámbito del aprendizaje de la LE, un contexto en el que son más plausibles los encuentros entre grupos sociales (étnicos y nacionales) que hablan otras lenguas. Para estos autores, enseñar la dimensión intercultural implica aprovechar los encuentros interculturales y ser sistemático en el desarrollo de estos, por ejemplo, recurriendo a la

teoría como ayuda y evaluando los resultados con criterios claros y explícitos. Estas oportunidades vienen de situaciones específicas que a veces implican trabajo en el aula de manera presencial o a distancia, con la ayuda de la tecnología o con material real. La experiencia no es suficiente, aunque quizás sí una condición necesaria para la interculturalidad.

En *Developing Intercultural Competence* (Consejo de Europa, 2001) Byram, Gribkova y Starkey mantienen que el objetivo principal de la enseñanza de la dimensión intercultural no es la transmisión de información sobre el país extranjero, sino ayudar a los aprendientes a saber cómo tiene lugar la interacción intercultural, cómo las identidades sociales son parte de toda interacción, cómo sus percepciones de otras personas y las percepciones que tienen otras personas de ellos influye en el éxito comunicativo; y cómo pueden descubrir, por ellos mismos, más sobre las personas con las que se están comunicando.

Para estos autores, el profesor debe diseñar actividades que capaciten al alumnado para discutir y realizar conclusiones desde su propia experiencia de la cultura meta, como resultado de lo que han visto, oído o leído. Debe proporcionar información real relacionada con los estilos de vida de la cultura meta y los patrones que habitualmente siguen los miembros de esta cultura. Sin embargo, lo más importante es que el profesor debe animar al alumno a realizar el análisis comparativo entre la cultura meta y su cultura propia, y a pensar si su percepción del país extranjero será la misma que la de los propios habitantes. Para llevar a cabo estas acciones el alumnado puede realizar simulaciones comunicativas y *role-plays* que activen sus conocimientos y sus esquemas preconcebidos de otros países y culturas. El profesor también debe alentar a los alumnos a que sean más observadores, que se fijen en detalles de comportamiento cultural y relaten todo aquello que observan utilizando un diario o un cuaderno de bitácora, que hagan de etnógrafos.

Con estas experiencias los aprendientes pueden salir mucho mejor preparados para comunicarse con otros hablantes interculturales, para tolerar las diferencias y para llevar mejor las situaciones diarias en las que se van a encontrar en el país extranjero.

En este tipo de trabajo no hay necesidad de que el profesor sea un experto en conocimientos de los otros países, el objetivo principal es saber cómo los aprendientes "responden a los otros", cuál es la percepción que los otros tienen de ellos y cómo interactuar con personas de otras culturas. Por supuesto, hay información objetiva que los aprendientes necesitan conocer sobre los otros países donde se habla la lengua meta, pero esta está disponible en libros de consulta, publicaciones especializadas o en internet. Este tipo de información no depende de haber estado en los países en cuestión, de hecho, cuando alguien visita otro país no se encuentra dicha información. Los profesores más concienciados con la dimensión cultural del aprendizaje de lenguas ponen mayor énfasis en desarrollar la naturaleza de la interacción cultural de sus aprendientes, y en las destrezas y competencias que les permita distinguir la diferencia cultural. En el análisis final, incluso los profesores que no han experimentado personalmente una sociedad en particular –o ni siquiera han convivido con gente con diferentes identidades sociales de esa sociedad–, pueden ayudar a sus aprendientes a implicarse en textos y documentos en los que se expresan esas identidades. Su función, como profesores, "es capacitar a los aprendientes para indagar en las creencias, los valores y las prácticas culturales implicadas" (Byram y Fleming, 1998, p.9).

En esta línea Wessling (1999) sostiene que el profesor debe ayudar a los estudiantes a hacer preguntas y a saber interpretar respuestas. Los profesores de LE tienen la oportunidad –y la obligación– de enseñar una lengua, pero también de dotar de herramientas a los aprendientes para saber comprender a los miembros de otra cultura,

para comprender al otro y a aquello que resulta extraño para el aprendiente. Se debe enseñar y aprender cómo abordar la otra realidad.

Deardoff (2011), por su parte, plantea cuestiones sobre cómo los profesores deben facilitar a los alumnos un espacio para la reflexión sobre el desarrollo de su propia competencia intercultural. Para Deardoff, es tarea de los educadores en general, y de los profesores de LE en particular, ver la manera de aplicar métodos y teorías para el desarrollo del proceso de la competencia intercultural. La reflexión es una parte importante de ese proceso y desde esta deben plantearse otras cuestiones como qué perspectivas de la competencia intercultural existen desde los diferentes países, cómo de competentes –interculturalmente hablando– son los educadores, cómo aumentar el desarrollo del educador en esta área, cómo se orientará la evaluación de la competencia intercultural en las clases de LE como un aprendizaje esencial, o cómo se puede integrar el proceso de desarrollo de la competencia intercultural en la programación. Es necesario construir relaciones con otros bagajes culturales, puesto que únicamente la lengua no es suficiente para saber sobre el día a día de la interacción intercultural.

1.8. Componentes de la competencia intercultural

Llegados a este punto, conviene establecer los elementos y aspectos que componen la competencia intercultural tal y como se ha venido describiendo. Por un lado, cabe detallar cada uno de estos componentes con el fin de verificar, posteriormente, cuál es su evolución e incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural en aquellos alumnos que participan en programas de intercambio. Por otro lado, establecemos una perspectiva propia desde la cual más tarde desarrollaremos nuestro estudio.

Los componentes de la competencia intercultural incluyen los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes que adquieren y adoptan los aprendientes de una

LE y, por ende, de la competencia intercultural. Los conocimientos interculturales integran aquellos saberes cultures e interculturales que adquiere un aprendiente de una LE, bien sea en el aula, bien durante su participación en un programa de intercambio. Las habilidades interculturales son aquellas desarrolladas en el transcurso del programa, y estas incluyen la observación, la percepción, la comparación, el análisis en las situaciones interculturales en las que se participa; el reconocimiento de la diversidad, la aproximación cultural, la adaptación, la valoración crítica, así como la reparación y ajuste en las situaciones habituales en los encuentros con miembros de las otras culturas como los malentendidos o conflictos interculturales. Por último, las actitudes interculturales, incluyen aquellos comportamientos que llevan al interés por el descubrimiento, la curiosidad, la apertura mental, la empatía, la disposición favorable, la tolerancia a la ambigüedad, la regulación de factores afectivos o la reducción de etnocentrismos.

El trabajo de estos componentes, tanto en el aula como en el aprendizaje experiencial de los proyectos de intercambio, conducen al desarrollo de la competencia intercultural de manera secuencial (Fig.1.2).

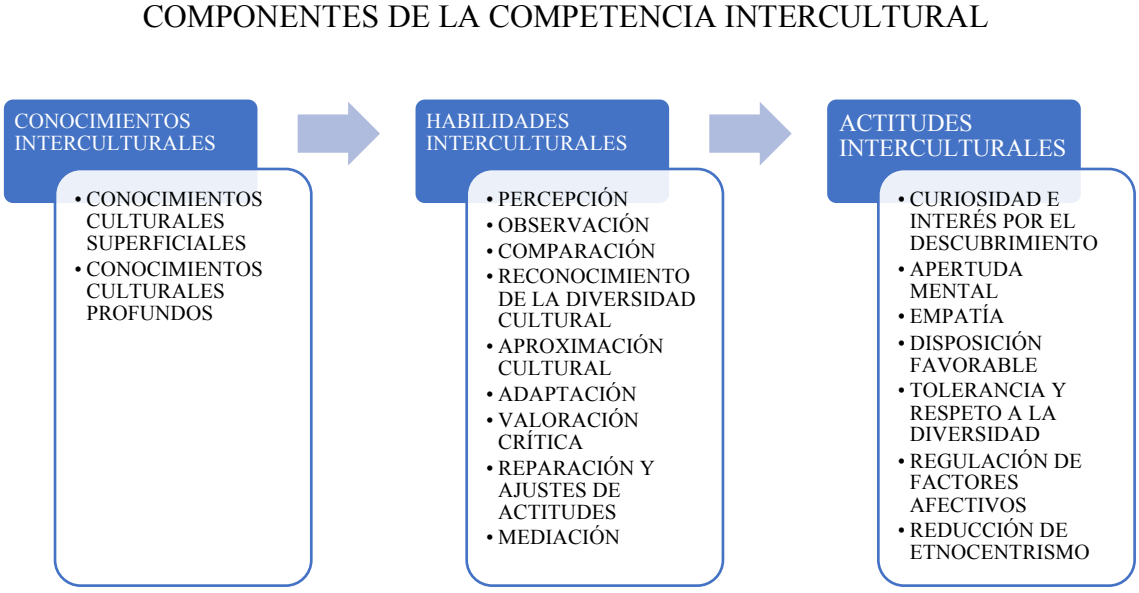


Fig. 1.2. *Componentes de la competencia intercultural.*

En esta línea, Zabala y Arnau (2008) definen los conocimientos interculturales como los componentes de carácter concreto o abstracto referentes a hechos, principios y sistemas conceptuales. Las habilidades interculturales suponen las acciones que sirven para la consecución de un fin –procedimientos, técnicas, estrategias y métodos, entre otros. Por último, las actitudes interculturales representan los componentes relacionados con la predisposición y la forma de actuar de una persona ante una situación determinada.

Byram (2001), por su lado, en el Marco Común Europeo de Referencia, establece los componentes de la competencia intercultural en correspondencia con los cinco saberes para el aprendizaje de una LE:

- Actitudes (saber estar, *savoir-être*), como la curiosidad y el interés por el descubrimiento, para evitar emitir juicios de valor sobre otras culturas o para evitar exaltar solamente la cultura propia.
- Conocimientos (saber, *savoir*) de las culturas y sus producciones, para ser aplicados en la cultura propia y la del interlocutor en las etapas de la interacción social y personal.
- Habilidad para interpretar y relacionar (saber entender, *savoir-comprendre*), para entender documentos y eventos de otra cultura, para ser capaces de hablar de ellos y vincularlos a la cultura propia.
- Habilidad para descubrir e interactuar (saber hacer, *savoir-fer*), para adquirir y utilizar el conocimiento de una cultura, adoptar actitudes y hacer uso de habilidades en la comunicación y la interacción en tiempo real.
- Consciencia crítica cultural / educación política (saber participar, *savoir-engager*), para evaluar críticamente las aplicaciones y producciones de la otra cultura y de la propia, desde diferentes perspectivas.

Por otro lado, Deardoff (2011), al igual que Byram, propone un modelo que categoriza los elementos de la competencia intercultural y que sintetiza en actitudes, conocimientos, destrezas, resultados internos y resultados externos.

- Las actitudes, conciernen a los comportamientos clave resultantes de una interacción. Estas actitudes implican la "voluntad por el riesgo", por salir de la zona de confort y por mostrar respeto hacia los otros. Son actitudes básicas, para el posterior desarrollo del conocimiento y las habilidades que se necesitan en la competencia intercultural, y cruciales para el éxito en el diálogo intercultural.
- Los conocimientos suponen saberes como la consciencia cultural propia, la manera en la que la cultura de una persona influye en su identidad y su visión del mundo. Así como el conocimiento específico de la otra cultura, el conjunto de valores, creencias y normas adoptadas por un grupo de gente y el conocimiento cultural profundo, incluido el entendimiento de las visiones de otro mundo. Al igual que la conciencia sociocultural y la importancia de la comprensión y entendimiento desde la perspectiva de los otros.
- Las habilidades se van adquiriendo durante el proceso de aprendizaje y están orientadas a la adquisición y procesamiento de conocimientos para el desarrollo de la competencia intercultural. Estas destrezas pueden ser la observación, la escucha, la valoración, el análisis, la interpretación y la asociación.
- Los resultados internos, obtenidos a partir de la flexibilidad, la adaptabilidad, la perspectiva etnorrelacional o la empatía. Estos pueden alcanzar diferentes grados de éxito.
- Los resultados externos más visibles, provenientes de la suma de los anteriores, facilitan el desarrollo de la competencia intercultural y se reflejan en la conducta y la comunicación del individuo. Estos resultados demuestran que el

comportamiento de una persona en las interacciones interculturales puede ser efectivo y adecuado.

Se entiende que la efectividad puede estar determinada por el interlocutor, pero la adecuación solo puede estar determinada por la otra persona, está directamente relacionada con la sensibilidad y la adherencia a las normas culturales de la otra persona. Un individuo puede poseer las actitudes requeridas y tener un comportamiento y una comunicación mínimamente efectivos y adecuados, incluso sin tener muchos conocimientos y habilidades. Las habilidades y los conocimientos necesarios pueden asegurar que un individuo pueda ser más efectivo y apropiado en las interacciones interculturales y mostrar grados (o niveles) de competencia intercultural.

Los componentes propuestos por Deardoff configuran el denominado *modelo de la pirámide de la competencia intercultural,* el cual refleja una estructura *bottom-up*, de bajo a arriba (Fig. 1.3):

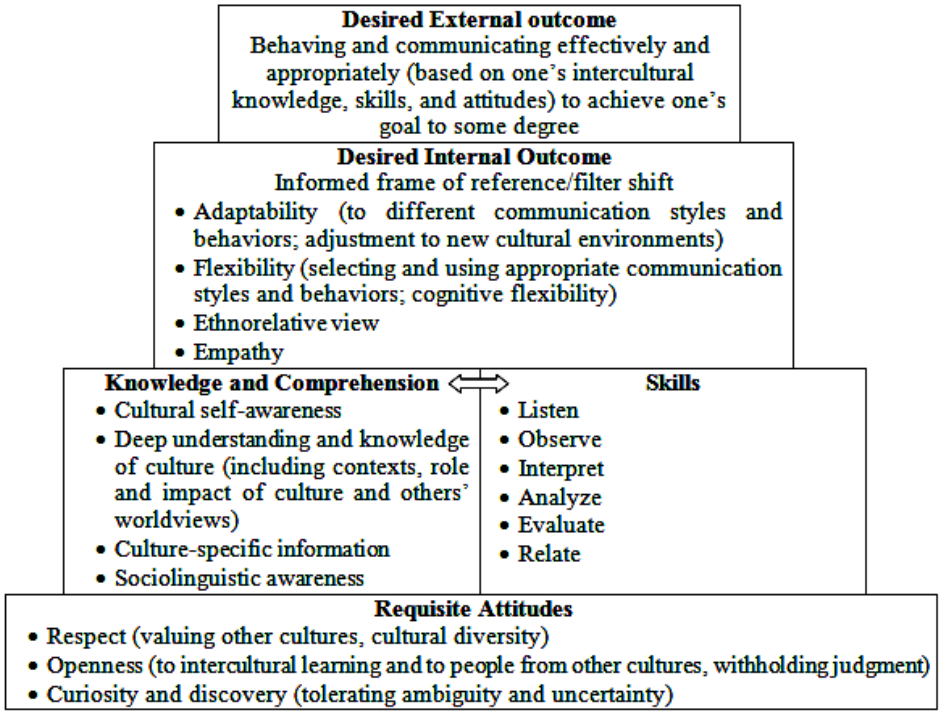


Fig. 1.3. *Modelo de la pirámide de la competencia intercultural de Deardoff (2006).*

Por último, cabe mencionar la propuesta del Instituto Cervantes, en el ámbito de la enseñanza del español como LE. El Instituto Cervantes propone tres inventarios específicos basados en el MCER: *Inventario de referentes culturales*, *Inventario de saberes y comportamientos socioculturales* e *Inventario de habilidades y actitudes*.

Los contenidos del *Inventario de referentes culturales* se organizan en tres apartados: Conocimientos generales de los países –en este caso hispanos–, es decir, el conocimiento factual relativo a las características geográficas, demográficas, económicas, políticas, etc. de los países en cuestión; Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente –hitos fundamentales de la historia, de la sociedad y de la cultura hispana; y Productos y creaciones culturales, esto es, las tendencias artísticas y culturales, autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural.

Por su parte, el *Inventario de saberes y comportamientos socioculturales* se centra en el conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad.

Por último, el *Inventario de habilidades y actitudes interculturales* recoge contenidos de naturaleza procedimental, organizados en cuatro apartados: Configuración de una identidad cultural; Asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, Interacción cultural y Mediación intercultural.

De estos inventarios, destacamos los conocimientos, las habilidades y las actitudes interculturales especificadas que, por su nivel de concreción, más tarde hemos empleado en este estudio para evaluar y categorizar los resultados. En cuanto a las habilidades, estas son: la percepción, la observación, la comparación, el reconocimiento de la diversidad cultural, la aproximación cultural, la adaptación, la valoración crítica y la reparación y ajustes.

La **percepción** de diferencias culturales, que hace referencia al uso consciente y voluntario de conocimientos para identificar diferencias culturales; el contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas; la focalización de la atención en las diferencias culturales, incluso dentro de la propia cultura; la clasificación de los comportamientos culturales (propios o de otras personas); la asociación de las conductas observadas en miembros de otras culturas, enunciados o textos emitidos; y a la integración de las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural.

La **observación** y la autoobservación, respecto a la configuración de la identidad cultural, se refieren al diálogo con uno mismo, la introspección, y a cómo influyen las propias creencias, valores y actitudes en la percepción de aspectos concretos de otras culturas. Desde la perspectiva de la asimilación de los saberes culturales, mediante la observación se pone atención en aspectos socioculturales y culturales que se contrastan con actuaciones, creencias y valores de la cultura de origen o de otras culturas con las que se está familiarizado. La observación implica, además, la focalización en aspectos culturales concebidos como marginales, poco aceptados o excluyentes en determinados contextos culturales.

La **comparación**, respecto a la configuración de la identidad cultural, supone el contraste de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí. Así como la comparación de conceptos y significados de diferentes culturas, y la aplicación de las normas que rigen los comportamientos característicos de la cultura objeto con el fin de predecir, explicar e interpretar hechos culturales desconocidos; o la discriminación entre las informaciones objetivas y las filtradas por visiones parciales o posturas etnocéntricas o sociocéntricas en las fuentes consultadas.

El **reconocimiento de la diversidad cultural** supone la identificación de los aspectos de las otras culturas que se perciben como fuente de crecimiento, progreso y enriquecimiento personal. De igual modo, significa la identificación de las aportaciones que han hecho otras culturas a la cultura de origen.

La **aproximación cultural** representa el reconocimiento de aspectos comunes o universales en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto. Implica la identificación de influencias, huellas concretas y aportaciones de otras culturas en determinados aspectos de la cultura de origen. Así como la consideración de factores contextuales de hechos o productos culturales a la hora de describir o interpretar realidades de la propia cultura y de la cultura a la que uno se aproxima. También representa el contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas en relación con hechos o productos culturales, tabúes, temas, etc. Además de la búsqueda de ejemplos que anulen o maticen los estereotipos respecto a las culturas con las que se entra en contacto y la visión crítica permanente de estereotipos propios y ajenos respecto a las culturas con las que se establece contacto, así como la adopción de posturas autocríticas con el fin de superar la influencia de filtros culturales y estereotipos que condicionan los sistemas de percepción.

La **adaptación** e integración (voluntaria) supone la identificación de los rasgos de la cultura de origen que se deciden mantener como parte de la propia identidad cultural y la identificación de los rasgos de las culturas con las que se entra en contacto que se deciden integrar como parte de la propia identidad cultural. De igual modo que implica la adopción voluntaria y consciente de diferentes perspectivas a la hora de interpretar hechos o productos culturales y desenvolverse en situaciones interculturales.

La **valoración crítica**, relacionada con la evaluación y control, hace referencia a la confrontación de las hipótesis predictivas o explicativas formuladas con los datos

procedentes de fuentes consultadas. Supone, además, la valoración cuantitativa y cualitativa de los progresos en el aprendizaje de referentes culturales y socioculturales y el registro de los conocimientos socioculturales y culturales adquiridos a partir de la observación reflexiva. Respecto a la interacción cultural, la valoración crítica se realiza mediante la observación de los indicios que proporcionan los interlocutores en relación a la propia actuación o actuaciones de terceros durante el transcurso de los encuentros interculturales. En la mediación cultural, la valoración crítica hace referencia al reconocimiento de los factores que hayan podido generar malentendidos o conflictos interculturales durante el transcurso de experiencias de contacto intercultural.

La **reparación y ajustes**, incluida en la interacción cultural, se refiere al ajuste de los esquemas mentales previos y a la modificación de las conductas, actitudes y conocimientos que se hayan identificado como responsables de la falta de éxito de las interacciones interculturales. También hace referencia al desarrollo de posturas críticas sobre documentos, informaciones e intercambios culturales, y a la diversificación de la propia perspectiva cultural gracias a la mediación. Esta habilidad incluye, a su vez, la *reparación y la corrección*, referentes a la configuración de una identidad cultural y a la matización consciente de la representación de las realidades, hechos o productos culturales que provocan generalizaciones y visiones estereotipadas. Mediante la reparación y la corrección se activa la reflexión del conocimiento interiorizado a la hora de realizar descripciones de hechos y productos culturales libres de prejuicios y estereotipos. En definitiva, la mediación hace referencia a la neutralización de las propias expectativas culturales ante el comportamiento de los participantes en el encuentro intercultural y al suministro de información de retorno en relación con juicios, creencias y valoraciones de otros.

Además de estas, el inventario incluye otras habilidades interculturales como la *planificación,* la *transferencia, inferencia y conceptualización,* el *ensayo y práctica*; o el *contacto y compensación*. La *planificación*, en relación a la interacción cultural, es la habilidad mediante la cual se analiza la situación de comunicación cultural y se identifican las variables que pueden afectar a la situación de comunicación. La *transferencia, inferencia y conceptualización*, en el marco de la configuración de una identidad cultural, suponen la formulación de hipótesis predictivas o explicativas en relación con aspectos concretos de la realidad sociocultural, a partir de datos que proporcionan el contexto o las fuentes consultadas. El *ensayo y práctica,* respecto a la configuración de una identidad cultural, representa la imitación de comportamientos socioculturales concretos de los miembros de la cultura objeto y la aproximación a aspectos parciales de productos culturales con el fin de analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos; así como la activación estratégica del conocimiento, los comportamientos socioculturales adquiridos y las actitudes durante la participación en situaciones interculturales. Por último, el *contacto y compensación*, en la interacción cultural, hace referencia a la atención a las ayudas que proporciona el contexto que puedan explicar los aspectos de la situación intercultural para los que no se cuenta con referentes culturales explícitos y a la interpretación global de la situación intercultural a partir de la síntesis de los datos aislados, comportamientos, reacciones, etc. de los participantes.

Respecto a las **actitudes**, el inventario recoge, en sus cuatro apartados, actitudes interculturales básicas –que más tarde hemos categorizado– como: la curiosidad y apertura, la empatía, la disposición favorable, la tolerancia y el respeto a la diversidad, la regulación de factores afectivos y la reducción de etnocentrismos.

La **curiosidad** y la **apertura mental**, en el marco de la configuración de la identidad cultural, supone el esfuerzo por comprender los factores que condicionan la percepción de la realidad, incluso dentro de la misma cultura. Representa el interés manifiesto hacia los miembros de la cultura de origen y hacia productos y hechos culturales, por aspectos culturales que se alejan de lo convencional. Mediante la curiosidad se activan voluntaria y conscientemente los sistemas de percepción necesarios para captar aspectos desconocidos de las culturas con las que se establece contacto. Del mismo modo que se establece la búsqueda intencionada de diferentes puntos de vista y percepciones con el fin de revisar las propias interpretaciones de hechos y productos culturales. A través de la curiosidad se produce la apertura progresiva de los márgenes de confianza que se conceden a los miembros de otras culturas.

En el marco de la asimilación de los saberes culturales, ambas actitudes incluyen el interés manifiesto por otras realidades culturales y por la investigación sobre aspectos culturales. Ambas representan la iniciativa para ampliar y profundizar en el conocimiento de fenómenos y comportamientos culturales poniéndolos en relación con contextos socioculturales en lugar de percibirlos como hechos aislados, así como el interés hacia el disfrute estético de las obras artísticas. Respecto a la interacción intercultural, la curiosidad y la apertura mental hacen referencia al interés por identificar, entender y resolver las diferencias y los malentendidos generados por la ausencia de referentes que se dan durante las interacciones y vivencias interculturales. Y respecto a la mediación cultural, representan el interés por debatir y entender las diferentes posturas en el transcurso de conflictos interculturales

La **empatía**, en la configuración de la identidad cultural, representa el esfuerzo manifiesto por adoptar la perspectiva del otro. Muestra la experimentación de sentimientos, opiniones, etc. que manifiestan los miembros de diferentes culturas ante los

hechos o productos culturales característicos de la cultura de origen, así como el ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto. Respecto a la asimilación de saberes culturales, la empatía hace referencia al reconocimiento de fenómenos culturales que, sin formar parte de la propia cultura, resultan comprensibles y cercanos. En la interacción intercultural la empatía incluye la identificación de emociones y reacciones de otros ante el descubrimiento de comportamientos culturales diversos. Respecto a la mediación cultural, hace referencia a la identificación empática equilibrada con los participantes que experimentan malentendidos culturales o que se ven involucrados en un conflicto intercultural.

La **disposición favorable**, en la configuración de la identidad cultural, se refiere a la aproximación voluntaria y consciente a otras realidades culturales y a la búsqueda de oportunidades en las que se establezca contacto con productos o hechos culturales. Hace referencia, además, a la creación de las condiciones que propicien las relaciones de diferente con miembros de otras culturas, y al esfuerzo por identificarse, describirse y reconocerse en el transcurso de las vivencias interculturales con un mayor grado de flexibilidad. En cuanto a la asimilación de los saberes culturales la disposición favorable se manifiesta con la participación en actos comunicativos que facilitan el descubrimiento de realidades culturales diversas. En la interacción intercultural, esta actitud se demuestra con la búsqueda y creación de oportunidades de interacción en las que se experimentan diversos comportamientos sociales, y la predisposición a colaborar en el acercamiento a las personas de las otras culturas, al igual que en el esfuerzo psicológico de inmersión que se muestra en las vivencias interculturales experimentadas. Finalmente, respecto a la mediación cultural, la disposición favorable se refiere a la demostración de predisposición a colaborar en el acercamiento entre personas de culturas diferentes.

El **distanciamiento y la relativización**, supone la revisión crítica de los valores y comportamientos sociales de la otra cultura y la reevaluación de la propia cultura a partir de las comparaciones con otras culturas. Como otras actitudes, representa la adopción consciente de perspectivas culturales diferentes a la hora de hacer juicios de valor. En la asimilación de los saberes culturales, esta actitud se refleja en la búsqueda de visiones diferentes ante un mismo hecho o producto cultural. En la interacción intercultural se refiere al análisis de la conducta de los interlocutores a la luz del contexto y las variables sociales que afectan a los comportamientos. Mientras que en la mediación cultural hace referencia al mantenimiento de posiciones neutras ante un conflicto.

La **tolerancia a la ambigüedad** hace referencia a la aceptación de la ausencia de parámetros y referentes a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales y al reconocimiento y aceptación de uno mismo en la dificultad para generar expectativas sobre los comportamientos, conocimientos y actitudes de los otros. En términos de mediación cultural, la tolerancia supone la aceptación de las dificultades que entraña generar expectativas o explicaciones acerca de los comportamientos, conocimientos y actitudes de los participantes en encuentros interculturales.

La **regulación de factores afectivos** como el estrés cultural, la desconfianza o el recelo, incluye diferentes aspectos como: la búsqueda de actitudes y emociones que experimentan otras personas en el transcurso de vivencias interculturales; la asociación de sentimientos y emociones propios con los vividos en las diferentes etapas del proceso de contacto con otras culturas; la conversión voluntaria y racional, en términos positivos, de las percepciones negativas sobre aspectos culturales característicos de las culturas con las que se entra en contacto; la búsqueda de aspectos positivos de las experiencias interculturales vividas; y la valoración de las diferencias culturales en términos positivos, como fuente de enriquecimiento. En la interacción intercultural, la regulación de los

factores afectivos se refiere a la neutralización de opiniones negativas o críticas y a la activación de sistemas de alerta para neutralizar las propias reacciones agresivas causadas por la incertidumbre o la percepción de amenaza de la propia identidad cultural.

La **reducción de etnocentrismos,** consciente y voluntaria, significa la identificación de aspectos y conductas que priorizan los rasgos culturales de la cultura propia sobre la disminución y el reajuste del comportamiento, las reacciones y las valoraciones del propio discurso, de los rasgos que se puedan identificar con los característicos de posturas etnocéntricas y sociocéntricas, basadas en juicios de valor, prejuicios y estereotipos.

1.9. Aprendizaje y desarrollo

Para el aprendizaje y desarrollo de la competencia intercultural, Deardoff (en Witte y Harden, 2011) plantea el *modelo de proceso de desarrollo de la competencia intercultural*, mediante el cual se pretende ayudar a los estudiantes de LE a aprender una lengua y a que, al mismo tiempo, se conviertan en "navegadores culturales" competentes capaces de relacionarse con aprendientes de otras culturas.

Según se extrae de este modelo, la competencia intercultural es un proceso permanente que dura toda la vida, aunque, interculturalmente hablando, el individuo nunca llegue a ser completamente competente. En este caso es tan importante prestar atención al desarrollo del proceso –cómo uno adquiere los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios–, como a los aspectos reales de la competencia intercultural. El lenguaje resulta necesario, pero no supone una habilidad suficiente para desarrollar la competencia intercultural, sin embargo, constituye un vehículo determinante a través del cual se pueden entender las visiones del mundo de otros.

La competencia intercultural no simplemente ocurre, todo lo contrario, debe ser orientada y desarrollada intencionadamente (Kohls, 1996; Storti, 1997). No obstante, en la clase de lengua esta competencia es esencial para certificar la preparación integral del estudiante, puesto que, aunque este no tenga fluidez en otra lengua, es capaz de desenvolverse con éxito con miembros de otras culturas gracias al papel que desempeña el conocimiento y configuración de su identidad propia y de las relaciones que se pueden establecer con otras identidades culturales.

Este modelo, relacionado con el modelo de la pirámide expuesto anteriormente, establece como punto de partida que las actitudes de apertura, respeto y curiosidad son cruciales para el posterior desarrollo de la competencia intercultural. Y que la importancia prestada a la observación va acompañada de la aplicación de destrezas para el análisis y la valoración posteriores. Uno de los elementos clave de este modelo es orientar los cursos de lenguas hacia las miradas del mundo del otro. Esto significa asegurar que las perspectivas múltiples están orientadas e incorporadas a los cursos –tanto de lenguas como de ciencias– más allá de cubrir los mecanismos del sujeto. También es importante poner el foco de atención en el proceso del desarrollo de la competencia intercultural, el cual implica oportunidades para la reflexión crítica, así como facilitar las experiencias e interacciones interculturales significativas. Los profesores serán instruidos asegurando que entienden el concepto de competencia intercultural e incorporan prácticas interculturalmente competentes en la enseñanza (Deardoff en Witte y Harden, 2011 p.46). En el siguiente gráfico se describe cómo y cuándo se adoptan actitudes interculturales como el respeto, la apertura o la curiosidad y el descubrimiento, y cómo estas conducen de manera individual a la adquisición de conocimientos y comprensión de la otra cultura. La adquisición de los conocimientos genera unos resultados internos en el aprendiente como son la flexibilidad, la empatía o la relativización del entocentrismo, los cuales, a su

vez, mediante la interacción, desembocan en unos resultados externos que producen la efectividad y la adecuación en las actitudes a través de la interacción (fig. 1.4).

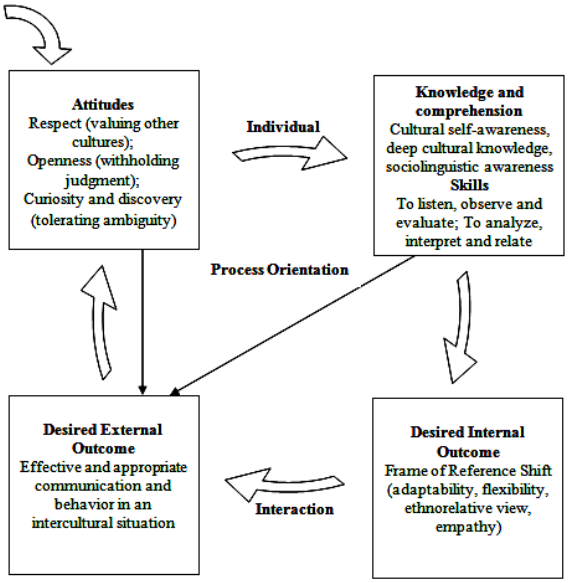


Fig. 1.4. *Modelo de proceso de desarrollo de la competencia intercultural de Deardoff (2006).*

Otros modelos diseñados para el aprendizaje de la competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje son los planteados por Oliveras (2000), los cuales estan asociados a dos enfoques teóricos. Estos modelos son: el modelo del comportamiento adecuado, asociado al *enfoque de las destrezas sociales* (*social skills approach*), y el modelo de actitud personal, vinculado al *enfoque holístico* (*holistic approach*).

El *enfoque de las destrezas sociales* va dirigido a que el aprendiente de una LE se comporte de forma apropiada en el encuentro intercultural. La idea es que cada contacto es una situación social que requiere unas destrezas sociales por parte de los participantes para que el encuentro resulte exitoso. Desde esta perspectiva, el lenguaje se considera como una de las barreras más importantes entre las culturas, por ello el aprendizaje debe centrarse en aspectos pragmáticos de la competencia lingüística como la cortesía, la estructura conversacional, la importancia del efecto o el impacto de los estilos del discurso, las normas de situaciones, las relaciones sociales, etc. Según este modelo, para explicar las diferencias culturales deben utilizarse técnicas de asimilación cultural a través

del análisis de situaciones conflictivas. Este modelo, además, presupone no sólo un conocimiento amplio de la cultura en cuestión, sino también de todas las situaciones específicas en que uno se puede encontrar. Según se entiende, el individuo debe aprender un repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la personalidad y la cultura propia a un lado. Esta actitud comporta el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte del hablante, ya que, aunque aplique los signos y señales propios de la cultura en cuestión, se le nota la falta de sinceridad en las acciones y de comprensión de los mecanismos y creencias más profundas de la cultura.

Esta propuesta se basa en el modelo del hablante nativo y parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, así como priorizar la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de una manera concreta respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión, y que pase por ser un miembro más de esta. Según Aarup Jensen (1995) es un modelo que no ofrece estrategias de prevención del choque cultural ni de tratamiento de los problemas emocionales que surgen en contacto con otras culturas.

El *enfoque holístico*, por otro lado, consiste en que el aprendiente desarrolle ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca la actitud, la sensibilidad y la empatía hacia las diferencias culturales. Sólo así superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. El énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, la propia y la extranjera. Este enfoque parte de la idea de que la competencia intercultural

es, ante todo, una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular. En este modelo la competencia intercultural integra un grupo de destrezas generales relacionadas con los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural. Su objetivo es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales. Tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en el aula y fuera de ella.

Según Murphy (1988), en su clasificación de métodos de enseñanza, la finalidad primordial de incluir aspectos afectivos y emocionales es reducir el etnocentrismo y modificar las actitudes individuales hacia los otros, lo que repercute en un cambio en la propia actitud. El lenguaje es considerado parte de la cultura, en el sentido de que los signos lingüísticos sólo son la parte más visible de la cultura extranjera. Por consiguiente, no es suficiente estudiar la lengua para adquirir una comprensión de la cultura. En este sentido, Oliveras (2000, p.36) mantiene que el enfoque holístico "no sólo busca proporcionar herramientas en relación con la cultura en cuestión –como el enfoque de las destrezas sociales– sino que va más lejos al pretender desarrollar formas de comprensión general de las culturas". La cultura del alumno también desempeña un papel esencial en el proceso, pues adquiere conciencia de la realidad cultural propia.

En este enfoque, además, hay que tener en cuenta el papel de la personalidad y la identidad, ya que se pretende que en un contacto intercultural la persona, el aprendiente, sea capaz de seguir siendo ella misma. Meyer (1991) en su definición de competencia intercultural hacía referencia al desarrollo de la empatía, de la capacidad cognitiva de comprender un punto de vista diferente y saber situarlo en la propia cultura. Ser capaz de empatizar, de ponerse en el lugar del otro, incluye poder interpretar las respuestas verbales y no verbales. En este sentido, Meyer propone la noción de actor intercultural,

es decir, la persona que adquiere una competencia intercultural cuya función es ser mediador entre las culturas en contacto.

Este concepto se puede enfrentar al de persona bicultural propuesto por Taft (1981), que define a la persona que facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura, y cuyo papel de mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos.

Para facilitar esta tarea, el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas, y en cierto sentido, ser bicultural. Es decir, podría focalizarse desde dos puntos de vista: el de la persona bicultural como modelo ideal, es decir, con un pie en cada cultura (Taft); y el de la persona que refuerza su propia identidad en la situación y se encuentra situada por encima de ambas culturas, con cierta distancia y neutralidad (Meyer). En ambos casos es indispensable el conocimiento y la comprensión de las culturas en cuestión.

Desde el enfoque holístico, Meyer (1991) distingue tres niveles para el desarrollo de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: El aprendiente de la LE observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
- Nivel intercultural: En este nivel se está mentalmente situado entre las dos culturas. El aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

- Nivel transcultural: En este nivel la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con cierta distancia permitiéndose colocarse en una situación de mediador entre ambas. En este proceso, el mediador utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida en este nivel le permite desarrollar su propia identidad y el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

En la misma línea, Bennett (1986, 1993, 2004, 2013) establece y estructura en seis fases el proceso mental de adquisición de competencia intercultural, en su Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (*DMIS* en inglés):

- Negación: incapacidad para reconocer las diferencias culturales, por desinterés o por falta de oportunidad.
- Defensa: se reconocen las diferencias culturales, pero la cultura propia (o la que uno ha adoptado como propia) se experimenta como la válida y la otra se ve como extraña, cuando no inferior.
- Minimización: se reconocen y se aceptan las diferencias, pero sólo las más superficiales, en base a la creencia de que todos los seres humanos se rigen por valores universales uniformes. Se trivializa lo diferente, reduciéndolo a lo exótico.
- Aceptación: se reconocen y aceptan las diferencias culturales profundas, respecto al comportamiento y a los valores. La cultura propia se experimenta como una más, junto a otras igualmente complejas. Se acepta con naturalidad lo diferente, sin que eso implique necesariamente una valoración positiva.
- Adaptación: la visión cultural propia se expande para incluir e integrar otras perspectivas culturales. Se modifica sin esfuerzo el comportamiento para

adaptarlo al entorno cultural, sin renunciar por ello a los valores propios. En esta fase se alcanza la competencia intercultural plena.

- Integración: se acepta que la identidad propia se defina como el resultado de la integración de valores de diversas culturas. Característico en los expatriados de larga duración o en personas biculturales o multiculturales y puede generar también sensación de desarraigo y confusión.

A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos atribuyen a la competencia intercultural características comunes como la efectividad y la adecuación, la disponibilidad de una variable cognitiva, la dimensión comunicativa y la dimensión afectiva.

CAPÍTULO 2: LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO

Los programas de intercambio constituyen una actividad consolidada y primordial en los proyectos educativos de un gran número de escuelas. Tanto es así que hoy en día resulta difícil encontrar centros en los que no se implemente algún tipo de intercambio en alguna de sus etapas educativas. Como veremos en las siguientes páginas, estos programas se han configurado como actividades que han sido incluidas en los proyectos educativos de centro y que ya forman parte de su línea pedagógica y su vida escolar. De esta forma, han pasado de ser un viaje de estudios con un carácter lúdico-cultural a representar experiencias holísticas en las que convergen factores de carácter cognitivo, afectivo e intercultural.

Desde el punto de vista intercultural, como hemos visto en el capítulo anterior, el contexto del aula de LE resulta insuficiente para el aprendizaje y la adquisición de la competencia intercultural y se requieren acciones complementarias que aporten una nueva perspectiva en la enseñanza de LE. Por otro lado, todavía existen muchos centros educativos en los que la diversidad cultural no es significativa y, por lo tanto, es importante proporcionar encuentros entre alumnado de diferentes países y culturas. Es por ello por lo que resulta cada vez más inminente la necesidad de incorporar actividades como los programas de intercambio en los currículos y programaciones didácticas.

Los PPII suponen un aprendizaje experiencial del alumnado participante, en el que el aprendiente de una LE tiene la oportunidad de aprender y reflexionar a partir de sus vivencias en un contexto intercultural real. Según Alonso Belmonte y Fernández Agüero (2013, p.198), "el aprendizaje experiencial de otras formas de vida, creencias y costumbres puede promoverse a través del análisis de situaciones, problemas y actividades cotidianas, al mismo tiempo que de la reflexión sobre la lengua y la cultura propias". En este tipo de aprendizaje el papel del profesorado atiende a diversos factores

entre los que destaca su capacidad para ayudar al alumnado a adquirir las destrezas necesarias para el desarrollo de su competencia comunicativa e intercultural.

En este capítulo, presentamos una aproximación conceptual entre la competencia intercultural y los programas de intercambio y cómo estos últimos suponen un aprendizaje cuyos objetivos no solo convergen con los del aprendizaje y la enseñanza de la LE, sino que contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural. De igual modo, hacemos un repaso de los precedentes de los intercambios como experiencias que se llevan desarrollando desde hace siglos, así como de las características de los modelos actuales en sintonía con los promovidos por las instituciones y los correspondientes sistemas educativos, su consideración e inclusión en las leyes educativas, sus objetivos básicos desde diferentes puntos de vista, su planificación y organización, el papel del profesorado y, por último, los factores que intervienen en los procesos de ejecución. Con todo, finalizamos el capítulo con un adelanto de las conclusiones de este estudio, a cargo de algunos autores, en torno a la incidencia de estos programas en el desarrollo de la competencia intercultural.

2.1. Aproximación conceptual: competencia intercultural y programas de intercambio

Si bien existen aspectos de la competencia intercultural que se adquieren en el aula –espacio en el que el profesor y los estudiantes pueden comparar y analizar su cultura propia y la cultura de la LE–, está demostrado que la mayoría de los aspectos que componen la competencia intercultural se desarrollan durante un aprendizaje experiencial, es decir, "sobre el terreno" —tomando prestadas las palabras de Byram (2001). En esta línea de pensamiento, Byram y Zarate (1997) sostienen que la clase de LE no ofrece todas las condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua y su cultura. Por el contrario, es durante la experiencia de un programa de intercambio cuando

los aprendientes de una LE pueden adquirir y desarrollar su competencia para relacionarse, comportándose de un modo diferente, en situaciones comunicativas transversales, en el momento en el que se presentan distintas identidades nacionales. Asimismo, es durante un intercambio cuando los aprendientes experimentan situaciones que requieren una reacción emocional y cuando por tanto combinan lo afectivo y lo cognitivo.

Como Byram, Gribkova y Starkey (2001) indican, "[los intercambios] suponen mucho más que una oportunidad para practicar la LE aprendida en el aula, representan una experiencia de aprendizaje global y holística que proporciona medios y herramientas para adquirir conocimientos, utilizar destrezas interculturales y adquirir nuevas actitudes y valores" (p.20). En este caso, pese a que la práctica de la lengua puede ser limitada y la adquisición de conocimientos sobre otro país puede ser mínima, estas limitaciones no constituyen el objetivo prioritario de la experiencia. Para estos autores, "si los profesores crean una estructura pedagógica adecuada, el alumnado participante puede aprender de un modo más eficaz en un programa de intercambio que en el aula de LE" (p.20).

Los objetivos de un intercambio coinciden con los cuatro *saberes* para el aprendizaje de la competencia intercultural –planteados por Byram y Zarate (1997) y citados en el capitulo anterior: (1) *saber ser*, adquirir la habilidad de abandonar actitudes etnocéntricas y desarrollar el entendimiento de las diferencias y las relaciones entre uno mismo y la cultura extranjera; (2) *saber aprender*, descubrir el nuevo entorno y saber cómo la gente de la otra cultura percibe y experimenta su mundo; (3) *saber*, adquirir conocimientos sobre aspectos de la otra cultura; (4) *saber hacer*, ser capaces de aglutinar los otros tres saberes e integrarlos en tiempo e interacción reales con gente de la otra lengua y cultura.

En este sentido, el papel del profesorado, tanto en el aula como fuera de ella, es fundamental a la hora de estructurar la experiencia. El profesor debe ayudar a los

aprendientes a analizar sus respuestas ante una situación comunicativa intercultural y asegurar que cuando se produzca el "choque cultural" este sea productivo y no resulte ni abrumador ni negativo. El profesor, además, debe ser capaz de transmitir su experiencia como aprendiente en el caso de que él mismo haya experimentado el aprendizaje cultural. Resulta más relevante la habilidad del profesor a la hora de ayudar a los aprendientes a aprovechar su experiencia que, tal y como se hacía antiguamente, a facilitar un conocimiento académico de la cultura extranjera (historia, instituciones…), a través de la transmisión de conocimientos culturales (ver capítulo 1, apartado 1.2).

Se ha comprobado que, hoy en día, incluso resulta innecesario que el profesor conozca la cultura meta de manera exhaustiva. La función prioritaria del profesor de LE debe ser preparar al aprendiente a enfrentarse a las situaciones interculturales, a interpretar la cultura del otro y a conocer la suya propia, para poder así establecer comparaciones entre las diferentes realidades culturales. Del mismo modo, el profesor debe preparar al aprendiente a vivir situaciones en las que la dimensión afectiva cobra especial relevancia, puesto que los encuentros interculturales propician sentimientos y emociones que pueden resultar complejos y llevar a situaciones de ansiedad, frustración, euforia o malentendidos. Por lo tanto, no es esencial que el profesor tenga un conocimiento o *saber* exhaustivo del otro país y de la otra cultura, resulta más efectivo tener un conocimiento adecuado de los otros saberes. De hecho, los intercambios de alumnos pueden suponer oportunidades tan únicas para los alumnos como para los profesores a la hora de desarrollar otros saberes como su *saber ser* y su *saber aprender* (Dark, 1997).

2.2. Noción de intercambio

La movilidad de las personas de un territorio a otro a lo largo de los siglos, así como la convivencia de diversas culturas durante un periodo de tiempo determinado son hechos históricos sobradamente conocidos. La noción de intercambio, tal y como lo conocemos hoy en día, puede asociarse a experiencias como los *Gap years* o el *Grand Tour* realizados a partir del siglo XVII o a otras prácticas realizadas a partir de la Primera Guerra Mundial en el siglo XX, por citar algunos ejemplos.

El *Grand Tour* consistía en una especie de ritual o viaje iniciático que efectuaban algunos jóvenes de la alta sociedad británica, cuya duración podía llegar a ser de hasta tres años. Este viaje servía de experiencia formativa en la que los peregrinos recorrían el continente europeo en busca de conocimientos del mundo clásico y de las raíces culturales de Occidente. Estos jóvenes solían establecerse en Grecia o en Italia y desde allí se desplazaban al resto de Europa para recibir una educación no-formal con la que adquirían conocimientos de arte, de cultura y de las formas de vida de los países extranjeros que visitaban (Regency History, 2013; DotheGap, 2018).

En el siglo XX, tras la Gran Guerra, el orden mundial destruido dio lugar a la formación de alianzas entre los estados-naciones europeos que habían luchado entre sí. Tras la contienda, con el nuevo escenario político y social establecido, las naciones que habían sido anteriormente enemigas pasaron a formar parte de una nueva Europa. De esta manera, a finales de siglo, el que había sido un campo de batalla se había convertido en una plaza de mercado que, desde 2002 –con el euro como moneda única– hasta la actualidad ha simbolizado un destino común con la reducción del poder de esos mismos estados-naciones que habían dominado Europa cien años atrás (Byram, 1997, p.1).

Con el transcurso de los años, la libertad de movimiento ha sido gradualmente reinstaurada. No obstante, las primeras décadas del siglo XXI han sido nuevamente

periodos complicados con la existencia de conflictos bélicos, sociales y políticos de entornos cercanos al continente que han provocado el aumento de migraciones masivas. Estos movimientos de población, aparte del enriquecimiento cultural aportado, han dado lugar al resurgimiento de antiguas fronteras físicas e intelectuales, así como al auge de nuevas ideologías reaccionarias de corte ultranacionalista y xenófobo.

A pesar de ello, la Europa actual sigue siendo un lugar de oportunidades económicas, financieras (y también académicas), que hace que el trabajador (y el estudiante) migrante se constituya como un símbolo significativo de nuestro tiempo, el cual representa a personas que necesitan comunicarse e interactuar con miembros de otras culturas en un contexto diferente al propio. Cuando se producen encuentros entre individuos de diferentes culturas el sentido de la lengua y la cultura, tan fácilmente obviado e invisible en el contexto del propio país, pasa a un primer plano para el nativo de una cultura y el visitante que entra en contacto con esa cultura. En esta situación, el aprendizaje de la LE cobra una nueva relevancia social y el concepto de "aprendizaje de lenguas por movilidad" ha pasado a formar parte integral de una ingente cantidad de cursos de lenguas. Según Byram (1997, 2002), el tiempo ha confirmado que uno de los momentos claves para que la experiencia de otro país pase a formar parte de un curso de aprendizaje de una lengua es cuando el profesor organiza una visita de estudios o un intercambio.

En los últimos años se ha registrado un enorme incremento de proyectos de intercambio que implican el desplazamiento de alumnos y profesores entre países. Desde la década de los años 80 hasta las primeras décadas del siglo XXI, en el ámbito europeo y desde diferentes instituciones se han promovido programas lingüísticos y culturales que han proporcionado el desarrollo de proyectos centrados en la movilidad. En los últimos años se ha priorizado la idea del diálogo intercultural, la interculturalidad y la

competencia intercultural que deben adquirir los aprendientes y ciudadanos europeos. Por ello, se incide en la importancia de desarrollar acciones como los programas de intercambio que impliquen la movilidad de personas. El Consejo de Europa en su *Libro blanco sobre el diálogo intercultural* (2008) advierte de que "el aprendizaje y la práctica intercultural necesitan ser introducidos en la formación inicial y permanente del profesorado", y promueve que "los intercambios escolares y familiares deben ser un aspecto normalizado del currículum de Secundaria" (p. 51).

En el currículum estatal español de 2013, a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre), en el apartado dedicado a la Primera Lengua Extranjera, se hace referencia a varios de los principios y fundamentos recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001), los cuales promueven la posibilidad de que el alumno aprenda una lengua y participe en algún programa europeo, intercambio o viaje de estudios.

En el ámbito escolar, en la actualidad, un programa de intercambio se concibe como un proyecto educativo compuesto por un conjunto de actividades y tareas de carácter comunicativo e intercultural, que incluyen la movilidad y la convivencia de unos aprendientes de una lengua, durante un periodo de tiempo determinado, en una cultura diferente a la propia. A lo largo de este tiempo los participantes en el programa experimentan situaciones lingüísticas e interculturales que les ayudan a desenvolverse en la LE –sea meta o de comunicación–, en un contexto cultural real, y a desarrollar habilidades y actitudes interculturales. En el caso de utilizar la lengua meta, la participación en el programa puede ayudar al aprendiente a conocer en más profundidad el contexto de la cultura de la comunidad de hablantes que hablan esa lengua. Cuando se trata de una lengua vehicular, la experiencia del intercambio y el dominio de una LE de comunicación facilita el mejor entendimiento con los miembros de la cultura de destino.

Como en otros contextos de aprendizaje, sobre todo en el del aula de LE, en un programa de intercambio están implicados tanto la lengua como su entorno sociocultural. La competencia de ambas del alumno participante le capacitan para desenvolverse mejor en las situaciones interculturales que se produzcan.

Algunas organizaciones privadas, cuya principal actividad de negocio la constituyen los intercambios, los describen como programas de estudios en los que un estudiante decide visitar y convivir en un país extranjero durante un periodo de tiempo, breve o prolongado, para aprender y/o practicar la LE que está estudiando, y para conocer más de cerca la otra cultura en la que se habla. En el ámbito de la enseñanza reglada, los mismos centros educativos o escuelas a menudo son los encargados de proporcionar el marco pedagógico, administrativo y logístico necesario para su gestión.

En el presente, existen diferentes modalidades de programas de intercambio atendiendo a diferentes variantes y criterios: lingüísticos (lenguas utilizadas, de uso); geográficos y culturales (países implicados); de reciprocidad, según el perfil de los alumnos (número de alumnos, edades, características socioculturales…); sociocultural, según el perfil de las familias; de alojamiento de los estudiantes, criterios estructurales y otros. De todo ello hablamos en apartados posteriores.

2.3. Objetivos

Desde un punto de vista formal, los objetivos planteados en un programa de intercambio estándar coinciden en gran parte con los objetivos básicos marcados por los programas europeos promovidos por el Consejo de Europa (Los hemos detallado en el apartado 2.5.). Estos objetivos, entre otros, son:

- Motivar al aprendiente a comunicarse en LE mediante el uso de métodos comunicativos con un enfoque intercultural y a través de recursos materiales

reales, uso de TICs –Internet, aplicaciones informáticas, redes sociales; priorizando la interacción oral simulada (en clase) y real (presencial y a distancia), etc. A partir de la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, se pueden activar estrategias comunicativas en LE propias, al igual que guiarles a reflexionar sobre la importancia de las lenguas y el plurilingüismo en el marco común europeo.

- Potenciar la dimensión intercultural del alumnado mediante actividades de concienciación como la comparación de referencias culturales, la transmisión de conocimientos de la cultura propia y extranjera, la concienciación de la identidad propia y del concepto de alteridad; del mismo modo, se pueden facilitar otras actividades cuya finalidad suponga la deconstrucción de estereotipos y la neutralización de prejuicios sobre miembros de otras culturas.
- Desarrollar la dimensión afectiva en el aprendizaje, mediante la simulación de situaciones de interacción intercultural a las que se puede enfrentar el alumno participante, y preparar a este para gestionar sus emociones y sentimientos de frustración, ansiedad, rechazo, nostalgia…
- Promover la cooperación y la ayuda entre el alumnado de diferentes países, a través de tareas y proyectos conjuntos entre los centros participantes.
- Facilitar el acceso transnacional a los recursos educativos de otros países, así como hacer uso de los productos compartidos por la comunidad creada a partir del intercambio.
- Fomentar la educación abierta y a distancia mediante la realización de actividades que implican el intercambio de información en diferentes direcciones.
- Desarrollar la competencia de autonomía personal del alumnado durante las estancias de convivencia con las familias extranjeras, lo que conlleva un

desarrollo adicional de aspectos como la responsabilidad, el autocontrol, la independencia familiar y otros factores individuales.

- Desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado participante a través del conocimiento y la comparación de otros realidades y referentes culturales. Esto se lleva a cabo mediante el análisis de vivencias y reflexiones sobre las maneras de pensar de los miembros pertenecientes a las culturas implicadas.
- Proporcionar la movilidad de los estudiantes por diferentes países a través de las facilidades dispuestas por las organizaciones responsables de los programas.
- Fomentar la coordinación entre diferentes áreas mediante enfoques metodológicos multidisciplinares, a través de proyectos globalizados y plurilingües integrando materias no meramente las lingüísticas.
- Potenciar la dimensión internacional y la proyección de los centros hacia entornos culturales alejados de su realidad inmediata, mediante proyectos conjuntos, las movilidades y el uso de las nuevas tecnologías.

2.4. Planificación y desarrollo

La planificación constituye uno de los aspectos relevantes de un programa de intercambio. Esta abarca desde la preparación intercultural y comunicativa del alumnado participante hasta el desarrollo del programa pedagógico y logístico.

La preparación intercultural del alumnado implica el trabajo de aspectos cognitivos y afectivos y el análisis de los recursos emocionales de los que dispone el participante para los encuentros interculturales en los que se va a ver inmerso. Mientras que la preparación comunicativa debe abordar el grado de competencia de la LE del alumnado y la metodología adecuada para la experiencia que supone el programa de intercambio. En esta línea, Denis y Matas Pla (2002, p.30) proponen "potenciar modelos de instrucción

como el aprendizaje basado en proyectos o el enfoque por tareas, puesto que con ellos los estudiantes se forman y reflexionan mediante la experiencia (*learning by doing*)". Asimismo, es importante facilitar otros planteamientos diversos centrados en la preparación del alumnado para el encuentro real con hablantes de otra cultura.

En este sentido, en la fase de planificación y preparación del alumnado, el papel del profesorado como mediador resulta crucial para crear una estructura pedagógica eficaz basada en técnicas y estrategias que trasciendan la clase de LE. De igual modo, debe tener en cuenta los factores que aseguren que los estudiantes aprovechan su estancia y aprenden durante el intercambio (Byram, 1997, p.17). En definitiva, el docente debe ser consciente de la motivación, el conocimiento y las destrezas implicadas y de las teorías de aprendizaje que le ayuden a planificar las actividades para asegurar que tal aprendizaje se realiza de manera efectiva (Whalley, 1997).

Cabe enfatizar la preparación afectiva como uno de los aspectos más importantes de la experiencia del intercambio. Un ejemplo evidente lo representan los alumnos participantes más jóvenes cuando se enfrentan al choque cultural, quienes habitualmente manifiestan síntomas de nostalgia y añoranza que pueden llegar a somatizar y hacerles sentir físicamente enfermos, como consecuencia de encontrarse en entornos completamente distintos al familiar. En estas situaciones los profesores tienen la responsabilidad de ayudar al alumnado y "necesitan plantear objetivos claros y disponer de métodos que tengan en cuenta el potencial del aprendizaje experiencial, con el fin de que sus alumnos sean capaces de hacer de 'lo extraño lo familiar y de lo familiar lo extraño'" (Byram, Grybkova y Starkey, 2001, p.13).

Por lo que respecta al desarrollo del programa, un modelo de intercambio estándar comprende unos tiempos y unas *fases* que atienden a criterios pedagógicos y organizativos. En cada una de las fases se programan y distribuyen diversas tareas y se

requiere la implicación del alumnado, lo que constituye una de las claves para el éxito del proyecto. La mayoría de programas de europeos promovidos por el Consejo de Europa se desarrollan en cinco fases: (1) *Fase de preparación*; (2) *fase previa al intercambio*; (3) *fase del intercambio en sí*; (4) *fase de reflexión y elaboración de productos finales* (5) *fase de difusión de resultados*.

En la *fase de preparación*, los profesores responsables del intercambio y la dirección del centro toman la decisión de realizar un proyecto conjunto en torno a un tema concreto. En esta fase se informa al resto del equipo docente, se comunica la intención de realizar el proyecto a los alumnos y a sus familias, y se contacta con el centro escolar del país de destino. En el caso de proyectos multidisciplinares, se implica a varias materias en torno a un eje temático. El tema suele ser amplio y suficientemente atractivo como para interesar al centro extranjero asociado.

En la mayoría de los intercambios actuales, aunque la enseñanza de LE es una de las prioridades del proyecto, esta no es la única y, desde el inicio, se adopta un enfoque intercultural en prácticamente todo el desarrollo de la actividad que potencia otros aspectos de la comunicación, incluida la perspectiva afectiva. En esta primera fase, una vez realizado el contacto con el centro asociado, comienza la interacción entre los profesores y los equipos directivos.

En la segunda *fase,* la de *realización de actividades previas*, se produce el intercambio de información personal. Es interesante destacar al respecto cómo la comunicación entre los centros y el intercambio de información, en general, han evolucionado considerablemente en cuestión de poco tiempo: la correspondencia ordinaria, las llamadas telefónicas o los e-mails se han transformado en las comunicaciones instantáneas vía redes sociales (Whatsapp, Facebook, Instagram) o video llamadas (Skype, Zoom o similares). Gracias a las nuevas tecnologías de la información, desde los inicios del

proyecto, los alumnos participantes se enfrentan a sus primeros encuentros interculturales con personas reales y con referentes culturales distintos y, por consiguiente, a su primeras dificultades comunicativas e idiomáticas. Del mismo modo, en estas primeras fases del proceso, los alumnos son motivados para trabajar en equipo utilizando la L2 o LE y son concienciados y formados para trabajar de forma cooperativa.

En esta fase, además, se realiza el emparejamiento de los alumnos participantes, el cual se planifica de manera minuciosa, intentando crear parejas afines y compatibles basándose en criterios de salud –alergias, tratamientos especiales…– y de personalidad – alumnos extrovertidos o tímidos, aficiones parecidas, etc. Está demostrado que otro de los factores determinantes para el éxito del intercambio depende de este emparejamiento de alumnos y de la relación que surge entre ellos y sus familias correspondientes (Whalley, 1997))

En la fase previa a la del intercambio en sí, también se realizan las primeras reuniones de coordinación de los respectivos equipos directivos con los profesores responsables del intercambio y con los profesores que van a participar o colaborar indirectamente. De igual modo, se realizan reuniones informativas con los alumnos y con las familias, en donde se detalla la planificación de la actividad y se atiende a un gran número de cuestiones de carácter organizativo. Es la fase, además, en la que tiene lugar la preparación lingüística *ex profeso* de los alumnos participantes.

La fase del *intercambio en sí* comprende el viaje con los alumnos al país de destino y la visita de los alumnos extranjeros, e incluye la realización de sendos programas de actividades en los respectivos centros. Constituye la fase más intensa en términos de interacción comunicativa e interpersonal, dado que en ella es en la que tienen lugar los periodos de convivencia y la inmersión cultural, y en la que se produce el mayor número de encuentros interculturales en persona, cara a cara. Es la fase en la que se desarrolla el

aprendizaje experiencial por antonomasia. En esta fase, como veremos más adelante, es en la que se observa un mayor desarrollo de la competencia intercultural, es decir, cuando los alumnos participantes alcanzan un mayor grado de adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes interculturales.

La quinta y última fase es la de *reflexión y elaboración de los productos finales* del proyecto. En esta fase se realiza la difusión de los resultados a través de diferentes medios y foros del entorno educativo –instituciones, otros centros escolares, centros de profesores, etc.

Estas fases son secuenciadas en el marco del programa europeo correspondiente, el cual debe estar sujeto a las condiciones específicas para el desarrollo y financiación de los proyectos educativos desarrollados por dos centros europeos que conforman una asociación bilateral (Guía del candidato, Programa Sócrates, 2001, p.34-68).

En el caso de que un proyecto de intercambio no se adscriba a un programa europeo, los centros educativos son los encargados de organizar de manera autónoma dichos proyectos, con todo lo que ello supone. En este caso, los proyectos se centran en los objetivos, necesidades, número de alumnos y recursos de los que dispone el centro.

En estos intercambios de gestión propia, desde el inicio del proyecto, el mismo equipo directivo, junto al departamento internacional en su caso, plantean las necesidades del centro, prevén la mejora que puede suponer desde el punto de vista pedagógico y estudian la viabilidad del proyecto. Una vez este es aprobado, se presenta a los diferentes órganos escolares internos y al conjunto de profesores de la etapa para valorar posteriormente su implicación en el programa. Como en el modelo europeo, acto seguido, se informa al alumnado sobre el contenido del programa, se mide su grado de motivación y, finalmente, se informa a sus familias. Previamente a la presentación, se realiza la búsqueda de contactos internacionales mediante mecanismos oficiales –centros de profesores,

plataformas europeas como eTwinning, School Gateway…–, o por medio de contactos profesionales o personales, a los que se puede recurrir de manera informal. Simultáneamente, el proyecto es diseñado atendiendo a las características y variables del mismo comentadas anteriormente.

En el contexto de este estudio, hay que remarcar ciertos aspectos motivacionales del alumnado participante, por ejemplo, a la hora de elegir un destino. Una vez se ha localizado el centro extranjero se inician los contactos y se establecen las visitas preparatorias para que los profesores responsables del programa de ambos centros –junto a los respectivos directores– se reúnan, se conozcan personalmente, y estudien la conveniencia, los beneficios y la viabilidad del proyecto.

Estas visitas se aprovechan para conocer a las posibles personas colaboradoras en el proyecto, para visitar los lugares donde van a tener lugar las actividades y las instalaciones de los centros respectivos, para conocer algunos alumnos y profesores participantes de ambas escuelas e, incluso, para contactar con algunas de las familias que van a acoger a los estudiantes. En estos encuentros de carácter organizativo, además, se establecen los términos y las condiciones del proyecto entre los centros: desde las fechas de realización hasta los programas de actividades escolares –previas, durante y posteriores a las estancias–, los gastos que cada centro tiene previsto sufragar, los medios de transporte, así como las actividades extraescolares programadas. Normalmente la planificación de la organización de un intercambio se realiza para un curso escolar lectivo, aunque puede tener continuidad en el curso siguiente, según sea el grado de satisfacción de las familias, los alumnos y los profesores.

Las fases del intercambio comentadas son complementadas con una visión intercultural que engloba diferentes aspectos relacionados con los conocimientos, las destrezas y las actitudes del alumno participante en un programa de intercambio.

Podemos establecer similitudes entre ambas perspectivas en torno a la preparación del participante, tanto desde el punto de vista lingüístico y cognitivo como emocional e intercultural. Así como en relación al esfuerzo lingüístico y afectivo que exige la convivencia en una nueva cultural, o la reflexión y el análisis posteriores a las estancias y las experiencias vividas. Byram, Grizkoba y Starkey (2001) proponen un programa de intercambio dividido en tres fases: (1) *fase previa o preparatoria*, (2) *fase durante el intercambio* o sobre el terreno, (3) *fase posterior o de reflexión*. En cada una de estas fases se proponen actividades de concienciación intercultural para el desarrollo de actitudes y para fomentar la reflexión sobre la experiencia:

1. *Fase preparatoria*. En esta fase los alumnos externalizan sus pensamientos, ansiedades y emociones sobre la futura visita al país de la cultura de destino. Para ello se proponen actividades de concienciación que les sean útiles para adoptar actitudes de apertura, predisposición y recepción de nuevas experiencias. Un ejemplo de estas actividades es *Expectations vs. Experiences* –una de las actividades utilizadas como herramienta de evaluación en esta investigación, capítulo 4, Actividades pre- y post-. Esta actividad consiste en solicitar a los alumnos participantes que elaboren un mural en el que escriban o dibujen lo primero que se les ocurra cuando piensan en el lugar que van a visitar. Tras la experiencia del viaje, deben recordar sus vivencias y contrastar las expectativas generadas frente a las experiencias vividas. Está actividad ayuda al profesor a saber, durante la fase de preparación, el punto de partida sobre el conocimiento y las percepciones que tienen los alumnos sobre el país de destino y su cultura.
2. *Fase de trabajo de campo*, es decir, la fase de la estancia en el extranjero en la que los aprendientes, rodeados e inmersos en un nuevo contexto, aprenden consciente e inconscientemente a través de sus sentidos. La experiencia de la

estancia supone una oportunidad única para el análisis del nuevo entorno, y se puede realizar de manera individual o colectiva. Los aprendientes pueden disponer de un diario que metafóricamente haga de "espacio" en el que se sientan seguros y donde puedan expresar sus sentimientos. El alumno puede "transportarse" a un ambiente de aula en el que puede comparar su experiencia e interpretación del entorno con las de los otros. Los profesores, asimismo, pueden ayudar a comprender los malentendidos y los conflictos generados por el shock cultural y los alumnos deben reflexionar en un momento emocional muy intenso– ver más adelante, Actividades *in-exchange*, capítulo 4.

3. *Fase posterior de reflexión*. Una vez de vuelta a la normalidad del centro, tras el viaje al país de destino y la visita recíproca de los compañeros extranjeros, se realizan actividades en las que se enfatiza la reflexión profunda de la experiencia, y en las que se comparte, compara, analiza y se intenta conceptualizar todo aquello experimentado –por ejemplo, aspectos del "otro" entorno y de la gente que en él habita. Una manera muy efectiva de llevar a cabo estas acciones es preparar una presentación de la visita a compañeros, amigos o familia, relatando diferentes momentos acontecidos y mostrando las reacciones e interpretaciones que se han dado a lo largo de la experiencia. Esto obliga a descentrar y tomar una nueva perspectiva, así como pensar qué se va a explicar a personas que no conocen la experiencia o personas de la otra cultura –ver actividades *post-exchange*, capt. 4.

Gran parte del trabajo realizado en las tres fases se puede llevar a cabo con la ayuda de presentaciones visuales que eliminen las constricciones de la LE a la hora de expresar lo que es y –principalmente– no es familiar. Los aprendientes pueden dibujar, hacer fotos y elaborar diagramas que capturen la experiencia y que expresen los sentimientos vividos durante el desarrollo del programa. Resulta conveniente

mencionar que para muchos de los alumnos es la primera vez que abandonan sus hogares y que conviven con personas que no pertenecen a su ambiente familiar. Además, puede darse el caso de que sea la primera vez que se enfrentan a situaciones en las que deben ser autónomos. En ese momento el papel del profesor resulta decisivo para paliar el impacto emocional que experimentan algunos alumnos de edades pre-adolescentes cuando se enfrentan a la situación de vivir por primera vez con gente de una cultura diferente a la propia. En este escenario, al que gran cantidad de docentes ya están habituados, la responsabilidad de los profesores de LE se acentúa cuando se trata de un viaje al "extranjero" (Byram, Grizkoba y Starkey, 2001, p.14).

2.5. Modelos de programas de intercambios y programas europeos

2.5.1. Modelos de programas de intercambio

Como se ha observado a partir de la descripción de las fases de desarrollo, existen diferentes enfoques y modelos de programas de intercambio, atendiendo a criterios organizativos, pedagógicos o de ámbito público o privado. En el ámbito de la enseñanza reglada, existe un modelo de intercambio estándar caracterizado por criterios como la reciprocidad, la interculturalidad, la duración –estancias breves–, la internacionalidad –países europeos–, el alojamiento en residencias familiar, el número de alumnos –entre 15-20– y el uso de una lengua meta mayoritaria –inglés, francés, alemán, español– o de una lengua vehicular de intercambio –inglés. Los intercambios recíprocos implican la estancia en el extranjero de un estudiante de LE y la recepción de un compañero con el que se le ha emparejado. Ambos viven una experiencia de, aproximadamente, una semana de duración que tiene lugar durante el mismo año escolar. Normalmente el intercambio se organiza para toda la clase, aunque a veces hasta un veinte por ciento del grupo puede no participar por diferentes motivos. Los alumnos, individualmente, son atendidos por las

familias de sus compañeros correspondientes y son recibidos recíprocamente por los anfitriones del país de destino. Los grupos generalmente van acompañados por profesores que conocen la lengua del país de acogida o poseen un dominio elevado de una lengua vehicular, el inglés, por ejemplo. Los profesores acompañantes se hospedan o bien en casas de otros profesores o bien en algún alojamiento cercano a las viviendas de los alumnos o del centro escolar. Los programas semanales habituales incluyen la asistencia a las clases en la escuela de acogida y la participación en actividades organizadas por el centro extranjero para el grupo visitante.

Existen otros modelos y versiones de programas de intercambio, pero regularmente dependen de las mismas variables: número de alumnos, duración de las estancias –breves o de larga duración –de días, semanas o meses; cercanía de las culturas implicadas, entre países con culturas similares o muy diferentes; tipología de los programas, por ejemplo, con la inclusión de proyectos conjuntos o no, si la enseñanza se utilizan lenguas meta o lenguas de comunicación en el intercambio; tipo de alojamiento, en residencias o en familias (*boarding school* o *homestays*); recíprocos (*home-to-home*); intercambios de profesores, etc.

Otro ejemplo de tipología de intercambio es el que establece la asociación educativa Escola Valenciana (2008) en el ámbito de la unidad por la lengua catalana. Esta diferencia entre intercambios epistolares, presenciales o virtuales. Como el resto, los primeros incluyen actividades que generan situaciones de comunicación real del uso de la lengua escrita, el cual permite el conocimiento y el intercambio de informaciones a distancia. Los intercambios presenciales, como indica su nombre, requieren la presencia física de los participantes y permiten descubrir el territorio y su patrimonio literario, cultural, natural, histórico, arquitectónico, etc., *in situ*, a la vez que establecer vínculos y acercar las vivencias entre estudiantes que hablan la misma lengua, pero que viven

situaciones sociolingüísticas diferentes y en lugares a menudo alejados geográficamente. Este tipo de intercambio, además, hace posible trabajar las lenguas implicadas y hacer pedagogía de la diversidad, del respeto y la participación. Por último, los intercambios virtuales facilitan la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias de aula y permiten trabajar en red entre el alumnado de diversos territorios y con diversos soportes audiovisuales. Recientemente, las nuevas tecnologías posibilitan y potencian este tipo de intercambios a través de diversos canales y soportes –correo electrónico, audiovisuales, blogs, chats, redes sociales en general y otros.

2.5.2. Programas europeos

Promovidos por la Unión Europea desde la década de los años 80, los programas europeos han supuesto un gran impulso para la realización de actividades y proyectos relacionados con la transnacionalidad, la multiculturalidad, el plurilingüismo y la interculturalidad. A lo largo de los últimos años, a través de estos programas, el Consejo de Europa ha fomentado los valores de la Unión en el ámbito educativo y laboral para jóvenes estudiantes. En el contexto del aprendizaje y la enseñanza de lenguas se han diseñado sucesivos marcos de actuación en los que se han desarrollado proyectos educativos y acciones para la colaboración entre centros escolares europeos. Edith Cresson, responsable de Investigación, Educación, Formación y Juventud, en el *Prefacio del Libro blanco de la UE* (1995) apunta:

> La construcción de Europa depende, ciertamente, de las competencias lingüísticas de sus ciudadanos. Las lenguas son una parte esencial de nuestro patrimonio cultural y es importante hacer que todos seamos conscientes de nuestra diversidad lingüística. El conocimiento limitado de lenguas es también uno de los obstáculos para la movilidad. La Unión Europea ha considerado siempre que el desarrollo del

> aprendizaje de lenguas es una prioridad importante. El programa Lingua, adoptado en 1989, ha tenido un gran éxito en este ámbito […] Desde 1995, estas acciones han continuado integradas en el programa Sócrates y en otros programas […] El objetivo de estos y de los proyectos educativos conjuntos que han propiciado siempre ha sido aumentar la motivación de los jóvenes y su capacidad para comunicarse en lenguas extranjeras (Guía del Proyecto Educativo Conjunto, Programa Sócrates).

Los programas europeos desarrollados hasta la fecha han sido: Lingua 1989-1994, Sócrates I, 1995-1999; Sócrates II, 2000-2006; Life-Long Learning Program, 2007-2013; y Erasmus+ 2014-2020. En un inicio, las acciones Lingua y Comenius –el primero como programa inicial integral y el segundo como acción en el marco del programa Sócrates–, fueron actuaciones en las que se desarrollaban proyectos conjuntos y cursos de formación de profesores y programas de intercambios. Posteriormente, Sócrates (1995-99) representó el programa de la Unión Europea en el ámbito de la educación cuyo objetivo principal fue contribuir al desarrollo de una educación de calidad y promover la cooperación en la educación. El Programa Sócrates integró la sección Lingua centrada en la promoción de la enseñanza de lenguas y las acciones de esta complementaron las medidas adoptadas en otras secciones del programa destinadas a la enseñanza superior (Erasmus) o a la enseñanza escolar (Comenius). Estas acciones se desarrollaron en torno a proyectos conjuntos educativos realizados por las diferentes escuelas europeas.

El Proyecto Educativo Conjunto (PEC) significaba una actividad que se desarrollaba durante un periodo de tiempo y que incluía varias fases –una de ellas el intercambio de alumnado. Respondía a las necesidades educativas de los estudiantes y formaba parte integrante de un curso lectivo. Este proyecto implicaba la cooperación entre estudiantes de las instituciones participantes y sus objetivos eran contribuir a la

mejora de la motivación y la capacidad de los estudiantes para comunicarse en LE, especialmente en las lenguas menos enseñadas y menos difundidas.

La segunda fase del programa Sócrates (Sócrates II) abarcó el periodo comprendido entre los años 2000 y 2006. Este programa estaba basado en la experiencia del anterior. Por un lado, capitalizaba sus aspectos más acertados y por el otro fusionaba y mejoraba algunas acciones desarrolladas anteriormente por separado e incorporaba una serie de aspectos innovadores. El nuevo programa ponía especial énfasis en el aprendizaje permanente como medio para favorecer el ejercicio activo de la ciudadanía y para mejorar la capacidad de inserción profesional. Sus objetivos específicos buscaban reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles y facilitar un amplio acceso transnacional a los recursos educativos en Europa. Perseguían fomentar la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación y promover la mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión, en especial de las menos difundidas y menos enseñadas. De igual modo, buscaban también promover la dimensión intercultural de la enseñanza, la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación, en particular, con el fin de contribuir a eliminar los obstáculos y estimular los intercambios entre centros de enseñanza para fomentar así la educación abierta y a distancia. Finalmente, otros de sus objetivos eran mejorar el reconocimiento de los títulos, desarrollar intercambios de información e innovaciones en el desarrollo de prácticas y materiales educativos, y estudiar temas de interés común en el ámbito de la política educativa.

Gran parte de estos objetivos se alcanzaban a través del desarrollo de acciones distribuidas en las diferentes etapas y sectores educativos: Comenius en la enseñanza escolar, Erasmus en la enseñanza superior, Grundtvig en la Educación de adultos, Lingua en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y Minerva en la educación abierta y a distancia

y en la tecnología de la información y la comunicación. Algunos de los recursos empleados se basaban en la observación y en la innovación en los sistemas políticos y educativos, así como en la participación en otras acciones conjuntas que conectaban Sócrates con otros programas comunitarios. Las acciones Comenius, en concreto, tenían como objetivo mejorar la calidad de la educación escolar y reforzar su dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares e instituciones de formación de profesores, así como las oportunidades de movilidad, la sensibilización intercultural y el aprendizaje de lenguas del personal docente.

Al programa Sócrates II le sucedió el denominado Programa de Aprendizaje Permanente (*Life-long Learning Program*) que, de igual modo, incluía y financiaba proyectos conjuntos europeos, cursos de verano e intercambios de alumnos. En el marco del PAP se incluía de nuevo la acción Comenius, la cual estaba dirigida a todos los niveles educativos de Infantil, Primaria y Secundaria. Para su implementación se requería la implicación de agentes de la educación escolar, principalmente alumnos y profesores, pero también autoridades locales, representantes de padres de alumnos, asociaciones no gubernamentales, centros de formación de profesores y universidades.

Los objetivos de Comenius, entre otros, eran ayudar a la gente joven y a la comunidad educativa a entender las diferentes culturas, lenguas y valores europeos, ayudar a los jóvenes a adquirir las destrezas y competencias básicas necesarias para el desarrollo personal, el futuro laboral y la ciudadanía activa. Esta sección trataba temas estrechamente relacionados con debates sobre la política educativa del momento, el trabajo por competencias, la educación de contenido digital y la educación inclusiva. También perseguía mejorar e incrementar la movilidad de alumnos y personal docente en la Unión Europea, al igual que potenciar las asociaciones entre centros escolares de diferentes estados de la UE y fomentar el aprendizaje de lenguas y contenidos, basados

en TICs innovadoras, mejorar técnicas y prácticas de enseñanza, aumentar la calidad y la dimensión europea de la formación del profesorado y mejorar los enfoques pedagógicos y la dirección educativa. Comenius focalizaba sus prioridades en promover, entre otras, destrezas del aprendizaje como el aprender a aprender, las competencias clave para la mejora del aprendizaje de lenguas, el alfabetismo y reforzar la creación y la innovación.

Los aspirantes a participar en una acción Comenius debían formar parte de asociaciones escolares cuyo objetivo era reforzar la dimensión europea de la educación promoviendo actividades de cooperación entre los centros educativos europeos. Los proyectos ofrecían al alumnado y al profesorado de los diferentes países la oportunidad de trabajar juntos en uno o más campos temáticos de interés mutuo. Estas asociaciones escolares estaban orientadas a la mejora de la competencia lingüística y el aprendizaje de idiomas, por ejemplo, ofreciendo la posibilidad al alumnado de aprender la lengua de un país de una asociación entre centros de diferentes países. Se ayudaba al alumnado y al profesorado a mejorar sus competencias no sólo en el tema o área principal en la que se centraba el proyecto, sino también en términos de trabajo en equipo, relaciones sociales, planificación y actividades de participación en proyectos y en el uso de las TICs.

Entre las actividades que se realizaban en un proyecto Comenius se encontraban: las reuniones de proyectos entre los centros participantes en la asociación, los intercambios de personal y alumnado que participaba en actividades del proyecto –por ejemplo, intercambios de profesores, visitas de estudio de directores, estancias del profesorado, intercambios de alumnado; intercambios de experiencias y buenas prácticas con centros educativos de la asociación; trabajo de campo, investigación, redacción, publicación y difusión de la documentación relacionada con las actividades de cooperación; actuaciones escénicas, organización de exposiciones, producción y difusión de material de

información; y la preparación lingüística del profesorado y el alumnado para garantizar la competencia necesaria en la lengua (lenguas) de trabajo de la asociación.

Las asociaciones escolares centradas en la participación del alumnado podían tratar áreas temáticas como las artes, ciencias, idiomas, educación medioambiental, patrimonio cultural, ciudadanía europea, la tecnología o la lucha contra el racismo. Se animaba enérgicamente a los centros educativos a elegir cualquier tema de interés e importancia para la asociación, ya que era la fuerza motivadora para la cooperación y el aprendizaje dentro del proyecto. Las actividades del proyecto debían integrarse idealmente en las actividades regulares de los centros educativos e incluirse en el currículo del alumnado participante. Su integración en el currículum de LE constituía un importante estímulo para la motivación del alumnado y su implicación en el aula. El alumnado también debía poder participar en todas las fases del proyecto, incluyendo la planificación, la organización y la evaluación de las actividades. Las asociaciones escolares centradas en cuestiones pedagógicas o de gestión ofrecían al profesorado y a los equipos directivos de centros educativos la oportunidad de intercambiar experiencias e información con colegas de otros países, desarrollar métodos y enfoques juntos que satisficieran sus necesidades, y probar y poner en práctica nuevos enfoques organizativos y pedagógicos. En estos casos, los proyectos implicaban a menudo la cooperación con organismos de la comunidad local de los centros educativos –autoridades locales, servicios sociales, asociaciones y empresas.

Las asociaciones escolares que priorizaban un enfoque lingüístico pretendían promover la diversidad lingüística en Europa fomentando el uso de todas las lenguas oficiales de la Unión Europea, en particular las lenguas menos habladas y enseñadas. Los temas de la asociación podían vincularse, por ejemplo, a la comprensión multilingüe o al aprendizaje integrado de contenidos y la LE (AICLE). A través de estos proyectos, se

pretendía que el alumnado aprendiera una lengua que no figurara en su plan de estudios. Todas las asociaciones escolares podían incluir visitas del alumnado a centros educativos asociados, lo que hacía posible que este pudiera permanecer durante algún tiempo en otros países, seguir las clases y mejorar sus competencias en LE.

Había dos tipos de asociaciones escolares: las multilaterales, que debían incluir centros educativos de al menos tres países participantes, debiendo ser al menos uno de ellos miembro de la UE; y las asociaciones bilaterales, con un claro enfoque lingüístico, que se constituían entre dos centros educativos y debían incluir necesariamente un intercambio recíproco de alumnado. Tanto las asociaciones multilaterales como las bilaterales tenían una duración máxima de dos años. Los centros que optaban a una asociación podían solicitar ayudas en el marco de la acción Asociaciones Comenius del PAP y debían ser centros, públicos y privados, que impartieran las enseñanzas de niveles no universitarios (establecidas en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo), es decir, Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas. Las actividades estaban financiadas mediante subvenciones destinadas a gastos de la asociación, actividades locales, viajes, seguros de viaje y manutención durante las actividades de movilidad con los socios.

Por último, el programa Erasmus+ ha estado vigente durante el periodo 2014-20 en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, con la idea de ayudar a abordar los cambios socioeconómicos y los principales desafíos a los que se enfrenta Europa hasta el final de la década (año 2020), y con el fin de respaldar la aplicación de la Agenda Política Europea destinada al crecimiento, el empleo, la equidad e inclusión. Según el Consejo de Europa, Erasmus+ pretende ser un instrumento eficaz para fomentar la inclusión de las personas que proceden de entornos desfavorecidos,

incluidos los migrantes recién llegados. Otro de sus retos lo representa el desarrollo del capital social entre los jóvenes, la autonomía de estos y su capacidad de participar activamente en la sociedad, de acuerdo a las disposiciones del Tratado de Lisboa para fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa.

En este sentido, el programa propone actividades de aprendizaje no formal que tienen por objeto mejorar las capacidades y las competencias de los jóvenes, así como su ciudadanía activa. El programa pretende brindar oportunidades de formación y cooperación a las organizaciones juveniles y a los trabajadores en el ámbito de la juventud, con el fin de desarrollar su profesionalidad y la dimensión europea del trabajo en el ámbito de la juventud. Erasmus+ está diseñado para apoyar los esfuerzos de los países participantes para utilizar de forma eficiente el potencial del talento humano social europeo atendiendo al principio del aprendizaje permanente, vinculando el apoyo al aprendizaje formal, no formal e informal en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud. De acuerdo con el Consejo de Europa, el programa mejora las oportunidades de cooperación y movilidad con los países asociados, en especial en las esferas de la educación superior y la juventud. Erasmus+ básicamente se estructura en dos acciones, Key Action 1 y Key Action 2, orientadas a la formación de profesores y al trabajo conjunto con alumnado que puede derivar en la movilidad e intercambio de alumnos.

Respecto a las acciones relacionadas con intercambios, en enero de 2018, debido a un considerable incremento económico para el sector de Educación Escolar (del 38%), se introducen como novedad las Asociaciones de Intercambio Escolar KA229, con las que se pretende aumentar las posibilidades de recibir subvenciones para los centros escolares, animando a estos a presentar propuestas y a participar en proyectos KA2 (*Key Action 2*). Las asociaciones KA229 son Asociaciones de Intercambio Escolar que deben seguir una serie de requisitos para su constitución, por ejemplo, contar con un mínimo de

dos y un máximo de seis socios participantes de, al menos, dos países distintos, o que todas las instituciones participantes deben pertenecer a un país del programa y ser considerados centros escolares según la normativa de su país.

Para estas asociaciones se recomienda establecer un número de centros participantes teniendo en cuenta las características del proyecto, el reparto de tareas reales y el desarrollo de una gestión ágil y de calidad. Como norma general, los proyectos tienen una duración de entre 12 y 24 meses y, en caso de que la propuesta lo justifique, los proyectos que incluyan actividades de movilidad de larga duración del alumnado podrán tener una duración superior de entre 12 y 36 meses. Estas asociaciones, además, ofrecen una oportunidad única para que los alumnos de cualquier edad y el personal docente de escuelas, colegios e institutos visiten otros centros educativos europeos. Las opciones incluyen estancias breves (de 3 días a 2 meses) y periodos de intercambio más prolongados (de 2 a 12 meses). A este respecto, conviene aclarar que el número máximo de movilidades financiables viene únicamente determinado por las necesidades del proyecto y el límite presupuestario establecido en la Guía Erasmus+ 2018 para KA229. Todo proyecto de Asociación de Intercambio Escolar debe abordar una o más de las prioridades horizontales y/o específicas de la educación escolar señaladas en la Guía del Programa (Fig. 2.1).

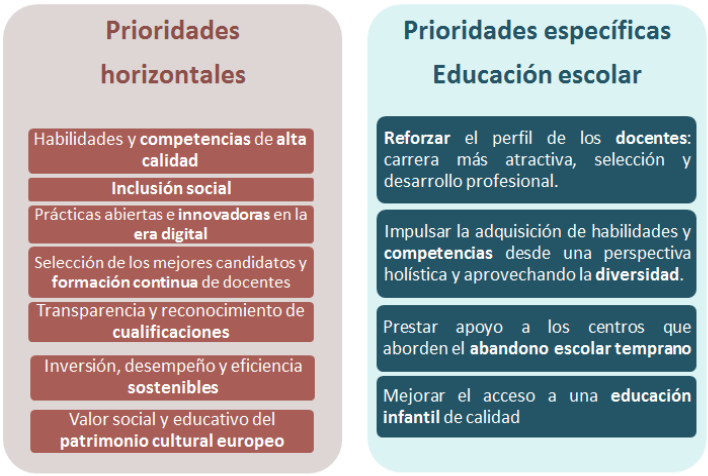


Fig. 2.1. – *Cuadro de prioridades horizontales y prioridades específicas.*

Las asociaciones KA229 para el intercambio escolar son ideales para las escuelas que quieren establecer un proyecto de intercambio de alumnado y personal docente, y que solicitan su primera asociación Erasmus+, puesto que se basan en proyectos pequeños de no mucha envergadura. Las características clave de estos proyectos o asociaciones están enfocadas a las actividades de movilidad, y ofrecen un proceso de presentación de solicitudes más sencillo, en ellas pueden participar solo centros educativos escolares. La magnitud de los proyectos se puede realizar entre 2 y 6 escuelas y la duración es de 1 a 2 años –o de 1 a 3 años para proyectos que organizan movilidades de larga duración del alumnado. El presupuesto máximo para estas asociaciones en la convocatoria de 2018 es de 99.000€ por año (máximo 16.500€ por socio y por año), y puede asegurar la viabilidad de las asociaciones. La meta principal es permitir a los centros escolares desarrollar y reforzar redes, incrementar su capacidad de trabajar a nivel transnacional y compartir y confrontar ideas, prácticas y métodos. Los proyectos seleccionados pueden también producir resultados tangibles y deben difundirse los resultados de sus actividades, aunque de modo proporcional a los objetivos y alcance del proyecto (www.ec.europa.eu).

Las Asociaciones KA229 solo pueden ser de Intercambio de buenas prácticas y resultan especialmente relevantes en el contexto nacional español. Por tanto, reciben mayor consideración aquellos proyectos de Asociaciones de Intercambio Escolar que tienen como prioridad la inclusión social, el patrimonio cultural europeo o el apoyo a los centros que aborden el abandono escolar temprano. A la hora de evaluar un proyecto, los expertos tienen en cuenta los criterios de calidad que aparecen descritos en la Guía de expertos para la evaluación de la calidad.

Los programas europeos ofrecen, pues, la posibilidad de que centros escolares de la Unión Europea participen en programas que impliquen la movilidad del alumnado y el desarrollo de proyectos educativos conjuntos, sea en formato de buenas prácticas o de

proyectos globalizados interdisciplinares. A la postre desarrollan un modelo de intercambio con una estructura y directrices de gestión y desarrollo que puede ser emulada de manera personalizada en centros de gestión educativa concertada o privada que no se adscriban al programa o que no soliciten ayuda alguna.

En general, los programas europeos están sujetos a la demanda de muchos centros europeos y estos deben ceñirse a la estructura y funcionamiento de las directrices marcadas en las sucesivas convocatorias internacionales. Los centros escolares deben tomar la decisión en sus respectivos claustros de adherirse o no a estos modelos, y de funcionar y gestionar un proyecto de intercambio de manera autónoma y particular.

Como hemos visto, en ambos casos se requiere una planificación clara y definida para que sean llevados a cabo con eficacia. Entre los modelos presentados existe una parte teórica y estructural y una más práctica y logística. El éxito de ambos modelos depende de la determinación, la predisposición y la implicación por parte de los equipos directivos y de las personas responsables de los proyectos para realizar y desarrollar estos programas y todo lo que conllevan, teniendo en cuenta los recursos materiales y humanos de los que se dispone.

2.6. Incidencia de los programas de intercambio en el desarrollo de la competencia intercultural y la mejora de competencia comunicativa en LE

Como comprobaremos más adelante, autores como Richterich (1994, p.5), Wertenschlag (1994, p.9) y Salvadori (1996, p.30-33) han demostrado que los programas de intercambio influyen en el desarrollo de la competencia intercultural. Según estudios realizados por estos autores, dicha incidencia se produce en todas las fases de los programas, pero principalmente en las fases de *preparación* y la del *intercambio en sí* – la de la estancia en el país extranjero y la visita y recepción de los alumnos foráneos. Por otra parte, además, se ha evidenciado que cuanto mayor es la implicación de los alumnos

en el proyecto, mayor es el éxito de este en términos de comunicación, afectividad e interculturalidad. Esto significa que para alcanzar un alto grado de implicación el alumnado participante necesita sentirse seguro y competente tanto en sus habilidades lingüísticas en la LE como en los factores individuales relacionados con la motivación, la seguridad, la confianza y la autoestima. Para lograr que estos factores sean positivos es necesario seguir un aprendizaje desde el punto de vista emocional, es decir, es necesario llevar a cabo, en las diferentes fases del intercambio, una serie de actividades que contribuyan a la consecución de los objetivos desde una perspectiva afectiva.

En la *fase de preparación*, en lo que se refiere a la competencia comunicativa y las necesidades lingüísticas, los objetivos se definen en relación a un conocimiento suficiente de la LE y a la calidad y la cantidad de las experiencias previas vividas. A partir de estas, se logra distinguir entre varios niveles de competencia comunicativa según la destreza lingüística desarrollada.

En los programas de intercambio se observa que *la comprensión oral* destaca como la primera gran dificultad a la que se enfrentan los hablantes no nativos. En este sentido, se pueden organizar actividades que proporcionan una mayor familiaridad con los sonidos de diferentes fuentes, diferentes acentos regionales o contextos de conversaciones auténticas. Asimismo, es aconsejable facilitar un contacto, directo e indirecto, con el lenguaje de los adolescentes: con el ritmo de este lenguaje, las expresiones *slang* y los hábitos comunicativos más comunes (abreviaturas, gestos). El objetivo, en realidad, no es que los alumnos se hagan competentes en este registro, sino más bien familiarizarlos y motivarlos con la experiencia. De hecho, las expresiones más coloquiales suelen ser las que más rápidamente son asimiladas por los alumnos y las que habitualmente comparten de manera "natural" y espontánea. En esta línea, Byram (1998, p.2) afirma que para que la comunicación sea exitosa los interlocutores implicados en una interacción necesitan

compartir el mismo significado referencial cultural. Cuando se produce una interacción en persona, cara a cara o a distancia –mediante la tecnología–, se pone en evidencia que la comunicación no es un mero cambio de información sino una experiencia intercultural, en la que cada miembro de las culturas participantes aporta su bagaje, su realidad y las referencias del mundo que conoce.

Otra destreza lingüística que debe trabajarse en el transcurso de un intercambio es la *expresión oral*. En el caso de los proyectos de intercambio organizados en torno al estudio de un tema, el trabajo se articula alrededor de cuestiones vistas por individuos desde diferentes perspectivas, pero con la tarea específica de llegar a una conclusión común. Cuando los alumnos contrastan sus opiniones, estos activan diferentes instrumentos de argumentación que permiten modificar sus ideas propias, negociar con otros alumnos soluciones a posibles problemas y encontrar maneras comunes de llegar a un acuerdo. En ese momento, en un nivel avanzado de competencia de LE, el alumno debe ser capaz de hacer uso de expresiones idiomáticas y expresar acuerdos y desacuerdos propios, de una manera más o menos densa. En la producción oral, además, se debe dar importancia a poseer un vocabulario rico y articulado. En este sentido, es aconsejable disponer de actividades de aula que proporcionen la combinación de material lingüístico junto a recursos necesarios para desarrollar estrategias de "aproximación" con las que los alumnos puedan construir paráfrasis y circunlocuciones en lugar de términos específicos.

En estas actividades, los alumnos pueden adoptar el papel de interlocutores y deben priorizar la fluidez frente a la corrección –premisa del enfoque comunicativo. No obstante, resulta una tarea complicada minimizar el error en el contexto del aula, ya que el profesor a menudo se ve obligado a utilizar medios de evaluación que identifiquen la corrección formal como un parámetro principal. En esta dinámica, el "miedo a equivocarse" representa un elemento que no facilita el aprendizaje y supone un error no

analizar una expresión que es parte de un sistema de interlengua en movimiento, de tal modo que hace que el alumno se sienta "culpable" (Salvadori, 1996 p.32).

Desde la perspectiva emocional, otro aspecto fundamental a tener en cuenta en la preparación del intercambio es la actitud de la familia de acogida hacía su invitado, una relación que supone un elemento esencial en la experiencia de la nueva realidad. Tal y como se observa más adelante en el marco metodológico de este estudio, la mayoría de alumnos enfatizan el papel significativo de la familia en relación con la lengua durante la experiencia del intercambio. Según se ha observado en los análisis de estos autores, la lengua se hace menos "extranjera" y más familiar si el invitado se adapta más a los hábitos de la familia y, si a su vez, la familia esta predispuesta a la hora de recibir a un nuevo miembro en el núcleo familiar. En este sentido, por ejemplo, la familia debe tener en cuenta ofrecer al visitante una cálida bienvenida y la oportunidad de que se sienta un miembro más. Por otro lado, en los momentos de convivencia, la familia debe ser capaz de tranquilizar al alumno visitante, respetando su identidad y el valor de su cultura de origen. En estos contextos, los alumnos se sienten más cómodos y relajados –y por lo tanto más comunicativos– cuando son preguntados por los anfitriones y pueden hablar sobre ellos mismos, sobre su país y sus costumbres.

En la *fase del intercambio en sí*, las tareas programadas deben tener en cuenta que, desde el punto de vista emocional, el desarrollo del intercambio influye en los alumnos implicados en el aprendizaje y en el contexto de la experiencia (Richterich, 1994). Como en todas las experiencias de cambio, en esta fase los alumnos movilizan sus recursos, su energía y su atención y se encuentran a sí mismos en una situación de receptividad particular que atiende a estímulos que les hacen conscientes de sus propios procesos. En este momento se puede verificar con los aprendientes la eficacia de algunas estrategias colaborativas que facilitan su aprendizaje. Wertenschlag (1994, p.9) apunta tres

estrategias: (1) *Compensación*, cuando el comportamiento demanda la colaboración del interlocutor, en el momento en que uno no conoce o no entiende una palabra; (2) *negociación*, cuando el aprendiente debe negociar y llegar a acuerdos para alcanzar unos objetivos concretos; (3) *reparación*, cuando el aprendiente aprecia que ha generado un malentendido –no solo lingüístico sino también actitudinal– y pretende repararlo.

Durante el periodo de la visita de los compañeros extranjeros, los profesores anfitriones deben planificar actividades para que el grupo receptor prepare y facilite el encuentro con sus compañeros visitantes en un contexto de comunicación efectivo. Existen procedimientos organizativos que pueden garantizar las condiciones óptimas para una recepción exitosa. Por ejemplo, la gestión y la organización de la estancia puede recaer sobre los mismos alumnos receptores. Cuando a estos se les brinda la oportunidad y la suficiente autonomía para hacerlo, la experiencia resulta más auténtica y real y menos escolar. En esta ocasión, la organización de estas actividades proporciona, coyunturalmente, un trabajo productivo conjunto y los alumnos anfitriones se implican en una experiencia que puede llevar a que los compañeros visitantes interactúen y creen un entendimiento común del que pueda surgir un intercambio comunicativo.

Estas situaciones, además, pueden provocar interacciones de las que surjan temas de conversación entre alumnos de una y otra cultura. Durante el tiempo en que conviven juntos se desarrolla una relación entre ellos basada en la vivencia de experiencias compartidas y en la que se desarrolla un entendimiento común. Es por ello, que se aconseja preparar a los participantes en el intercambio mediante el trabajo por parejas para que desarrollen estrategias colaborativas. En este sentido, el método 'tándem' resulta una técnica pedagógica bastante eficiente (Dausendschon-Gay, 1995).

De este modo, desde una perspectiva afectiva, en las primeras fases de aprendizaje, los estudios demuestran que deben priorizarse las relaciones personales frente a la

competencia comunicativa en LE. En palabras de Salvadori (1996, p.34) "deberíamos intentar reproducir y formalizar estas situaciones y poner énfasis en el uso de la lengua de los jóvenes y de otros recursos para los alumnos con dificultades".

Desde la perspectiva intercultural, la fase de preparación y la del intercambio en sí suponen una oportunidad única para predisponer al alumnado participante para la adquisición de habilidades interculturales como la autoobservación, la reflexión o el análisis crítico del proceso de activación y comunicación con la L1 y la LE. Se debe formar al individuo para controlar los mecanismos con los que ha socializado inconscientemente, sin conocer las normas de manera explícita (Salvadori, 1996, p.32). Durante la fase de preparación, pueden realizarse actividades de comunicación verbal efectivas que proporcionen el descubrimiento de las representaciones de uno mismo y los significados implícitos de la propia cultura, incluidos en la "educación intercultural". Los alumnos deben ser sensibilizados para reconocer una visión del mundo específica, a través de la cual, filtren inconscientemente las impresiones que les llegan desde diferentes contextos. En este sentido deben ser preparados para el control de las emociones –sobre todo las negativas–, que surgen del contacto con aspectos percibidos como peligrosos en diferentes grados. Deben ser formados, además, para adoptar actitudes como la curiosidad, la flexibilidad afectiva o la apertura para enfrentarse a la nueva realidad.

En resumen, tal y como comprobaremos en este estudio, en el desarrollo de un intercambio influyen diversos factores desde el punto de vista cognitivo, personal y afectivo. El éxito de un programa de intercambio depende en gran medida de la relación que surja entre los participantes y sus respectivas familias de acogida, pero también, de la preparación e implicación del mismo alumno antes de realizar el intercambio. Los alumnos participantes deben estar preparados para enfrentarse a situaciones complejas, de inmersión en una lengua y una cultura diferentes a la propia.

Con todo, tal y como se apunta más adelante, un intercambio puede resultar determinante para el aprendizaje de una LE y para desarrollar actitudes y habilidades interculturales como la apertura, la empatía o la tolerancia; y para ampliar la visión del mundo, reconocer la diversidad cultural y la identidad propia. En definitiva, todos estos aspectos son claves para desarrollar la competencia intercultural.

CAPÍTULO 3: LAS COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA

Desde su fundación hace medio siglo, hasta la actualidad, las cooperativas de enseñanza han sido consideradas centros de referencia que ofrecen una educación alternativa respecto a otros modelos tradicionales. Como veremos, son centros educativos que han permanecido fieles a sus fundamentos pedagógicos basados en el aprendizaje emocional y la educación en valores. Se rigen por los principios del cooperativismo internacional y persiguen un objetivo común de carácter pedagógico, político y social, en el que prevalece la gestión democrática, el respeto a la diversidad y el arraigo al medio cultural y social. Se caracterizan, además, por ser escuelas en las que, (1) se fomenta la convivencia, la participación y el pluralismo en el alumnado; (2) se configura una comunidad escolar singular; y (3) se impulsa la participación activa en los intereses y procesos de aprendizaje de alumnos, familias, profesores y trabajadores, según el tipo de cooperativa.

En el País Valenciano, el origen de estas escuelas cooperativas se remonta a finales de los años 60 y la década de los 70, en un contexto político y social complejo y adverso. Desde el momento de su creación estos centros representaron la respuesta a una escuela inexistente que, gracias a la voluntad de maestros y familias, fue construida para poner en práctica muchas de las teorías pedagógicas más innovadoras de la época. Desde sus inicios, las ideas de maestros y filósofos como Freinet, Freire, Neil o Delocry influyeron en las intenciones de sus miembros fundadores, los cuales desde un principio trataron de dar una la solución a un sistema educativo caracterizado en ese momento por el tradicionalismo y el anquilosamiento de las metodologías didácticas de la época franquista.

En los últimos años, las cooperativas de enseñanza han permanecido en gran medida coherentes con su visión pedagógica y social y han sabido mantener su esencia. En la actualidad, de hecho, siguen caracterizándose por seguir haciendo uso de pedagogías activas, coeducativas y participativas, arraigadas al contexto social, lingüístico y cultural de su alumnado y sus familias. Desde el punto de vista lingüístico y cultural, como ha ocurrido en la mayoría de los centros educativos de País Valenciano, las cooperativas de enseñanza se han convertido en instituciones plurilingües en las que se han implementado diversos programas de inmersión, al igual que han desarrollado proyectos de carácter internacional, como los programas de intercambio, conformando un modelo de enseñanza de lenguas desde los enfoques ecológico, plurilingüe e intercultural. El alumnado de estos centros, su educación y formación se han visto favorecidos por el aprendizaje y la enseñanza de diferentes competencias relacionadas con la lengua como proceso de interacción social, y han puesto de manifiesto el acierto de algunos de esos enfoques.

En una sociedad como la actual, cambiante, globalizada, multicultural, multilingüe e interconectada, la escuelas cooperativas han sabido adaptarse a los tiempos y, en las últimas décadas, han implementado nuevas tecnologías, así como distintos programas lingüísticos que han desarrollado un tratamiento integral entre las lenguas autóctonas y extranjeras, convirtiéndolas en centros de enseñanza plurilingüe, pioneros a la hora de adoptar metodologías y recursos necesarios para abordar la demanda de una sociedad exigente, en cuanto a comunicación e interacción de lenguas y culturas se refiere. En este sentido, estos centros educativos en muchas ocasiones se han anticipado a algunas de las medidas ofrecidas por la Administración educativa o han sido los primeros en adoptarlas.

En definitiva, las cooperativas de enseñanza suponen un espacio educativo y social idóneo para el desarrollo de procesos socioculturales que implican la interacción entre sus miembros, y para la implantación de distintos proyectos relacionados con la innovación pedagógica y el estudio de diferentes metodologías y enfoques que van más allá de los requisitos plasmados en el currículum o programados por las autoridades educativas.

Para hacer un estudio completo de las mismas, hemos organizado este capítulo en cuatro apartados:

3.1. El marco conceptual de las cooperativas de enseñanza, en el que se detallan sus objetivos pedagógicos y organizativos, sus características diferenciadoras y los distintos modelos de escuelas cooperativas que existen.

3.2. Los principios del cooperativismo social en los que está basada su implicación en la renovación pedagógica y su prioridad dentro del ámbito del País Valenciano, y en relación con aspectos de la cultura y la lengua valencianas, los orígenes y precedentes de las cooperativas de enseñanza valencianas y el estado y el funcionamiento actual.

3.3. En este apartado, nos hacemos eco del carácter plurilingüe que han adoptado estos centros, los métodos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y las culturas autóctonas y extranjeras, así como la situación social y legislativa del modelo plurilingüe en el País Valenciano y las decisiones que afectan a estos centros.

3.4. Para finalizar, describimos con detalle el funcionamiento de un ejemplo de cooperativa de enseñanza, el de La Nostra Escola Comarcal, escuela en la que se desarrolla la mayor parte de este estudio y que conforma el marco de la investigación.

3.1. Las cooperativas de enseñanza: marco conceptual, objetivos, características y funcionamiento

Una cooperativa es una agrupación voluntaria de personas físicas y jurídicas, al servicio de sus socios a través de la explotación de una empresa colectiva sobre la base de la ayuda mutua, la creación de patrimonio común y la atribución de los resultados de la actividad cooperativizada a los socios, en función de su participación en dicha actividad (Llei de Cooperatives de la Comunitat Valenciana, 8/2003).

En palabras de Josep Castaño i Colomer (1985), atendiendo a las implicaciones sociales y educativas que comporta, una cooperativa es "una sociedad de personas unidas por razones de vecindad, de necesidad o de ideal, que juntas quieren acometer una empresa al servicio común de todos los socios. En consecuencia, no solo velan por una buena gestión económica sino también por una gestión democrática de la sociedad" (Agulló y Payá, 2012, p.13). Una cooperativa no solo pretende ser una fuente de riqueza económica, sino también de enriquecimiento social, por lo que cualquier experiencia cooperativa bien entendida aporta un conocimiento especial a todos aquellos que la viven en primera persona (Aulló y Payá, 2012, p.14). Funciona, pues, de un modo diferente a una empresa tradicional, puesto que en la cooperativa la educación y la formación en los valores cooperativos, democráticos y solidarios son igual de importantes que los económicos y técnicos, es decir, se sitúan en el mismo nivel de importancia las vertientes sociales y las vertientes técnicas.

Hay diferentes tipos de cooperativas: de usuarios, de consumo, de vivienda, de crédito, de servicio, de enseñanza, etc. Estas últimas siempre han pretendido solucionar el "problema" de la enseñanza y, para ello, han constituido organizaciones de servicios educativos –escuelas– mediante los métodos cooperativos. Se asemejan a las de servicios porque su objetivo es la organización y la financiación de los centros de enseñanza.

Las cooperativas de enseñanza son centros educativos que se rigen por los principios del cooperativismo. Según la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) cualquiera de estos centros debe seguir objetivos tales como proporcionar la educación a sus miembros, empleados y dirigentes, así como al público en general, en los principios y técnicas, tanto económicos como democráticos y de cooperación. Tienen un objetivo común de carácter pedagógico, político y social, en el que ha de prevalecer la gestión democrática, el respeto a la diversidad y el arraigo al medio cultural y social:

> El pluralismo, la convivencia y el respeto a las diferentes ideas y maneras de pensar al sí de las escuelas. Es necesaria la gestión democrática de las escuelas por parte de todas las personas vinculadas: alumnos, padres de estos, trabajadores docentes y no docentes. La enseñanza debe hacer raíces en el país, ha de poner al niño en contacto con su entorno social inmediato: barrio, pueblo, comarca. (Jornades sobre la Cooperació a Cataluña, febrer 1980) (Aulló y Payá, 2012, p.16).

El funcionamiento democrático de estas escuelas requiere una participación activa por parte de toda la comunidad que convive en ellas. Como veremos, en estas cooperativas se genera un estrecho vínculo con el entorno que influye en todo el colectivo. En diferente medida, todos los miembros de esta comunidad se implican cada uno desde su responsabilidad para que el contacto con ese entorno social –y físico– inmediato sea más cercano.

Según Bragualt (1985) hay tres partes o elementos que conforman la esencia de las cooperativas de enseñanza: una parte *social*, dado que la cooperativa es una asociación de personas, y no de capitales, en la que participan todos los integrantes con igualdad de derechos y obligaciones, por medio de la asamblea, en la que los planes económicos y pedagógicos se aprueban democráticamente; una parte *económica*, puesto que se trata de

una empresa que pretende alcanzar unos objetivos con el máximo de eficiencia; y una parte *pedagógica*, una enseñanza cooperativa compatible con la estructura organizativa.

Entre las cooperativas de enseñanza se encuentran aquellas que nacieron con una decidida propuesta educativa por la renovación pedagógica por parte de sus promotores. Son escuelas que extienden los valores democráticos y solidarios del régimen cooperativo a los valores que se transmiten en el currículum, que intentan formar personas críticas, comprometidas con la transformación social y arraigadas al medio social y cultural en el que se desarrollan. En este sentido, son escuelas cooperativas innovadoras pedagógica y socialmente.

Estas escuelas, desde su fundación, siguieron las doctrinas e ideas de maestros y filósofos como Freinet, Montessori, Freire, Makarenko, Neil o Dewey. En 1876 se fundó en España la Institución Libre de Enseñanza, que compartía en gran medida los fundamentos activos de las escuelas nuevas, y se ponían en marcha las experiencias de escuelas laicas y racionalistas. En 1910, se inauguró en Valencia el Grupo Cervantes que introdujo la metodología de la doctora María Montessori en las aulas de infantil valencianas. Montessori otorgaba una gran importancia a la incorporación del método científico en las aulas de infantil, reclamaba el valor de una educación individualizada, activa, que desarrollara todos los sentidos mediante la introducción de juegos y materiales que permitían el aprendizaje de cada niño según su madurez y sus intereses. Además, solicitaba una maestra observadora, formada de manera científica, que fuera facilitadora más que impositora, "en nuestro sistema el maestro debe ser más un pasivo que un activo, y su paciencia debe estar compuesta de ansiosa curiosidad y absoluto respeto por el fenómeno que quiere observar" (Montessori, 2003, p.147). Las escuelas de Montessori se caracterizaban por su mobiliario adaptado a la altura de los niños, el cuidado de animales y plantas, la disciplina activa, la autonomía y, en especial, la introducción de un

método analítico para facilitar, primero el aprendizaje de la escritura y después el de la lectura de manera activa, experimental, siguiendo el interés del aprendiente. Además de la importancia para conseguir la harmonía entre familia y escuela, implicando a padres y madres en la acción educativa.

Anton Makarenko, tras la Revolución Rusa de 1917, introducía el trabajo productivo realizado en grupo, de manera que la cooperación en las tareas laborales integrara a sus miembros en la colectividad. El hecho de darles un sentido, una finalidad común a todo, conseguía que, de manera lenta pero segura, cada persona fuera implicándose cada vez más en la consecución del bienestar colectivo –un precedente del aprendizaje basado en proyectos.

Alexandre Neil, con su experiencia educativa de Summerhill –referente de muchas de las propuestas pedagógicas más liberales en la actualidad–, ponía en práctica algunas de las pesquisas de Mayo del 68, en el que la felicidad y la libertad eran presupuestos prioritarios e innegociables. Se trataba de fundamentar la educación en el principio de la felicidad. Para el niño el juego es imprescindible por lo que, educado en libertad, el niño elige cuándo, dónde y de qué manera quiere estudiar en contraposición con la educación tradicional.

De John Dewey se adoptó el concepto de escuelas democráticas para una sociedad democrática. Dewey concebía la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permitía el desarrollo de una ciudadanía plena. Sostenía que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. El "método experimental" de su pedagogía se basaba en la educación de la destreza individual, de la iniciativa y del espíritu de empresa en detrimento de la adquisición de conocimientos científicos (Larrauri-Max, 2012).

Sin embargo, fueron los modelos pedagógicos de Celestine Freinet los que influyeron de manera decisiva en el origen de las cooperativas de enseñanza y en los maestros de la renovación pedagógica del País Valenciano. Sus técnicas –introducidas por Enric Soler i Godes–, fueron fielmente aplicadas en muchas de las cooperativas recién nacidas. Se basaban en una propuesta más activa y vital que permitía trabajar de forma creativa, dando respuesta a las necesidades propias de la infancia y sus intereses. Del mismo modo, facilitaba la introducción de la lengua materna en el aprendizaje de la lectoescritura, dado que no se utilizaban textos impresos y se partía del texto libre y de la impresión de documentos por parte de alumnos y maestros. Además, establecía vínculos estrechos entre sociedad y escuela, y propugnaba la cooperación entre los alumnos y el colectivo de maestros como una herramienta indispensable para conseguir una auténtica educación.

Muchas de las teorías y prácticas introducidas y desarrolladas en su momento perduran en las escuelas cooperativas valencianas actuales. Aunque en su mayoría orientadas a las etapas más tempranas del aprendizaje, estas ideas configuran la formación y personalidad de un alumnado que, en etapas posteriores como la Secundaria, en particular, conforman un perfil de aprendiente determinado. Este perfil, por un lado, es un elemento diferenciador respecto a otros centros de enseñanza y, por otro, muestra un alto grado de receptividad a varias de las propuestas pedagógicas innovadoras que implican la cooperación, la creatividad, la tolerancia, los valores democráticos y la conciencia plurilingüe e intercultural que caracteriza su aprendizaje, en general, y su aprendizaje de LE, en particular.

Por lo general, muchas de las propuestas de estos ideólogos se mantienen en el presente y quedan reflejadas en el desarrollo de las diferentes actividades y dinámicas llevadas al aula. Asímismo, esto se refleja en la educación en valores –la cooperación y el trabajo colectivo, la tolerancia, el respeto a la diversidad y el arraigo al entorno; en las

metodologías didácticas –el aprendizaje basado en proyectos y por tareas, la autoevaluación o el aprender a aprender; en la impresión de publicaciones realizadas por los propios alumnos y profesores –redacción de documentos y la difusión de proyectos; y, en general, en la organización y gestión del centro con los preceptos asamblearios y la participación activa en la toma de decisiones relacionadas con los contenidos y los objetivos de los cursos.

En resumen, las escuelas cooperativas continúan su labor de educar con una filosofía pedagógica y organizativa propia, diferente a las de otros centros educativos. En la actualidad, pese a los adelantos tecnológicos, las circunstancias socioculturales del entorno más cercano y más lejano, y el cambio social, político, económico y cultural constante, a menudo abrumador, las escuelas cooperativas mantienen su espíritu inicial y siguen en su determinación sobre diferentes aspectos educativos, siguiendo su máxima: "otra escuela es posible".

3.2. Las cooperativas de enseñanza en el País Valenciano. Precedentes y actualidad

Las escuelas cooperativas valencianas surgieron en un contexto social, político y educativo muy concreto, en el ámbito territorial de la comarca de l'Horta de València, a finales de los años 60 y durante la última etapa del franquismo. En ese tiempo y espacio confluyeron diversas personas con una larga trayectoria de activismo en movimientos cívicos, con el deseo de impulsar una nueva manera de "*fer escola*" ("hacer escuela") que respondiera al triple objetivo de ser democrática, activa y valenciana. Desde su fundación, estas cooperativas pretendieron solucionar el problema de la enseñanza creando una escuela inexistente en ese momento y organizando servicios educativos mediante métodos cooperativos. La agrupación de profesores, padres, madres, alumnos, o todos en conjunto, se encargaron de crear y organizar una escuela que no existía, para ofrecer,

mediante el régimen de cooperativa, unos servicios educativos y unas características determinadas que no había en ningún otro lugar o, si los había, no se ajustaban a las necesidades (Agulló y Payà, 2012).

El nacimiento de estas escuelas se vio forzado por cuestiones de carácter tanto teórico como práctico. La escuela franquista había roto cualquier vínculo con las pedagogías activas y renovadoras y se había instalado en unas prácticas tradicionales que eran cuestionadas desde diversos foros. Al mismo tiempo, algunas experiencias privadas, sobre todo en el ámbito de Cataluña, estaban ofreciendo alternativas a esta educación propia del nacionalcatolicismo. A pesar de las tentativas tecnocráticas del régimen se intentaba renovar la escuela desde dentro para adaptarla a la nueva estructura económica y de producción, pero su día a día continuaba estando lejos de los ideales democráticos.

Muchas personas educadas en los centros franquistas, comprometidas con las reivindicaciones democráticas desde los ámbitos de la política, la cultura o el mundo del trabajo, eran padres y madres que no deseaban para sus hijos la misma educación que habían conocido y que, entonces, predominaba en la enseñanza pública. Se pensó pues en crear alternativas desde el ámbito privado y se planteó la posibilidad de hacerlo bajo un tipo de organización de carácter cooperativo, más próxima a los ideales igualitarios y democráticos de sus inspiradores. Cuando el mítico 1968 estalló, Tramuntana fue la iniciativa pionera de escuela renovadora en el País Valenciano, pero no se pudo organizar como cooperativa debido a las dificultades burocráticas existentes. Aun así, se considera, en cierta medida, el proyecto madre del cual surgirían las experiencias cooperativas que mantienen, hasta ahora, su plan educativo innovador.

De estos primeros tiempos hay que destacar también las personas que habían estado vinculadas en diferentes momentos a la sociedad valencianista Lo Rat Penat, en el mundo rural y el cooperativismo social, y a las propuestas políticas valencianas. Estas

serían las que desarrollarían más tarde experiencias, propias de las escuelas cooperativas, configurando una iniciativa educativa cooperativista, con unas características peculiares, la cual se bifurcó en dos grandes propuestas: una destinada a la educación infantil y primaria y la otra a la formación profesional agrícola. Eran experiencias basadas, en gran parte, en las propuestas teóricas del modelo vasco de cooperativismo social de Mondragón, que intentaba transformar la sociedad desde las bases solidarias, y no revolucionarias, y que consideraba la educación como una herramienta imprescindible para conseguirlo. De acuerdo con estas premisas, tenían bien presente que, si había que formar nuevas personas, la fundación de instituciones educativas era totalmente imprescindible. Había que crear, por tanto, unas escuelas que continuaran el espíritu cooperativo, que estuvieran conformadas en régimen de cooperativa de padres y maestros y permitieran un funcionamiento democrático, y que formara a sus alumnos humana y profesionalmente.

El origen de este grupo comprometido con el fomento del cooperativismo valenciano fue en los años 70, y surgió de una institución de raíces cristianas y rurales, la JARC (*Juventud Agraria Rural Catòlica*), caracterizada por su visión social y su mirada crítica de cara a la realidad del mundo rural. Para sus miembros –maestros, familias y personas con vocación pedagógica–, pertenecer a la JARC significaba pensar de manera crítica y estar educado para una metodología activa, en la que la discusión y la reflexión colectivas eran la base de la acción. Su procedencia rural les había ayudado a ser conscientes de la necesidad de defender una lengua y un País que consideraban como propios. Además, algunos de ellos eran profesionales de Magisterio y formaban parte de colectivos de renovación pedagógica vinculados en un primer momento a Lo Rat Penat y, después, a las ACIEs (Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar), es decir, al movimiento de escuela cooperativa impulsada por Freinet, que llevaba a cabo la

recuperación del valenciano y su incorporación al ámbito escolar, el cual era el referente metodológico de las nuevas experiencias educativas. Todo ello haría que las inquietudes de estos sectores cristalizaran en la reivindicación de una escuela valenciana, democrática, cooperativa y activa.

Como fruto de estos planteamientos, surgieron cooperativas de enseñanza como La Nostra Escola Comarcal (1973-74) –ubicada en Catarroja y, desde 1974, en Picassent– que intentaba ofrecer una escuela infantil y primaria para los niños y niñas de l'Horta. Y, paralelamente, l'Escola de Formació Agrícola Comarcal l'Horta (1973-74), también en Catarroja, cuyo objetivo era formar a los futuros labradores valencianos dentro de un marco de comarcalización y reivindicación de la agricultura como una manera más de hacer País. Sin embargo, estas cooperativas no sólo nacerían a partir del cooperativismo social, los valencianistas que habían coincidido en Lo Rat Penat continuaron trabajando en propuestas de renovación pedagógica, bien en contacto con Cataluña, siguiendo las huellas de la Escola de Mestres Rosa Sensat, o bien en el País Valenciano, con el movimiento freinetista y otros espacios de confluencia de la innovación educativa – Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, Escola d'Estiu. Este fue el caso de la escuela Mistral-La Masia, continuadora de Tramuntana, que se organizó como cooperativa de trabajadores de la enseñanza y de otras personas comprometidas con la renovación pedagógica. Estas deseaban una escuela nueva y valenciana y optaron también por la organización cooperativa a la hora de plasmar en la práctica sus modelos pedagógicos, tan opuestos y divergentes a la realidad del franquismo. Así surgirían otras cooperativas de maestros como Escola Gavina y Les Carolines, iniciativas que, aun hoy, mantienen los rasgos definitorios de una *escola valenciana* en un contexto sociopolítico diferente.

> La intención de los fundadores cooperativos iba más allá de la mera constitución y direcciones de empresas prósperas. Les preocupaba la justicia social y les movía la pasión por ayudar a transformar la vida de personas que tenían unas necesidades sociales, económicas y culturales que, según su visión, podían satisfacer mediante empresas de propiedad conjunta y controladas democráticamente (ACI, 2006).

Desde su fundación son muchos y diversos los proyectos pedagógicos que han encontrado en la fórmula cooperativa su mejor forma de expresión, siempre con vocación de servicio público, educando para la vida desde un espíritu crítico y transformador respecto a la sociedad.

En la actualidad, las cooperativas mantienen su organización y su esencia en los aspectos fundacionales descritos, a la vez que han sabido adaptarse a los tiempos y se han constituido como modelos educativos de referencia, caracterizados por su buen funcionamiento y por notables resultados tanto académicos como formativos.

La contribución de las cooperativas de enseñanza en la recuperación de la escuela democrática y valenciana es incuestionable. Esta contribución no ha sido del todo reconocida por las administraciones educativas y su entorno durante años y, desde diferentes foros, estos centros en asociación con otros centros han reivindicado demandas educativas que visibilizaran su labor y su quehacer diario. Tal y como apunta la UCEV (2006), "Si las cooperativas no existieran, deberíamos inventarlas".

Actualmente, en la Comunidad Valenciana como en otras autonomías, estas cooperativas de enseñanza están agrupadas en una entidad que representa y defiende sus intereses, la UCEV (Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes), constituida en 1998 –anteriormente como sección de Enseñanza de FEVECTA (Federació Valenciana d'Empreses Cooperatives de Treball Associat). La vocación de la UCEV es representar el cooperativismo valenciano en foros educativos y establecer relaciones con las

organizaciones empresariales y sindicales del sector. Entre sus principales objetivos se encuentra el reto de dinamizar y estructurar el movimiento cooperativo dedicado a la educación. Además de su tarea de estructuración y consolidación del sector en el ámbito institucional, la UCEV basa su cometido en el establecimiento de estrategias que le permitan liderar una renovación pedagógica al sí de la enseñanza, de acuerdo con los principios sociales y económicos del cooperativismo y los valores de una educación abierta, democrática y plural.

El 12 de febrero de 2015 las cooperativas de enseñanza volvían a formar parte del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, después de diecisiete años de ausencia. Lluiso Cervellera, presidente de la UCEV en ese momento, declaraba que este hecho suponía "el reconocimiento a la labor de las cooperativas de enseñanza durante más de cuarenta años, a su carácter diferencial y a su particular manera de construir una escuela democrática, integradora y abierta a toda la comunidad educativa". La representación de la UCEV en el Consejo Escolar fue asumida por Immaculada López, miembro del Consejo Rector de la UCEV y directora de La Nostra Escola Comarcal, que ocupó el puesto de representante de los centros educativos de las diferentes enseñanzas y etapas educativas no universitarias. Previamente, en 2010, el Consell Econòmic i Social de la Comunitat Valenciana había emitido un dictamen positivo sobre la representación de las cooperativas de enseñanza en el Consejo Escolar. Este hecho, sumado al artículo 109 de la Llei de Cooperatives de la Comunitat Valenciana por el cual se estableció que la Generalitat Valenciana instrumentaba la participación de las organizaciones representativas del cooperativismo en las instituciones y órganos públicos bajo su dependencia, fueron los argumentos esgrimidos para su reincorporación al Consejo. Cervellera declaraba en ese momento:

> Queremos participar en el debate educativo de la Comunidad y contribuir a que el sistema educativo valenciano sea el mejor posible. Las cooperativas de enseñanza pueden aportar su experiencia en el debate educativo, un enfoque integrador de la educación y un compromiso firme con la consecución de una enseñanza de calidad, entendida como un servicio público y principal instrumento de desarrollo y progreso. El carácter democrático del modelo empresarial cooperativo, que favorece la transparencia en la gestión y la participación igualitaria de todos los miembros de la organización, impregna el modelo pedagógico de estos centros que beben de la misma filosofía (boletín de noticias nº466, www.ucev.coop, 2015).

Hasta la fecha las cooperativas de enseñanza tienen representación propia en los consejos escolares de otras comunidades autónomas como Murcia, Castilla-La Mancha, Andalucía y Extremadura. Actualmente, hay más de un centenar de escuelas cooperativas que operan en los diferentes niveles de enseñanza. Son mayoritariamente centros concertados que desarrollan su actividad con un alto grado de vocación de servicio público tratando de responder a las necesidades sociales y educativas de su entorno. Más de 25.000 alumnos están matriculados en estos centros (UCEV, 2015).

La sociedad ha cambiado y el concepto de escuela ha tenido que transformarse y adaptarse a la nueva realidad social. No son las mismas circunstancias que las dadas en el pasado, pero la escuela continúa renovándose y transformándose para convertirse en la escuela deseada –"l'escola que volem". La UCEV en su *7ª Declaración educativa: La societat necessita les escoles cooperatives* (2016) definía las escuelas cooperativas como "una marca que ha contribuido a creer en la escuela, sabedoras de que cada día es diferente y que cada día el aula y la escuela merecen cosas nuevas" (s/n). La innovación requiere reflexión, planificación y evaluación.

> Cada día la escuela es una experiencia única, abierta a la investigación pedagógica, al estudio y al conocimiento. Las cooperativas saben adaptarse a la mirada de cada uno: maestros, niños y familias. Son aprendices y enseñantes en un 'laboratorio' en el que la investigación, experimentación, construcción, manipulación, pensamiento y diálogo son herramientas imprescindibles (2016, s/n).

Según la UCEV, las cooperativas de enseñanza asumen el desafío de transformar el mundo mediante la educación, conscientes de que prestan un servicio público y de calidad que combina la gestión democrática y la innovación. En su declaración educativa también reivindica que "el movimiento cooperativo es consciente de que los valencianos necesitan un esfuerzo adicional para impulsar alternativas y construir prácticas de justicia distributiva que apunten a un mundo más justo" (s/n). Convencidos del valor de su proyecto, las cooperativas de enseñanza exigen de los gobiernos, de las administraciones y de las instituciones, el reconocimiento al trabajo realizado y la aplicación de políticas decididas que les reconozcan como modelos educativos singulares que aportan un gran beneficio social. Con una apuesta firme por el modelo de escuela cooperativa, la UCEV anima a los gobiernos a actuar con coherencia y defiende que estas escuelas:

- Aportan equipos de maestros estables, polivalentes y comprometidos, abiertos a la innovación.
- Promueven la cooperación, convencidas de que el conocimiento compartido amplía y fortalece el bagaje cooperativo en beneficio de una escuela en la que todos aprendemos.
- Se comprometen a garantizar entre la comunidad educativa, con una gestión democrática en los centros, compuesta por socios, centros, trabajadores, familias

y alumnos, la participación en la toma de decisiones sobre las políticas de actuación.

- Contribuyen al trabajo, talento y al conocimiento, desde la economía cooperativa.
- Son organizaciones autónomas, plurales e independientes, no indiferentes.
- Innovan desde el respeto a la diversidad de personas, lenguas e identidades.
- Basan sus proyectos educativos en los principios de la inclusión educativa.
- Ofrecen a los alumnos una atención individualizada, igualitaria, coeducativa, que fomenta la participación, la solidaridad y la cooperación.
- Trasladan a las aulas los principios de la democracia y de la justicia social.
- Potencian proyectos educativos responsables con el entorno, fomentan el desarrollo comunitario y asumen los valores de la ecología, la sostenibilidad y la responsabilidad social compartida.
- Incorporan los avances científicos y tecnológicos, el arte y las humanidades al quehacer diario.
- Ejercen un liderazgo competente que guía y apasiona a los maestros en el éxito de su trabajo.
- Ayudan a los alumnos a pensar, a ser emprendedores y libres, a reconocer errores y valorar con prudencia los éxitos.
- Hacen uso de forma creativa de sus recursos para generar ideas.
- Ofrecen a familias y alumnos coherencia, entusiasmo y maneras de hacer: la cultura del ser, no del tener (UCEV, 2016).

En definitiva, las cooperativas son un modelo abierto, eficaz y creativo, erigido a partir de una escuela que educa en virtudes para alcanzar unos valores. “Si hemos de ser buenos en la academia, más aún en la emoción. Ser maestro de una cooperativa es vivir plenamente la profesión que nos compromete y nos emociona” (UCEV, 2016, s/n). Así

pues, las escuelas cooperativas son organizaciones en permanente proceso de aprendizaje, suponen un modelo en el que las actuaciones se orientan desde una razón cordial, de servicio, de mejora y de atención pública. "Tenemos razones, ilusiones y emociones para creer en un futuro esperanzador" (UCEV, 2016, s/n).

En una entrevista emitida por televisión, Carmen Agulló, define un modelo de escuela que sintetiza y aglutina todos los parámetros de la escuela cooperativa:

> Creo en una escuela ideal, una escuela que está arraigada al medio, en la que no se pueda separar lo que es la escuela de lo que es la vida cotidiana, la escuela ha de abrir las puertas y en la escuela ha de entrar la vida. Y la vida quiere decir toda la comunidad educativa, la lengua, la cultura, el día a día de los niños y las niñas. Una escuela en la que no dijéramos 'cerramos la puerta y hay una vida diferente'. La escuela es una continuidad de la vida, por tanto, ha de ser una escuela democrática en la que puedan participar los niños y las niñas, pero también los padres y las madres y los maestros, organizada de forma democrática. Y que sea una escuela solidaria. Ha de ser una escuela que, igual que esté abierta, salga: ha de hacer excursiones, conocer el medio, saber cómo se llaman los pájaros, las flores... Todo en la propia lengua, que conozca la realidad política y social, los niños y las niñas han de conocer en qué mundo están viviendo. Precisamente ese arraigo al medio nos hace ser solidarios desde el punto de vista internacional, que eso es algo de lo que pocas veces se habla, se piensa que reivindicar la propia lengua y la propia cultura es un símbolo de localismo, y yo creo que es lo contrario, cuando amas tu cultura y tu lengua nos ayuda a entender que hay otros países, otras lenguas, otras culturas, y por lo tanto las respetas y las compartes (Carmen Agulló entrevistada en el programa de televisión *La Nit*, 2016).

3.3. El modelo plurilingüe

Actualmente, en el ámbito sociolingüístico, hay una clara línea pedagógica que apuesta por la diversidad y la convivencia lingüística y cultural como valor intrínseco en toda sociedad democrática, tolerante y activa. El entorno ha cambiado sustancialmente debido a la globalización, el desarrollo tecnológico y la planetarización de las comunicaciones. En el ámbito educativo, en general, como ejemplo de las primeras consecuencias visibles y repercusiones de estos cambios, existe una presión social creciente por que los alumnos comiencen a estudiar una LE, el inglés, en edades tempranas, y la necesidad de escolarizar una cantidad considerable de alumnado inmigrante. En este escenario, las escuelas cooperativas del País Valenciano del siglo XXI se han configurado como centros de enseñanza plurilingüe en los que se imparten y conviven diferentes lenguas, y en los que la lengua autóctona, el valenciano, debe jugar un papel primordial (Pascual 2006, p.11).

Ante esta situación, Escola Valenciana en 2011 propone un modelo de educación plurilingüe e intercultural que se adapte a una época, en sus palabras, "crucial". Hasta ese momento, el uso y la conservación del valenciano atravesaba un largo periodo de incertidumbre debido a la implantación de decretos de plurilingüismo publicados por los gobiernos locales de corte conservador, los cuales daban un mayor protagonismo al castellano, como lengua dominante; y al inglés, como *lingua franca,* en detrimento del valenciano, la lengua minorizada. En este escenario, Escola Valenciana propugnaba:

> Conseguir que nuestra lengua [el valenciano] se convierta, en el ámbito social, en un contexto progresivamente multilingüe y multicultural, en la lengua de comunicación, integración y cohesión social de nuestra área lingüística; y en el ámbito educativo, que se convierta –junto a la cultura que le es propia– en el núcleo compartido de

conocimientos, destrezas y valores que nos caracterizan, no solamente como valencianos sino también como miembros de una comunidad lingüística y cultural más amplia. Para conseguirlo es necesario hacer evolucionar el marco de educación bilingüe en el que nos movemos actualmente hacia una educación plurilingüe e intercultural, que sea la continuación natural, basada en el plurilingüismo aditivo relacionado en lo que respecta a la configuración del sistema educativo y la disponibilidad y optimación de los recursos humanos, materiales y curriculares necesarios para su aplicación en los centros (Pascual, 2011, p.9).

La UCEV, en la misma línea, remarcaba las ventajas y virtudes que posee toda sociedad bilingüe, en este caso la valenciana, y su potencial sobre el plurilingüismo y la convivencia intercultural. En su *2ª Declaración Educativa*: *La sociedad necesita una escuela plurilingüe* exponía:

La riqueza lingüística es un derecho esencial de las sociedades modernas… Y una escuela plurilingüe es la mejor que puede ofrecer una capacidad comunicativa básica a los niños. No perdamos de vista que cada lengua proporciona una visión particular de la realidad y que, cuántas más lenguas sabemos, con más ductilidad podemos evaluar puntos de vista diferentes, y nos hacemos más sensibles a la empatía, al intercambio y a la convivencia (…) En una sociedad plurilingüe los individuos se interrelacionan hablando diversas lenguas con fluidez. La escuela plurilingüe ofrece más posibilidades de desarrollo personal y cultural a todos los que la integran, docentes y alumnado. Saber vivir las influencias multiculturales diversas y defender la propia identidad son un único objetivo en el que nos jugamos la capacidad de ser y crecer (UCEV, 2011, s/n).

La UCEV en esta declaración recogía los pensamientos y las teorías pedagógicas en torno a la docencia de lenguas y el plurilingüismo, las cuales definían las líneas de trabajo que debían seguir las cooperativas de enseñanza, cada una a su estilo y en su organización. Según los principios de la UCEV, en el aprendizaje de lenguas en una sociedad plurilingüe:

1. Los individuos se interrelacionan con fluidez hablando diversas lenguas. La escuela plurilingüe ofrece más posibilidades de desarrollo personal y cultural a todos los que la integran, docentes y alumnado.
2. El Marco Común Europeo de Referencia, en materia de lenguas es el referente de la competencia lingüística adquirida y permite un seguimiento general, y esmerado, del aprendizaje de las lenguas. Asimismo, el MCER asegura la equivalencia entre los títulos oficiales de las universidades y las academias, lo que facilita, de igual modo, la movilidad de los ciudadanos.
3. El aprendizaje de lenguas esta interrelacionado, las lenguas no se aprenden aisladamente. De hecho, el conocimiento de una lengua favorece el aprendizaje de las otras y potencia la competencia comunicativa. Por lo tanto, la enseñanza de las lenguas se debe fundamentar en la comunicación y en el fomento de las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.
4. El alumnado que estudia valenciano –mediante programas como PIL y PEV– llega a dominar dos lenguas –el valenciano y el castellano– y tiene más base y predisposición para aprender otras lenguas nuevas, de igual modo que obtiene mejores resultados en competencias lingüísticas al final de primaria y secundaria respecto al alumnado monolingüe. Por ello, defendemos una escuela en la que el valenciano sea la lengua vehicular de la enseñanza y una competencia básica, con el apoyo a su entorno.
5. Hay que aprovechar la gran capacidad del cerebro infantil para aprender lenguas, para conseguir que desarrollen por completo su aptitud comunicativa.

6. Las escuelas deben tener la autonomía necesaria para poder adoptar metodologías adecuadas para el aprendizaje de lenguas. Metodologías que superen las barreras entre asignaturas y faciliten el uso multilingüe.
7. La implantación de programas plurilingües requiere una buena predisposición de maestros y el estímulo de los equipos directivos, responsables como son de incitar y acrecentar adecuada y eficazmente la competencia lingüística. Eso exige, inexcusablemente, equipos docentes estables, cohesionados y coordinados para llevar adelante los programas necesarios.
8. Una escuela plurilingüe debe planificar con recursos suficientes el tratamiento de las lenguas en todas las etapas. Las nuevas tecnologías, la interacción de los hablantes, las situaciones reales de aprendizaje y de comunicación, el desempeño del requisito lingüístico, los maestros nativos, los ayudantes lingüísticos, los intercambios y la formación continua deben confluir en el itinerario de aprendizaje escolar y deben contextualizar apropiadamente las situaciones de comunicación (UCEV, 2011).

Para la UCEV, a la hora de hablar de educación plurilingüe, se debe hacer de manera rigurosa y por ello la escuela cooperativa debe partir de tres principios fundamentales: (1) la escuela cooperativa debe fomentar entre el alumnado la actitud general de estima y de respeto hacia las lenguas, debe saber inculcar que cada lengua, al margen del número de hablantes activos que pueda tener, es, al mismo tiempo, una fuente de conocimientos, valores y tradiciones; (2) la mejor manera para conseguir que el alumnado desarrolle la capacidad comunicativa es aprovechar la riqueza de nuestro entorno, hacer escuela en valenciano y empezar oportunamente el aprendizaje de más lenguas; (3) la implantación de planes plurilingües debe basarse en el apoyo de los equipos directivos y docentes, en el esfuerzo que la sociedad plurilingüe demanda y en los recursos adecuados.

Esta declaración educativa resume los objetivos de las cooperativas de enseñanza plurilingüe valencianas actuales. No obstante, para que estos no se reduzcan únicamente a una declaración de intenciones, cabe demostrar, a partir de estudios como el presente, que en efecto en estos centros de enseñanza se ha llevado a cabo gran cantidad de las acciones propuestas. Por lo que, en la mayoría de los casos, la educación plurilingüe se presenta como la opción adecuada, en continuo progreso en diferentes direcciones. En este sentido, como certificaremos más adelante, el papel de los programas de intercambio resulta determinante.

En lo que se refiere al ámbito administrativo, en los últimos años, el escenario legal de la Comunidad Valenciana ha experimentado un continuo y azaroso camino. Una sucesión de decretos, así como constantes cambios de dirección política, han definido un camino inestable, a veces convulso y errático, en torno a la cuestión lingüística. En 2016, el Decreto de Plurilingüismo de 20 de septiembre sustituyó al de 2012 y en él se plasmó, entre otros, uno de los objetivos del nuevo Consejo Educativo en cuanto a la priorización del uso y enseñanza de la lengua autóctona y el bilingüismo como puentes hacia el plurilingüismo. Para ello, en el nuevo decreto se intentó corregir el supuesto de partida sobre una situación bilingüe asimétrica. Según los datos recogidos por la Academia Valenciana de la Llengua en 2016, sólo un 34% de los estudiantes de la enseñanza secundaria tenían dominio del valenciano, demostrando que en diez años no había habido grandes variaciones. El decano de la Facultat de Magisteri de Valencia en esa época, José Manuel Monfort, en las IV Jornades de Plurilingüisme –donde por primera vez se reunían representantes de la Conselleria d'Educació, el Consell Escolar, Escola Valenciana, los centros de formación de profesores (CEFIREs) y la Universitat de València–, declaraba que hasta ese momento la situación lingüística valenciana se había politizado sobremanera y el objetivo prioritario era aspirar a la profesionalización.

Con la llegada del gobierno tripartito de corte progresista, al decreto de 2016 le sucedieron otros dos con diversas enmiendas, incluidos los porcentajes de impartición de las tres lenguas –valenciano, castellano e inglés– en las escuelas. Finalmente, en el decreto de 2018, convertido en Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano y se introduce una línea única con unos límites del 25% de horas lectivas mínimas en valenciano y castellano, respectivamente, y del 15% en inglés. A partir de estos mínimos las familias a través del Consejo Escolar son libres de aumentar cada porcentaje y apostar por la combinación que mejor consideren. Eso sí, con un máximo de horas en inglés del 25%.

En ese momento, la Acadèmia Valenciana de la Llengua, uno de los órganos participantes en la redacción del decreto, señalaba que, desde un punto de vista pedagógico, el aprendizaje del valenciano tenía que estar complementado, y no sustituido, por el aprendizaje del castellano y del inglés u otras lenguas de Europa o emergentes en el ámbito internacional. Defendía que la lengua propia de un territorio es precisamente la base más positiva y exitosa para la formación multilingüe. Al mismo tiempo, el informe *Un nuevo modelo lingüístico educativo para la educación plurilingüe e intercultural del sistema educativo valenciano* (2018), elaborado por las universidades valencianas apuntaba que, en el ámbito de la investigación sobre programas plurilingües, existe un acuerdo casi unánime sobre la necesidad de que el uso vehicular de la lengua minorizada, el valenciano, debe ser mayoritario si realmente se pretende corregir el bilingüismo social asimétrico.

Una vez publicado el nuevo decreto se manifestaron diversas opiniones a favor y en contra por parte de las diferentes entidades implicadas en la defensa de la lengua. El día de la publicación del decreto Toni Gisbert, portavoz de la organización civil *Acció Cultural del País Valencià* consideraba el nuevo decreto como un avance a favor del

valenciano. “No es la ley que ACPV habría deseado, pero es un paso suficiente. Hay que remarcar el amplio apoyo que ha tenido la normativa y que venimos de más de dos décadas de políticas contrarias a nuestra lengua. Este modelo permite avanzar progresivamente en la enseñanza en valenciano y su aprobación, hoy, hace que se llegue a las elecciones con un modelo en funcionamiento, neutralizando así a los sectores más hostiles a la normalización lingüística” (2018).

Manuel Carceller, delegado de la *Plataforma per la Llengua al País Valencià*, –asociación que lucha por la normalización del catalán–, en la misma línea, expresaba que el plurilingüismo “representa un cambio, significa el camino hacia un modelo educativo propio. Estamos en un momento de construcción y tenemos que apoyar esta iniciativa, que es necesaria. Recordemos que las dificultades por poner en marcha el plurilingüismo no provienen de la educación, sino de gente sin ningún criterio” (2018). Escola Valenciana, por su parte, se mostraba menos optimista y más cauta a la hora de valorar el decreto y criticaba que sus propuestas presentadas para mejorar el presente decreto no hubieran sido contempladas: “Lucharemos por que la ley sea aplicada lo mejor posible. El objetivo es conseguir nuestro sueño: que todos los niños del País Valenciano puedan asistir a escuelas de calidad, a una educación con valores y plurilingüe. Eso sí, está contemplado en la ley y hace falta hacer efectivo el reto que la ley diseñe” (2018), opinaba Vicent Moreno, presidente de la asociación en esa época. Finalmente, la facción más crítica sobre la cuestión, representada por la organización Intersindical Valenciana y su portavoz Vicent Maurí, declaraban: “No ha habido un proceso de negociación, sino sólo informador. Han perdido la oportunidad de poner el valenciano en el centro del sistema educativo. Lamentamos que no hayan aceptado nuestras enmiendas más relevantes” (Declaraciones extraídas de la revista *El Temps*, artículo de Moisés Pérez, *El plurilingüisme divideix les entitats per la llengua,* 15 de febrero de 2018).

Estas manifestaciones son relevantes en la presente investigación, en la medida en que se debe entender el contexto y el clima social sobre la cuestión lingüística, siempre tan politizada, del País Valenciano. La actual legislación sobre el plurilingüismo intenta regular la situación en la que se encuentran las dos lenguas oficiales, en una situación de diglosia y asimetría entre la lengua dominante, el castellano, y la minorizada, el valenciano, y la pujanza y enorme influencia del inglés como LE de comunicación internacional. Este escenario, desde el punto de vista legal, influye de manera directa en la implementación de los modelos educativos que deben seguir los centros escolares públicos de la Comunidad Valenciana, y, por ende, los concertados.

Las cooperativas de enseñanza plurilingüe, en calidad de centros concertados, deben aplicar la normativa vigente. No obstante, estos pueden adaptar, en la medida de sus posibilidades y dentro del marco legal –en los márgenes de movimiento que permita la ley–, las necesidades del centro y la demanda de los alumnos y sus familias. Tal es el caso del contexto de este estudio, La Nostra Escola Comarcal, como cooperativa mixta de familias y trabajadores.

3.4. El ejemplo de La Nostra Escola Comarcal

Como se ha mencionado anteriormente, La Nostra Escola Comarcal fue creada por un grupo de padres y madres que, durante la dictadura franquista, adoptaron la firme decisión de proporcionar a sus hijos una educación democrática con un sentido pedagógico distinto al existente. La escuela se fundó en octubre de 1973 en Villa Carmen, un edificio situado a las afueras de la población de Catarroja, en la comarca de L'Horta Sud, cercana a la ciudad de Valencia. Comenzó con una población escolar compuesta por cuatro profesores y medio centenar de alumnos de edades comprendidas entre 2 y 6 años. En un principio únicamente ofrecía Educación Infantil, etapa de aprendizaje no

obligatoria en el sistema educativo español de esa época. Más tarde, en el curso 1976–77, el Ministerio de Educación autorizó a la escuela para impartir también Educación Primaria y, a comienzos de 1980, La Comarcal pasó de ser una escuela de gestión completamente privada a ser un centro concertado, es decir, parcialmente financiado con fondos públicos por parte del gobierno de la Comunidad Valenciana. En la actualidad, el centro está situado en un nuevo emplazamiento en el término de Picassent, también en L'Horta Sud, cercana a su antigua ubicación, y cuenta con cincuenta profesores y más de 800 alumnos, entre 2 y 16 años, distribuidos en las tres etapas de enseñanza – Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Desde sus inicios el centro ha establecido la flexibilidad y la colaboración pedagógica entre los profesores, lo cual en sus comienzos resultó fácil al contar con un reducido número de alumnos y con la oportunidad de integrar grupos de diferentes edades. Tras casi cincuenta años de existencia, la escuela ha conservado esa flexibilidad al mismo tiempo que ha mantenido tres de sus rasgos característicos originales: (1) el trabajo de los padres como parte del motor de la escuela, con la implicación en gran parte de las actividades planificadas, mediante un sistema representativo que asegura su participación democrática; (2) la laicidad y la coeducación, características ahora reconocidas por la Administración educativa, pero totalmente diferenciadoras en el momento de la fundación del centro; (3) el compromiso con los métodos de conocimiento y practicas relacionados con el entorno lingüístico y cultural: la enseñanza del valenciano, la transmisión de conocimientos sociales locales, la promoción de manifestaciones artísticas y la educación en valores.

Estos elementos distintivos fundacionales han sido permeables a los cambios naturales experimentados por el resto de cooperativas de enseñanza, así como al contexto educativo estatal, marcado, como hemos visto, por sucesivos cambios políticos y

socioculturales. En este sentido, La Nostra Escola Comarcal se ha ido adaptando a los tiempos y a la legislación educativa vigente, pese a que, al igual que las otras cooperativas valencianas, su gestación inicial supuso la reacción al sistema educativo centralizado de la dictadura. La escuela surgió con la convicción de que la gran oportunidad para la transformación social residía en la educación, y este compromiso con la democracia y la comunidad fueron aspectos clave para establecerse como una cooperativa y no como una escuela privada (Bragualt, 1985).

Diversas prácticas colaborativas comunes y el bagaje y el compromiso del grupo fundador fueron los que caracterizaron la visión educativa de la cooperativa desde sus inicios. Todos sus miembros provenían de la misma zona geográfica y muchos de ellos, previamente, también habían formado parte, como padres y madres, de dos escuelas innovadoras, Tramuntana y La Masía. Tramuntana –fundada como escuela infantil en 1969–, como se ha comentado anteriormente, fue la primera escuela laica, coeducativa y democrática en Valencia, y La Masía fue la primera en promover el valenciano como lengua vehicular en un centro. Estas escuelas, a su vez, se habían inspirado desde el punto vista pedagógico de las teorías de Freinet, Neil y otros de los ideólogos mencionados.

La Comarcal fue creada por un grupo de familias que estaban en desacuerdo con la noción tradicional de las guarderías –considerados entonces como centros sin relevancia educativa. Estas familias decidieron introducir, en esta etapa educativa, una perspectiva pedagógica innovadora. Muchas de las madres, además, habían trabajado como maestras y habían estado involucradas en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), una asociación que recogía las experiencias innovadoras del momento. Otras pertenecían a Lo Rat Penat o a la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta, habían participado en las Escoles d'Estiu de Rosa Sensat de Barcelona o habían trabajado en Ikastolas vascas. Durante los dos primeros años previos a la

fundación de La Comarcal, los miembros fundadores habían asistido a innumerables reuniones y se habían organizado en comisiones para ultimar y configurar la organización cooperativa de la escuela. El proceso participativo también dio cuenta del enfoque colaborativo en el proceso organizativo del centro con los principios pedagógicos establecidos.

De esta manera, las claves educativas y las líneas curriculares de La Nostra Escola Comarcal tienen su origen en la voluntad de sus miembros fundadores de ofrecer a sus hijos una educación distinta a la ofrecida durante el régimen franquista, es decir, una escuela democrática, de calidad, que desarrollara prácticas educativas y fomentara valores, arraigada a su entorno, a la lengua y la cultura propias de la zona geográfica. El modelo cooperativo permitía, en aquel entonces, ser independiente del sistema estatal, ofrecer un espacio legal para convertirse en una escuela laica y coeducativa, y seguir las metodologías de enseñanza innovadoras y activas. Estos principios, que más tarde serían adoptados por la nueva legislación democrática educativa, fueron considerablemente trasgresores para la época.

El modelo cooperativo permitió, además, una colaboración más cercana entre familias y escuela, de hecho muchas de las maestras madres de alumnos participaban en la coordinación de la estructura escolar. Para fortalecer las raíces basadas en la comunidad del proyecto educativo, la cooperativa también organizó desde sus inicios una escuela para padres –hoy todavía en funcionamiento– y diferentes programas de actividades. Metodológicamente, La Nostra Escola Comarcal bebía de las experiencias e innovaciones de la filosofía de los miembros fundadores y establecía unas prácticas educativas que promovían la acción y la reflexión y que observaban la transformación del entorno de los alumnos. Al escoger esta perspectiva pedagógica mediante el modelo cooperativo, la escuela pretendía buscar objetivos educativos y políticos, y la conjunción de estos le

permitió concretar, explícitamente, su aspiración a crear una escuela que fuera "crítica y transformadora de una realidad educativa, basada en la investigación, constituyéndose a sí misma como un frente innovador en el proceso de cambio" (Chesa y Madero-Candelas, 1993, p.19). Del mismo modo, le permitió definirse a sí misma, de acuerdo a cinco elementos pedagógicos fundamentales que la distinguieron desde su fundación como una escuela activa, comarcal, valenciana, participativa y coeducativa.

1) *Una escuela activa*, con pedagogías fundamentales para la construcción de una escuela democrática. De acuerdo con las experiencias de innovación pedagógica del momento, La Nostra Escola Comarcal seguía el compromiso con los principios educativos y buscaba educar a un ciudadano activo y crítico, resultante de la adopción de esos puntos de vista pedagógicos que entendían la educación como una práctica de liberación. Asimismo, la escuela deseaba asegurar que sus metodologías promovieran la felicidad del alumno. El enfoque elegido para alcanzar estos objetivos era muy ecléctico e incluía propuestas educativas como: los centros de interés de Decroly, que promovían la auto-comprensión de los alumnos buscando actividades que les interesaran en clase; el alfabetismo de Montessori, que enfatizaba el desarrollo de respuestas sensoriales a la hora de escribir y leer; el concepto de consciencia crítica y transformadora de Freire, que entendía las escuelas como un servicio para la democracia; la propuesta anti-autoritaria de Neil, que priorizaba el aprendizaje en libertad y la felicidad como objetivo de la educación; y el concepto de escuela pública como una institución popular al servicio de la clase trabajadora que funcione de un modo cooperativo (Freinet en Agulló y Payá, 2015).

Estos principios pedagógicos recogen todas las áreas escolares desde el inicio y todavía permanecen vigentes hoy en día. En la educación de las edades tempranas, la escuela centra su foco de atención en las destrezas del lenguaje y la psicomotricidad,

actividades que fueron enseñadas mediante las pedagogías activas que permitían a los alumnos experimentar y expresarse ellos mismos (Payá Rico, 2008). Algunas de estas actividades que ejemplifican el énfasis en las didácticas activas las constituyen: la coral, para promover la expresión musical; la pintura libre y guiada; el trabajo en arte y plástica; las actividades con material reciclable; los talleres y proyectos; etc. En la Educación Primaria, la pedagogía activa se reflejó con la sustitución de los libros de textos por material elaborado por los propios maestros y la adaptación de creación material escolar mediante las actividades técnicas de la imprenta de Freinet –ahora en soportes digitales. Una decisión que en ese momento se tomó como resultado de la poca o inexistente publicación de libros en valenciano, la lengua de instrucción del centro. En Educación Secundaria, por ejemplo, actualmente se trabaja por proyectos globalizados cuyo precedente se puede encontrar en los principios del trabajo productivo de Makarenko, la edición de publicaciones por parte de los alumnos revista de la etapa, murales, redes sociales y otros soportes digitales.

Actualmente, la adopción de las pedagogías activas también está presente en el énfasis por conocer el entorno natural y social de los alumnos, y la inclusión en el currículum de actividades tales como excursiones, acampadas y viajes culturales. La escuela desea que los alumnos aprendan mediante la acción –*learning by doing* y el aprendizaje experiencial – y que sigan sus propios intereses, pero también desea que este aprendizaje contribuya al conocimiento de la geografía y el contexto cultural de los estudiantes. En Secundaria, por ejemplo, se desarrollan programas de intercambio para trabajar la noción de alteridad, el conocimiento del otro a partir del conocimiento de uno mismo, y se trabajan aspectos relacionados con la investigación etnográfica y con el contexto cultural local más cercano.

Para incorporar estas pedagogías activas, como un principio educativo general, la escuela también apuesta por una noción holística de la enseñanza en la que todas las materias contribuyen a la formación integral del alumno. Para alcanzar este fin, la escuela fomenta actividades extracurriculares como los deportes o actividades de ocio. Asimismo, también opta por la cooperación basada en valores, en oposición a la competición, y en actividades que favorecen un conocimiento propio y positivo en los estudiantes. Este principio es especialmente importante en aspectos como la evaluación, un proceso que siempre implica el seguimiento cercano al desarrollo personal del alumno, y que prioriza –sin puntuar– la calidad de los procesos de aprendizaje.

2) *Una escuela comarcal*. La Nostra Escola Comarcal incluye este término en su denominación para afirmar su identidad, el orgullo y la lengua, en este caso el valenciano, de las poblaciones en las que viven sus estudiantes (Agulló y Payá, 2015, p.189). Incorporar este concepto en el proyecto pedagógico de centro supone el sentimiento educativo al mismo tiempo que refuerza el reconocimiento de los elementos económicos, sociales y culturales que definen las experiencias de los alumnos, incrementando la concienciación de pertenecer a la comunidad de la comarca, y descentralizando la escuela para responder a las características de cada área (Palacios, 1984).

Este compromiso con la comarca se materializa en diferentes iniciativas concretas, la principal es la decisión de considerar el contexto local como un lugar crucial para los intereses de los alumnos, lleno de significado y para articular el conocimiento de la escuela sobre el entorno natural, cultural y social, a través de las experiencias de los alumnos. El objetivo es que estos valoren y se sientan parte de la comunidad en la que viven, llegando a conocerla bien. Otro aspecto que les prepara a lo largo de su trayectoria en el centro, para el desarrollo de su competencia intercultural al conocer mejor su entorno y arraigo, su identidad y su realidad cultural. A diferencia de escuelas más

urbanas donde hay una despersonalización del entorno. En la actualidad, por ejemplo, en la etapa Secundaria, los alumnos elaboran proyectos en los que hablan sobre su entorno a sus compañeros de intercambio extranjeros, haciendo uso de la LE, para así proporcionarles información.

La escuela promueve un profundo conocimiento de la comarca mediante pedagogías activas que esperan de sus alumnos que busquen la colaboración de sus familias y que impliquen afectivamente a todos los estudiantes de la comunidad. También fomenta el estudio del entorno de los estudiantes mediante trabajos de investigación que incluyen visitas a lugares, monumentos e instituciones de importancia para la comunidad. Estos proyectos se realizan a través del aprendizaje del descubrimiento, requiriendo a los alumnos a que entrevisten a gente de la comunidad y que recojan esta información en su proyecto de investigación. La escuela, además, transforma actividades ordinarias como los viajes en autobús diarios que atraviesan diferentes ciudades, viajes de visitas escolares o viajes al campo, en oportunidades para activar el aprendizaje sobre el contexto natural y social inmediato y para promover conexiones culturales entre los estudiantes.

3) *Una escuela valenciana*, arraigada al contexto cultural y social. La lengua es uno de los pilares del proyecto educativo de La Comarcal. Dada la situación política y educativa en el momento de su fundación, desde finales de los años 70 se implantó el modelo de inmersión lingüística implementado en el País Vasco –uno de los más exitosos–, y se decidió impartir todas las clases en valenciano (Moliner et al., 1976). El valenciano se introdujo como lengua de instrucción desde los inicios de la escuela, y desde siempre se han priorizado materias como Historia, Cultura y Conocimiento del Medio entre todas las áreas del currículum. En Literatura, por ejemplo, los alumnos estudian obras y exponen trabajos de autores valencianos. En Ciencias Naturales se incluye la topografía de la región e información sobre ríos y montañas locales. Las

actividades extracurriculares también fomentan el aprendizaje sobre la cultura local, de igual modo que las publicaciones del centro hablan de temas de la comunidad que a su vez nutren el conocimiento de la región.

4) *Una escuela democrática y participativa*. Su estructura como cooperativa trabaja mediante diferentes comisiones que aseguran canales formales de participación democrática, así como los procesos de toma de decisiones, residentes en la asamblea de los asociados de la cooperativa, padres y profesores. Además, la escuela favorece la implicación de familias en la vida de la escuela mediante actividades que requieren la participación y cooperación entre familias y profesores en numerosas celebraciones –la Fiesta de la Primavera, las Navidades, el fin del curso académico, etc.–, excursiones y acampadas, programas de intercambios internacionales –acogida y atención de los compañeros extranjeros; actividades relacionadas con las mejoras de infraestructura de la escuela, publicaciones del centro, colaboraciones de padres y madres en las clases.

Esta colaboración entre maestros y familias genera una "emoción compartida" incluida en el proyecto educativo del centro, un sentimiento que hace que los alumnos muestren entre ellos una sensación de propiedad compartida. La continuidad educativa entre la escuela y las familias es asegurada por la Comisión Pedagógica, el grupo de trabajo que representa a ambas circunscripciones y responde a la "necesidad de establecer un proceso dialéctico de interacción entre la pedagogía de la escuela y la pedagogía de las prácticas familiares" (Soriano, 1983, p.6). Esta comisión permite a los profesores y a las familias compartir líneas de trabajo similares, extendiendo efectivamente el aprendizaje de la familia en la escuela, y promoviendo los objetivos comunes y la comunicación constante entre la casa y la escuela. Esta comisión, además, decide otros temas como los libros de texto a utilizar, los materiales para los debates organizados en clase, la organización de charlas o la mejor manera de afrontar asuntos actitudinales.

El proceso por el cual la escuela decide la noción de autoridad y normas de convivencia que deben ser aplicadas sirve de testimonio para el éxito de este modelo participativo y cooperativo. En su momento, después de un profundo debate en las asambleas, en las que diferentes miembros de la comunidad educativa expresaron sus opiniones y generaron propuestas, la escuela, de manera colegiada, optó por la pedagogía no autoritaria para que fuera más tarde incorporada en el régimen de reglamento interno, en la sección de fundamentos ideológicos y organizativos. La participación de los alumnos está también asegurada a través de la práctica de la "asamblea" que instiga a los alumnos a una reflexión crítica, a participar en todo lo concerniente a sus actitudes y su autocontrol. La escuela celebra una asamblea semanal en la que los alumnos participan (*Consell de delegats*), así como asambleas diarias de clase (tutorías) y otras asambleas para discutir los asuntos que sean necesarios. Dependiendo de la asamblea y de la comisión existen representantes de familias, alumnos o profesores. Estas asambleas siguen las premisas de Freinet, especialmente la técnica: "Criticamos, celebramos, apelamos", y pretenden motivar a los alumnos hacia la auto-reflexión y el auto-control, cómo el grupo les ayuda a ser más críticos con su realidad inmediata mientras se enfatizan maneras constructivas de mejorar.

5) *Una escuela coeducativa*. Oficialmente la coeducación se estableció en la Ley General Educativa de 1970, la misma ley que permitió la introducción de las lenguas vernáculas en el currículum escolar. Dado que La Nostra Escola Comarcal matricula chicos y chicas desde sus inicios, esta normativa tuvo un impacto limitado en la escuela. Recientemente, la coeducación, al igual que la educación sexual, han sido incorporadas en la legislación desarrollada en la era democrática, la cual ha visto las relaciones de género como un concepto central en la educación para la igualdad, que requiere que las escuelas incluyan prácticas anti-sexistas en su proyecto educativo.

De igual modo, otros aspectos diferenciadores de La Comarcal han sido desarrollados a lo largo de su historia. Con el paso del tiempo, la escuela ha experimentado cambios importantes, como, por ejemplo, en la afiliación. Al igual que ocurrió en otras escuelas cooperativas nacidas en esa década, La Comarcal tuvo que decidir en un momento de la década de los 80 si permanecer como escuela privada o convertirse en escuela concertada y formar parte de la red de escuelas financiadas por el estado (Canals et al., 2001). En su momento, el dilema generó debates y tensiones entre los asociados que defendían la integración en el sector público y los que pretendían conservar la autonomía pedagógica y política. Finalmente, se optó por la segunda vía y, pese a que supuso una decisión complicada y adversa para algunos de los socios –de hecho, algunos abandonaron la cooperativa–, la escuela ha continuado hasta la actualidad como una escuela concertada. Un segundo momento de inflexión lo supuso el abandonar el programa de inmersión en pro del pluralismo lingüístico. Pese al reconocimiento de las lenguas cooficiales en el área geográfica y el crecimiento del interés y sensibilidad hacia las lenguas extranjeras y la diversidad cultural, la decisión de abandonar el programa de inmersión suponía poner en peligro el aprendizaje del valenciano. Finalmente, se optó por la apertura al plurilingüismo.

En definitiva, La Nostra Escola Comarcal está reconocida como un embrión de prácticas participativas y democráticas por el cual un grupo de personas, en este caso familias, se comprometieron a cambiar la educación, las cuales, a su vez, motivaron e inspiraron a otras familias, con intereses similares, para construir un nuevo tipo de escuela. Todavía hoy, La Comarcal permanece como un símbolo de democracia, participación e innovación educativa, así como de la defensa de la lengua y la cultura valenciana. Podemos afirmar que La Comarcal es parte de una revolución pedagógica que surgió del movimiento para la innovación educativa con grandes implicaciones

sociales. En escuelas como esta todavía existe una sólida conexión entre la acción pedagógica y la acción social (Agulló y Payá en Rodriguez, 2015). Los fundadores de la escuela rechazaron la separación entre la escuela y la sociedad y decidieron educar a los niños para convertirse en ciudadanos conectados con su gente, su área geográfica y su país.

El cooperativismo en Valencia no surgió como una nueva teoría pedagógica, sino, más bien, como una síntesis de diferentes influencias de lugares como Francia y Cataluña y, en términos de organización, del movimiento cooperativo de Mondragón (del País Vasco). La Comarcal no ha promovido desde sus inicios ninguna perspectiva política ni ningún un adoctrinamiento político, más bien ha perseguido siempre la democracia política como un ejercicio de libertad. Como cooperativa, la escuela siembre ha entendido su papel democrático educando, crítica y socialmente, a ciudadanos sensibles que buscan cambios en la sociedad. Así, en su momento, la escuela divisó una educación política como un modo de empoderar a la gente a ejercer sus derechos políticos y practicar la democracia mediante la participación, los debates, las asambleas y las comisiones. La selección del modelo cooperativo fue entendida como una parte de la preparación política de los miembros de la escuela y como un acto de reivindicación educativa, como un inevitable acto político (Agulló y Payá, 2015).

El hecho de que las cooperativas promuevan la implicación política y una pedagogía más significativa, motiva a los estudiantes y permite a las escuelas a trabajar diferentes áreas. Esta es la educación global (no globalizada) arraigada a las realidades cívicas y sociales más significativas que rodean al estudiante que conscientemente objeta a algunas de las recientes fuerzas de recentralización. Las cooperativas entienden que los niños deben apreciar su entorno y comunidad inmediatas, sin caer en el localismo sino más bien desarrollando un orgullo de pertenecer a su identidad, lengua y cultura. En un

tiempo de reaccionarismo pedagógico como el presente, las cooperativas educativas se presentan especialmente prometedoras para crear un tipo de escuela diferente para un tipo de sociedad diferente (Agulló y Payá, 2015). En este sentido, las cooperativas pueden ser consideradas como alternativas a las practicas actuales las cuales, por ejemplo, basan la introducción de la tecnología y los nuevos recursos educativos para alcanzar la eficiencia. Ejemplos como el de La Nostra Escola Comarcal recuerdan que las cooperativas fueron organizadas para promover el ideal de la cooperación. Consideran la educación como un servicio para la gente, nunca un negocio. Así pues, los proyectos pedagógicos y sociales avanzados en las cooperativas de enseñanza sirven para recordar que la educación no puede ser entendida como mercancía, y proporcionan un ejemplo real y concreto de cómo otra clase de escuela es posible (Agulló y Payá, 2015).

II PARTE:
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

El enfoque de una investigación constituye el modo de acercamiento del investigador al fenómeno analizado. Según Jiménez Fernández, López-Barajas y Pérez Juste (1991), todo enfoque y método de investigación viene guiado por un plan de acción que es el diseño. Para Taylor y Bogdan (2016), el diseño desde un enfoque cualitativo se realiza mediante procedimientos que proporcionan una metodología que permite comprender una experiencia desde la perspectiva de las personas que la viven. Por su parte, Creswell (2009) considera fundamentales una serie de principios en toda investigación cualitativa que son los que hemos seguido en el presente estudio y que exponemos a continuación:

- Un escenario natural de la investigación. Los datos extraídos provienen de los lugares en los que se ha realizado la investigación, en los que ha existido una interacción cara a cara constante con los participantes: se habla con ellos, se les pregunta y se les observa en aquellos lugares en los que han vivido la experiencia y han desarrollado la actividad. En este caso, tal experiencia se ha vivido durante el programa de intercambio y en los espacios en donde este ha tenido lugar.
- El investigador como instrumento clave. Los datos los recoge el mismo investigador por cuenta propia, con instrumentos elaborados por él mismo, y desde su punto de vista, bagaje y experiencia los analiza e interpreta. En el presente estudio las herramientas de evaluación han sido en gran parte elaboradas y adaptadas por el mismo investigador, y este ha aportado su experiencia en el campo del objeto de estudio.

- Utilización de fuentes múltiples. Se recurre a diferentes fuentes de datos –entrevistas, observaciones, documentos…–, no se confía en una única fuente. Se revisan los datos, se les da un sentido y se organizan por categorías y subcategorías transversales a las fuentes.
- El análisis inductivo de los datos. Una vez se obtienen los datos, se construyen patrones, categorías y temas, y se organizan los datos concretos *in crescendo*, de bajo a arriba, hasta llegar a unidades de información más abstractas.
- El significado de los participantes. La atención se debe centrar en aprender el significado que aportan los participantes sobre el tema en cuestión. En este caso, los alumnos participantes en los programas de intercambio.
- Diseño emergente. El plan de investigación inicial y las fases del proceso realizados en el estudio pueden variar una vez se entra en el escenario y se inicia la recogida de los datos.
- Perspectiva teórica. Se adoptan diferentes puntos de vista conceptuales para visualizar los estudios que giran en torno a los ejes principales de la investigación.
- Investigación interpretativa. Se realizan interpretaciones de aquello observado, oído y entendido, y se asocian a nuestros propios conocimientos previos.
- Un escenario holístico. Se diseña el contexto mediante un completo retrato del objeto de estudio, informando desde múltiples perspectivas e identificando diversos factores implicados en una situación trazando un marco genérico.

En resumen, la investigación cualitativa es un estudio interpretativo en el que el investigador está implicado durante una prolongada e intensa experiencia con los participantes (Locke, Spirduso y Silverman, 2007). La idea clave es aprender de los participantes sobre el tema en cuestión y dirigir la investigación a obtener la información, para después analizarla.

Para Creswell, validar con exactitud la información extraída supone aplicar un procedimiento de carácter global que, tras la recogida de datos "crudos", implica: (1) la organización y preparación de los datos para su posterior interpretación; (2) la lectura profunda de todos los datos para obtener un sentido general de toda la información recabada; (3) el proceso de codificación de estos por categorías, subcategorías, unidades de significado, descripciones y códigos, así como imágenes, diagramas, tablas y figuras; (4) una cronología de los datos recogidos; (5) la interpretación personal de los datos, a partir de la cultura, el bagaje y la experiencia del investigador para justificar hallazgos, mediante la triangulación de las teorías estudiadas, las voces de los participantes y la propia experiencia del investigador.

Así pues, el diseño de investigación trazado en este estudio es de carácter cualitativo, se basa en la experiencia de los participantes, en este caso el alumnado, las familias y el profesorado implicado en programas de intercambio, los cuales pueden experimentar y desarrollar cambios respecto a sus conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. En línea con la propuesta teórica de Creswell, el procedimiento cualitativo ha sido aplicado con un enfoque jerarquizado –*bottom-up*, de más concreto a más abstracto–, cuyo análisis se ha estructurado en fases interrelacionadas entre sí.

En este capítulo, según la descripción realizada del diseño de la investigación –sus características, fases y procesos–, podemos encontrar las siguientes secciones: (1) el contexto del estudio: la escuela cooperativa "La Nostra Escola Comarcal," su proyecto de centro y su proyecto lingüístico, así como algunas características de los centros extranjeros colaboradores en los intercambios observados; (2) las características de los participantes –alumnos, familias y profesores implicados en los programas–, que han aportado significado en el estudio; (3) las estrategias y los instrumentos de evaluación empleados, a partir de los cuales se han obtenido los datos.

4.1. Contexto

Como hemos avanzado anteriormente, el contexto de la investigación se enmarca, principalmente, en la escuela cooperativa La Nostra Escola Comarcal, aunque también se han recogido datos de alumnos participantes en otros programas de intercambio de otras escuelas cooperativas afines –Les Carolines, Juan Comenius y La Devesa Carlet–, y de alumnos de los centros extranjeros colaboradores en los programas observados.

Como se ha comentado en el capítulo anterior, las escuelas cooperativas poseen unos rasgos característicos comunes y singulares que las hacen diferentes a la hora de configurar el perfil de su alumnado. A continuación, basándonos en su Proyecto Educativo de Centro, presentamos las características físicas y técnicas de La Comarcal: su ubicación e instalaciones, el número de alumnos y profesores, los servicios ofrecidos, etc. Asimismo, presentamos su proyecto lingüístico, el contexto sociolingüístico de la escuela, la composición de su alumnado y sus familias, el programa plurilingüe implementado, las metodologías desarrolladas en el ámbito de la LE y el perfil del profesorado. Por último, también en el marco de la investigación, señalamos algunas de las características relevantes de los centros extranjeros que participan en los programas de intercambio que han sido observados en el estudio.

4.1.1. Escuela cooperativa: características y proyecto educativo

La Nostra Escola Comarcal está constituida como una escuela cooperativa y centro de enseñanza concertada. Está situada en un entorno semi-rural a pocos kilómetros de Valencia, sobre una pequeña elevación de terreno rodeada de campos de cultivo, en el término de Picassent, en la comarca de L'Horta Sud. Ocupa una amplia extensión de superficie (30.000 m2) con amplios espacios de recreo y zonas de aprendizaje en contacto con la naturaleza. Durante el periodo de la investigación, el centro completó su fase de

crecimiento con la duplicación de unidades educativas desde los 2 a los 16 años ofreciendo, actualmente, la enseñanza en las tres etapas educativas: Educación Infantil (de 2 a 5 años), Educación Primaria (de 6 a 11) y Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16). Su alumnado proviene de diversos municipios de las comarcas de L'Horta (especialmente Horta Sud), La Ribera y de la ciudad de Valencia.

Se trata de una cooperativa mixta compuesta por socios trabajadores –profesores y personal no docente– y socios usuarios –familias de alumnos. Los profesores son socios trabajadores que muestran un alto grado de implicación en el funcionamiento del centro. Al igual que las familias del alumnado, las cuales demuestran su fuerte compromiso con la escuela participando en su funcionamiento, tanto en el plano pedagógico como organizativo, a través de los órganos de gestión pertinentes (Consell Escolar, Consell Rector, Assemblea…), y adquiriendo el derecho y la función de decidir parte de las cuestiones generales.

Como se ha mencionado anteriormente, los valores de la escuela, desde su fundación en 1973, se basan en la organización cooperativa, democrática, participativa, integradora y coeducativa. Entre sus prioridades educativas se encuentran el uso del valenciano como lengua de comunicación y de enseñanza, así como el conocimiento del entorno y la cultura valenciana, la innovación pedagógica y tecnológica, el cuidado del medio ambiente, la integración social y el respeto a la diversidad cultural.

Según el *Projecte Educatiu de Centre* de 2017, la línea pedagógica de La Comarcal incluye orientaciones metodológicas que siguen una pedagogía activa, innovadora, personalizada, significativa, globalizadora e inclusiva. Se desarrolla mediante técnicas y recursos de aprendizaje como los rincones de estudio, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, aulas temáticas, talleres internivel, departamentos didácticos, co-tutorías, dispositivos y plataformas digitales y otros.

El centro dispone de instalaciones distribuidas en tres edificios con zonas bien diferenciadas para cada una de las tres etapas educativas. Cuenta con aulas docentes, aula de psicomotricidad, aulas de apoyo, huertos escolares, una pequeña granja, comedores, pistas deportivas y salas de profesores. Las aulas ofrecen amplios espacios, de aproximadamente 60m2, con luz natural y rodeados de naturaleza. La escuela, además, posee servicios complementarios como transporte escolar, gabinete psicopedagógico, actividades complementarias y escuela de verano en inglés (*Summer School*) para educación Infantil y Primaria.

Los órganos de gestión del alumnado en las etapas de Primaria y de Secundaria son la Taula Quadrada y el Consell de Delegats, respectivamente. La Taula Quadrada representa el órgano de participación del alumnado de la Etapa Primaria, en él se adquieren y desarrollan hábitos y valores democráticos mediante prácticas basadas en el diálogo, la participación, la auto-responsabilidad y el respeto a las diferentes opiniones. El Consell de Delegats es el órgano de participación de los alumnos de Secundaria, constituido por representantes de cada uno de los niveles de la etapa junto a dos representantes del Consell Escolar. Entre sus objetivos y funciones se encuentran: (1) recoger y estudiar los temas propuestos en las aulas, así como tomar decisiones sobre los mismos; (2) participar en la organización y supervisión de las diferentes actividades del centro; (3) participar en campañas de promoción de la escuela como institución; (4) adquirir y desarrollar hábitos propios de la escuela democrática como la tolerancia, el diálogo y la participación; (5) potenciar la relación entre los distintos niveles de la ESO. El Consell de Delegats, además, es el encargado de coordinar y programar actividades propias de la etapa como actividades de sensibilización cultural (fiestas y celebraciones), preparar sesiones de evaluación junto a los tutores, participar como portavoces de dichas

sesiones, asistir a las reuniones conjuntas con la Taula Quadrada o gestionar soluciones y acuerdos decididos tanto en el Consell de Delegats como en las asambleas de aula.

De acuerdo con el PEC, el objetivo principal de la etapa Secundaria es proporcionar una formación integral del alumnado para desarrollar sus capacidades y habilidades básicas con el fin de que asuma sus deberes, ejerza sus derechos y pueda acceder –en las mejores condiciones– a la siguiente etapa educativa –Bachillerato, Ciclos Formativos– y/o al mundo laboral. La etapa Secundaria tiene entre sus otros objetivos específicos, facilitar una educación basada en valores que promuevan el respeto a la diversidad, la igualdad en derechos y deberes, la cooperación mutua, el trabajo en equipo, el esfuerzo personal y el interés por saber. Asimismo, debe priorizar tanto la formación académica como la humana, así como potenciar las actividades físicas y expresivas aprovechando la infraestructura del centro, y la comunicación y participación activa de todas las personas –alumnado, familias, profesorado, personal del PAS–, a través de los diferentes órganos de participación –Consell Escolar, Consell de Delegats/des, tutorías... Otros objetivos específicos de la etapa son: (1) fomentar la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo; (2) desarrollar capacidades creativas y de estudio crítico; potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; (3) desempeñar la función tutorial con el alumnado a través de asambleas semanales del grupo clase y con las familias, a través de las reuniones trimestrales y las entrevistas individuales de seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje; (4) orientar al alumnado tanto a nivel personal como educativo y profesional.

La gestión y participación del alumnado es esencial. Además de tener voz y voto en las asambleas de clase a la hora de tutoría, el alumnado tiene otras vías de participación para desarrollar responsabilidades, tanto dentro del aula como en los otros espacios de uso común. Estas se planifican al inicio de curso y se llevan a cabo siguiendo un

calendario de turnos rotativos para, semanalmente, ser evaluadas a través de la asamblea. Así pues, el alumnado gestiona, en parte, el funcionamiento de la etapa a través de sus representantes de clase –delegados/das de cada grupo.

La estructura participativa del alumnado está diseñada a partir del grupo-clase. Tal y como está regulado en todos los centros escolares del sistema educativo valenciano, los alumnos tienen sus derechos y sus deberes. En el caso de La Comarcal, la escuela garantiza su cumplimiento, mediante unas normas reguladoras que suponen un instrumento efectivo para potenciar la educación integral dentro de la libertad, la responsabilidad, la autonomía y la participación. Entre los derechos del alumnado se encuentran el respeto de su libertad de conciencia y sus convicciones religiosas, éticas, morales e ideológicas, así como su libertad respecto a ellas y el derecho a participar en la vida y funcionamiento del centro. Entre sus deberes se encuentra respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, ideológicas, éticas o morales de los compañeros y de todos los miembros de la comunidad escolar, al igual que su dignidad, integridad e intimidad.

4.1.2. Proyecto Lingüístico de Centro

El Proyecto Lingüístico de La Comarcal del curso 2017-18 sigue la normativa del Decreto 127/2012, del 3 de agosto, del Consell, por el cual se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana. En él se describe el proyecto educativo de la escuela y su entorno lingüístico y sociocultural.

Respecto al contexto sociolingüístico de 2017, el PLC refleja la presencia del valenciano y el castellano, en su uso oral, en un 60% y un 40%, respectivamente; mientras que un 40% del valenciano y un 60% del castellano, en su uso escrito. En cuanto a la

comunicación con las familias, el PLC muestra un uso del 100% del valenciano, tanto en el aspecto oral como en el escrito.

En lo que se refiere al marco meramente lingüístico, el objetivo prioritario es el uso del valenciano como vehículo de comunicación y aprendizaje, así como la utilización de "los procedimientos necesarios para que el alumnado alcance el mayor nivel de competencia lingüística en todas las lenguas impartidas en el centro: valenciano, castellano, inglés, francés y alemán" (PLC, 2017, p.6). Por lo tanto, el valenciano debe ser la lengua utilizada en los diferentes ámbitos (administrativo, pedagógico socio-familiar) y, de igual modo, debe facilitarse su uso formal en documentos de carácter administrativo (comunicaciones, reglamentos, actas, etc.) y académico (programaciones didácticas, informes, boletines de notas, etc.). Por lo que respecta a la comunicación oral y escrita con las familias, esta se realiza mediante la atención telefónica, las reuniones de familias, la redacción de agendas, las colaboraciones de familias, etc. Para ello se llevan a cabo diversas actuaciones de refuerzo con el fin de facilitar su uso y presencia en los tres ámbitos en los que se implican los diferentes agentes responsables –personal administrativo, equipo directivo y equipo docente.

En lo que concierne a la educación plurilingüe, a lo largo de los últimos años, en el centro se han implementado diferentes programas autorizados por la Conselleria d'Educació que han sido desarrollados, en diferente medida, en las tres etapas educativas, Infantil, Primaria y Secundaria. El programa implementado más reciente ha sido el Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (PEPLI), promovido por la ley 4/2018, la cual regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, y establece como referente normativo la estructura para la enseñanza y el uso vehicular de las lenguas curriculares. Esta ley es la que determina que todos los centros sostenidos con fondos públicos deben aplicar el PEPLI. El programa establece el tiempo mínimo

destinado a los contenidos curriculares en cada lengua (valenciano, castellano y LE), e incluye las horas de cada área lingüística y de las áreas o materias en las que se utiliza cada lengua: en valenciano y castellano el 25%; en inglés entre el 15% y el 25% –en Infantil el 10%; en ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional entre el 10% y el 25%. Cada centro debe concretar la aplicación del PEPLI, de acuerdo con las necesidades del contexto socioeducativo y lingüístico, con el objetivo de garantizar la adquisición de las competencias plurilingües e interculturales. En el caso de La Comarcal, el programa se incorpora en el PLC y su objetivo final es asegurar la adquisición de la competencia lingüística tanto en valenciano como en castellano, así como el dominio de la lengua inglesa.

Como observamos a continuación, el PLC de La Comarcal de 2017 –previo al PEPLI–, ya contemplaba diferentes aspectos relacionados con la disponibilidad de recursos humanos y materiales, la metodología aplicada, la distribución horaria, el tratamiento de lenguas, la planificación de la formación del profesorado y los proyectos llevados a cabo.

En Educación Infantil (programa PPEV) el valenciano estaba presente en toda la etapa y, a lo largo de esta, el inglés realizaba un aumento progresivo en horas. Los niños entre 3 a 5 años recibían una hora y media de inglés en 3 años, dos horas y cuarto en 4 años, y tres horas en 5 años. No se impartía castellano en esta etapa.

En Educación Primaria (programas PPEV, PPEC), el valenciano continuaba como la lengua más presente. El castellano se impartía a nivel oral a partir del primer ciclo, en el primer curso, y en el resto de cursos se trabajaban todas las habilidades lingüísticas. En los tres ciclos de Primaria se incorporaba el inglés como lengua vehicular, desde el enfoque AICLE, en la asignatura de Educación Artística y Plástica.

En Secundaria Obligatoria (PPEV y PPEC), se impartía el área de Tecnología en inglés en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º, con dos horas semanales, además de las cuatro horas semanales de Lengua Inglesa de 1º y 2º ESO (desde el curso 2018-19), y tres horas semanales en los cursos de 3º y 4º ESO. Además, se impartían de 1º a 4º las optativas de Francés y Alemán (L3) con 2 horas semanales. A continuación, podemos observar en la tabla 4.1. el *cronograma de mínimos del Programa Plurilingüe de La Nostra Escola Comarcal*, hasta 2018, con la distribución de horas y lenguas en las diferentes etapas.

Tabla 4.1. *Cronogramas de mínimos del Programa de Educación Plurilingüe de La Comarcal 2017-18.*

Educació Infantil

CICLE	***ÀREES EN VALENCIÀ (L1)***	***ÀREES EN CASTELLÀ (L2)***	***ÀREES EN ANGLÉS (L3)***
Educació Infantil 3 anys	*Projectes de treball globalitzats d'aprenentatge*		*2 sessions per setmana de 45' cadascuna. 1.30h.*
Educació Infantil 4 any	*Projectes de treball globalitzats d'aprenentatge*		*3 sessions per setmana de 45' cadascuna. 2.15h.*
Educació Infantil 5 anys	*Projectes de treball globalitzats d'aprenentatge*		*4 sessions per setmana de 45' cadascuna. 3 hores.*

**A l'etapa d'Educació Infantil la metodologia emprada serà d'immersió en valencià.*

Educació Primària

CICLE	***ÀREES EN VALENCIÀ (L1)***	***ÀREES EN CASTELLÀ (L2)***	***ÀREES EN ANGLÉS (LE1)***
PRIMER CICLE PRIMÀRIA	*LA RESTA DEL CURRÍCULUM*	*ÀREA DE CASTELLÀ Atenció educativa**	*ÀREA D'ANGLÉS 2h. Plàstica ** 1h.*
SEGON CICLE PRIMÀRIA	*LA RESTA DEL CURRÍCULUM*	*ÀREA DE CASTELLÀ Atenció educativa **	*ÀREA D'ANGLÉS 2h. Plàstica ** 1h.*
TERCER CICLE PRIMÀRIA	*LA RESTA DEL CURRÍCULUM*	*ÀREA DE CASTELLÀ Atenció educativa **	*ÀREA D'ANGLÉS 2h. Plàstica ** 1h.*

** L'àrea de castellà al primer cicle s'impartirà a nivell oral al primer curs i a la resta de cursos de Primària amb totes les habilitats lingüístiques (llegir, escriure, parlar, escoltar i conversar). **A més de l'àrea de llengua anglesa impartirem, segons la normativa, una altra àrea en anglès, en el nostre cas serà l'àrea de plàstica.*

Educació Secundària

CICLE	*ÀREES EN VALENCIÀ (L1)*	*ÀREES EN CASTELLÀ (L2)*	*ÀREES EN ANGLÉS (LE1)*	*ÀREES EN FRANCÉS I ALEMANY (LLEE2)*
PRIMER CICLE SECUNDÀRIA	*LA RESTA DEL CURRÍCULUM*	*ÀREA DE CASTELLÀ Atenció educativa* 3h.*	*ÀREA D'ANGLÉS 4h. Tecnologia** 2h.*	*ÀREES DE FRANCÉS I ALEMANY 2h.*
SEGON CICLE SECUNDÀRIA	*LA RESTA DEL CURRÍCULUM*	*ÀREA DE CASTELLÀ Atenció educativa* 3h.*	*ÀREA D'ANGLÉS 3h. Tecnologia** 2h.*	*ÀREES DE FRANCÉS I ALEMANY 2h.*

** L'àrea que impartirem en castellà a tota l'etapa serà, segons la normativa, una que s'impartisca a tot un grup segons la formació del professorat. **A més de l'àrea d anglés impartirem, segons la normativa, una altra àrea en anglès, segons la formació lingüística del professorat.*

Tal y como refleja el PLC, la aplicación de estos programas requiere un profesorado con competencia y capacitación en las diferentes lenguas impartidas en el centro. En el caso del inglés, el centro cuenta como refuerzo para la expresión oral, con una ayudante lingüística nativa que imparte clases de conversación –una hora semanal por grupo– en todos los niveles educativos. Además, la escuela dispone de espacios abiertos para la lectura, un aula temática de LE con biblioteca especializada, zonas de trabajo para proyectos, soportes audiovisuales, notebooks personales y otros recursos.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta en el enfoque metodológico de la escuela es la dimensión afectiva en el aprendizaje de LE. En este sentido el profesorado, además de ser competente en conocimientos y en metodologías de enseñanza, debe poseer un perfil de docente "facilitador" capaz de generar un clima de aula propicio para el aprendizaje. En este sentido, el profesor de La Comarcal debe atender las diferentes necesidades de los alumnos con el fin de proporcionar su comodidad emocional y debe cumplir otros objetivos como: (1) apoyar al alumnado en el desarrollo de su confianza y su autoestima, creando en el aula dinámicas de grupo favorables; (2) ser capaz de estimular y motivar al alumno mediante actividades que contengan un significado personal; (3) ser capaz de ayudarlo en su proceso de aprendizaje; (4) asegurarse de que el

ambiente del aula proporcione relaciones positivas entre los alumnos; (5) dedicar tiempo a los procesos grupales; (6) fomentar la cohesión del grupo-clase, la buena relación y las dinámicas de aula; (7) utilizar actividades que desarrollen competencias lingüísticas y facilitar las relaciones entre los alumnos. En definitiva, el profesor de La Comarcal, como docente "cercano", debe trabajar el desarrollo de relaciones afectivas mediante la proximidad y debe predisponer al alumno a dedicar el tiempo necesario para las tareas de aprendizaje que le proporcionen resultados cognitivos satisfactorios.

Respecto al enfoque adoptado en la enseñanza de LE, el centro sigue las teorías del enfoque comunicativo e intercultural, así como el tratamiento integral de lengua y contenido (AICLE, TILC, CLIL). El equipo docente, además, aplica y desarrolla estrategias y recursos metodológicos acordes con la acción pedagógica actual como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo por tareas, la autoevaluación y la coevaluación, la aplicación del Porfolio Europeo de las Lenguas, así como técnicas basadas en "el aprender a aprender", los proyectos globalizados, y metodologías orientadas a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

Cabe señalar que una de las aportaciones en el componente intercultural e internacional de La Comarcal actual, reflejada en el PLC de 2017, tiene su origen en la década de los años 90 cuando se iniciaron los primeros programas europeos, los cuales, con el tiempo, han contribuido a la configuración de una cooperativa de enseñanza plurilingüe, abierta al mundo, con un alumnado formado en valores y con una sensibilidad intercultural significativa. Durante los últimos veinte años, gracias a su equipo directivo y el Departament Internacional –creado en el curso 2007-08–, el centro ha demostrado su interés y compromiso permanentes en el desarrollo de diferentes proyectos internacionales. Desde 1999 hasta la realización de este estudio, la cooperativa ha reunido experiencias que han determinado su carácter internacional e intercultural. Entre esas

experiencias se encuentran: (1) la realización de 36 programas de intercambio con diferentes países europeos de Noruega, Países Bajos, Alemania, Polonia y Francia; (2) la correspondiente movilización de más de 800 alumnos y 50 profesores; (3) la participación sucesiva –y en ocasiones simultanea–, en diferentes programas europeos en el marco de los programas Lingua, Sócrates, Life-Long Learning Programme, y sus respectivas acciones, Comenius y Leonardo; (7) la participación en proyectos eTwinning con Italia, Croacia, Grecia, Portugal, Turquía, Francia en los cursos 2018-19 y 2019-20.

4.1.3. Centros escolares extranjeros

Las escuelas extranjeras colaboradoras en los programas de intercambio analizados, las cuales complementan el contexto de esta investigación, son las siguientes: (1) la escuela holandesa Lorentz College de Arnhem; las escuelas alemanas (2) KGS Kirchweyhe, (3) Realschule Achim de Bremen, y (4) Free Montessori Schule de Berlin; las francesas (5) Daniel Fery de Limeil-Brévannes y (6) La Vaucouleurs de Mantes-La-Ville, de Paris; y la escuela polaca (7) Jadwiga School de Lublin.

1) El Lorentz College es un centro educativo situado en la ciudad de Arnhem, provincia de Güeldres, al este de los Países Bajos. Esta escuela colaboró con La Comarcal en los programas de intercambio realizados entre los años 2002 y 2014. En el momento de realizar los intercambios, contaba con dos secciones educativas: una sección internacional con alumnos de diferente procedencia cultural y étnica, los cuales cursaban sus estudios básicamente en inglés y trabajaban contenidos curriculares específicos relacionados con las áreas de ciencias y relaciones internacionales; y otra sección compuesta por alumnos que estudiaban contenidos más genéricos, de acuerdo con el currículum nacional neerlandés. El alumnado participante en los intercambios con la Comarcal solía proceder de la sección internacional, poseía una alta competencia en

lengua inglesa y, en la mayoría de los casos, una suficiente competencia en lengua castellana. Por otro lado, el nivel socio económico de sus familias era medio alto y su procedencia cultural era diversa.

2) La KGS Kirchweyhe está ubicada en la localidad de Kirchweyhe, en el distrito de Weyhe, en la Baja Sajonia, a unos 15 kilómetros al suroeste de Bremen (ciudad-estado). Se trata de una escuela pública de Educación Secundaria fundada en 1998 a la que asisten más de 1000 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, la mayoría de origen alemán, pero también con un considerable número de alumnado procedente de países como Turquía, Albania, Afganistán y otras nacionalidades. La denominación de cooperativa integral (*KGS: Kooperative Gesamt Schule*) en este caso posee un significado diferente al de la escuela cooperativa valenciana, no hace referencia a su condición legal, fiscal u organizativa sino a la cooperación y flexibilidad que el centro ofrece en los niveles educativos del sistema alemán, estructurado en itinerarios según el rendimiento académico de los alumnos: Hauptschule, Realschule y Gymnasium (enseñanza básica, de medio y de alto rendimiento, respectivamente). El alumnado participante en los intercambios ha sido, habitualmente, el perteneciente al Gymnasium, ya que es este el alumnado que estudia español como LE2 y el que muestra una mayor voluntad por participar en la actividad. Dado que es un centro con diferentes líneas educativas, existe una considerable cantidad de alumnos que muestran interés por participar en el intercambio. Ante esta situación, los profesores alemanes se ven obligados a establecer unos criterios de selección estrictos y "exclusivos" para satisfacer la fuerte demanda y para poder ajustar el número de alumnos alemanes al de los valencianos requeridos por La Comarcal. Respecto a sus instalaciones, el centro dispone de edificios con aulas espaciosas, excelentes espacios destinados a actividades deportivas, equipos

informáticos, laboratorios, cocinas, cantina, biblioteca y aulas específicas de educación artística, musical y otras, muy bien equipadas.

3) La Realschule Achim está situada en la ciudad de Achim, de unos 30.000 habitantes también cerca de Bremen, a 16 kms. al sureste, en el distrito de Verden de la Baja Sajonia. Se trata también de una escuela pública de Secundaria que cuenta con alrededor de 700 alumnos de nivel Realschule. Al igual que la KGS, dispone de destacables instalaciones, aunque el nivel sociocultural de sus familias es más modesto que el de la anterior. En este centro se imparte la asignatura de castellano, la cual ha ido adquiriendo relevancia, en gran parte, gracias a la programación de intercambios con La Comarcal.

4) La Free Montessori Schule Berlin, situada en el área de Kopenick, al sureste de Berlín, forma parte de la red de centros María Montessori. Se considera un centro concertado –o institución educativa– reconocido por el estado. Cuenta con unos 600 estudiantes, niños y adolescentes de 1 año y medio a 16 años de edad, distribuidos en diferentes ciclos internivel. En el intercambio analizado –curso 2018-19–, participaron alumnos reunidos en un ciclo de edades comprendidas entre 12 y 15 años, es decir, los equivalentes a 1º, 2º y 3º de ESO. La escuela sigue las teorías de la maestra y pedagoga italiana, las cuales consideran el aprendizaje ("la experiencia de las cosas"), como "un proceso único, fluido y de por vida para cada persona". En esta escuela se trabaja acompañando a los niños y adolescentes de manera individual, apoyando su desarrollo "autodeterminado en una personalidad responsable y segura de sí misma, desde una visión holística y continua de su aprendizaje y desarrollo" (fuente online: www.montessori-cbk.de, 2018). Basado en el aprendizaje por proyectos, los responsables de la escuela Montessori definen la enseñanza y aprendizaje de los jóvenes como: "Lo que uno hace permanece como conocimiento para la vida. Por lo tanto, los proyectos son una parte integral de la vida escolar cotidiana… Dado que los propios alumnos dan cuenta

de las ideas de los proyectos, esta área está muy viva y cambia constantemente" (fuente online: www.montessori-cbk.de, 2018).

5) El centro Daniel Fery está ubicado en el municipio francés de Limeil-Brévannes, en el departamento de la Val-de-Marne en la región de Ille-de-France. Esta población cuenta con unos 20.000 habitantes y muestra un contraste sociocultural considerable: por un lado, población de procedencia africana, de inmigrantes provenientes de antiguas colonias francesas como Senegal o Costa de Marfil, alojados en edificios de protección civil y viviendas sociales; y, por otro lado, familias económicamente acomodadas, originalmente francesas, con un nivel adquisitivo medio, residentes en viviendas unifamiliares. Así pues, el centro posee una evidente diversidad cultural.

6) La Vaucouleurs es una escuela dependiente del departamento académico de Versailles, ubicada en Mantes-La-Ville, un municipio de también unos 20.000 habitantes, perteneciente al Departamento de Yvelines, también en Ille-de-France, a 50 kilómetros al oeste de Paris. Se trata de un centro de Secundaria en el que se imparten todos los niveles de la etapa. Cuenta con unos 1000 estudiantes, cuya procedencia y composición sociocultural conforman una escuela multicultural con familias de un nivel adquisitivo medio. Las lenguas impartidas en el centro son el francés como L1, el inglés como L2, y el alemán y el español como L3. Se encuentra a las afueras del núcleo urbano, parcialmente rodeado de naturaleza, en un entorno similar al de La Comarcal.

Las dos escuelas francesas son públicas y ambas muestran un amplio abanico cultural formado por alumnado y familias de diferente procedencia. Para este estudio se han analizado dos de los programas de intercambio realizados con estos centros: el primero el del intercambio con Daniel Fery, el cual fue suspendido en su segundo año por los atentados de Charly Hebdó; y el segundo el de La Vaucoulers que sigue vigente.

7) La Queen Jadwiga School de Lublin, en Polonia, es un centro de enseñanza mixta, pública y privada. Cuenta con unos 400 alumnos que estudian las etapas de Lyceum y Gymnasium, equivalentes a las etapas de Secundaria Obligatoria y Bachiller. La enseñanza Secundaria es pública y el Bachiller es privado. Fundada en 1997, la escuela cuenta con 4 líneas educativas, distribuidas en clases de grupos reducidos de unos 17 alumnos. Su programación de LE consta de cinco horas semanales de inglés y tres horas de otras LE como el alemán, el ruso, el francés y el español. La asignatura de español tiene una demanda significativa desde hace años. Se trata de un centro con un carácter exclusivo con familias de un alto nivel adquisitivo sobre la media estándar.

4.2. Participantes

Los actores informantes que han aportado datos en este estudio han sido los alumnos participantes en los programas de intercambio analizados, sus respectivas familias, y los profesores de La Comarcal y de otros centros –valencianos y extranjeros– implicados. El perfil de los alumnos participantes viene definido por diversas variables como la edad, la competencia comunicativa en LE, la competencia intercultural, experiencias previas en el extranjero, grado de madurez, conocimiento de la cultura meta, salud, aficiones, entorno familiar, entorno escolar, etc. [Anexo IV].

4.2.1. Alumnos

Desde el punto de vista lingüístico, como hemos señalado anteriormente, el alumnado participante de La Comarcal se caracteriza por: (1) su condición de hablante bilingüe en valenciano y castellano; (2) haber recibido una educación plurilingüe configurada por la idiosincrasia del centro, la aplicación y seguimiento de su PLC y los programas implementados; (3) haber participado en diversas actividades orientadas al

conocimiento del entorno sociocultural cercano e internacional; (4) participación, a nivel individual y/o colectivo, en cursos, visitas de estudios e intercambios, etc. Para esta configuración del perfil lingüístico y cultural del alumnado de La Comarcal participante en programas de intercambio, además, resulta de igual modo relevante el hecho de que una considerable cantidad de este alumnado ha recibido en algún momento de su vida alguna formación lingüística externa complementaria, teniendo en cuenta el interés y el nivel sociocultural de sus familias, las cuales han sido los agentes motivadores y facilitadores de esa formación.

Como hemos detallado anteriormente en el PLC, el aprendizaje plurilingüe adquirido en la escuela es un aprendizaje reglado desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria. Los alumnos asisten a la asignatura de inglés con una frecuencia de 2 o 3 horas semanales y, además de las clases de lengua inglesa, reciben clases de materias no lingüísticas en inglés desde el enfoque AICLE en Primaria y Secundaria, contando con complementos para el aprendizaje de LE incluidos en el programa de educación plurilingüe, proyectos interdisciplinares, proyectos de intercambio y clases con auxiliares de conversación. Al finalizar la ESO, el alumnado debe poseer, de acuerdo con los parámetros de la Conselleria d'Educació, un nivel de hablante nativo en valenciano y castellano, un nivel A2-B1 en inglés y un A1-A2 en francés o en alemán, según las certificaciones del MCER.

Desde el punto de vista sociocultural, el perfil del alumnado de La Comarcal es bastante homogéneo. Son alumnos que en su mayoría provienen de áreas semi-rurales, de comarcas cercanas al centro escolar, algunos de Valencia ciudad o de poblaciones o barrios periféricos. No existe una diversidad cultural ni étnica significativa, entre la comunidad escolar no hay alumnado procedente de otras culturas, ni migrantes, ni alumnos de diferente nacionalidad. Algunos alumnos de familias adoptivas son de origen

étnico no europeo, procedentes de Asia, Sudamérica y Norte de África, pero con una educación y cultura íntegramente española y valenciana.

Tal y como detallamos en el siguiente capítulo, se han recogido muestras y unidades de significado procedentes de declaraciones, observaciones, anotaciones y comentarios de los alumnos participantes en los proyectos de intercambio observados de La Comarcal, de centros afines y de los centros extranjeros.

4.2.2. Familias

Por lo que respecta a las familias implicadas en los intercambios, en general, estas poseen un perfil sociocultural de nivel adquisitivo medio alto y un nivel de estudios medio o superior –padres y madres trabajadoras, empresarios, profesionales en el ámbito de la educación, la sanidad o profesionales liberales. Son familias con recursos económicos suficientes como para elegir una escuela concertada en la que hay que abonar una cuota mensual en concepto de pago de servicios, de transporte y comedor. En este sentido, la elección de centro se realiza según diferentes motivaciones que han variado ligeramente respecto a los orígenes de la escuela. Todavía siguen siendo prioritarios argumentos como el arraigo a la cultura y la lengua valenciana, así como el fomento de valores propios fundacionales. No obstante, en los últimos años, se observa que un considerable número de familias deciden matricular a sus hijos en el centro por motivos que priorizan la innovación educativa y el entorno físico privilegiado.

En este sentido, como se ha comentado en capítulos anteriores, el centro se ha visto inmerso en algunas contradicciones relacionadas con su filosofía cercana a la de la escuela pública y su condición de centro de enseñanza concertada-privada. En el caso de la configuración del alumnado, pese a que es un centro concertado y como tal debe acoger a cualquier familia que lo solicite, es un hecho constatable que las cuotas mensuales y la

enseñanza en lengua valenciana suponen filtros de acceso que dan como resultado un perfil de alumno específico. Por otra parte, en general, las familias muestran una visión positiva, tolerante y respetuosa hacia las lenguas y las culturas, y escogen la escuela por motivos éticos y socioculturales, así como por el fomento de los valores promovidos en el centro y por su compromiso con la sociedad y la convivencia con gentes de otras culturas.

Como veremos en el siguiente capítulo, la mayor parte de las actitudes de las familias de La Comarcal resultan positivas hacia las actividades interculturales del centro y juegan un papel determinante en el desarrollo de los programas de intercambio. En la actualidad, además, existe alumnado con dificultades de aprendizaje y problemas actitudinales cuyas familias han escogido La Comarcal por recursos y servicios como el seguimiento individual y tutorizado o por el perfil del profesorado. Para muchos de estos alumnos –en su mayoría provenientes de otros centros que se han incorporado a La Comarcal en la etapa Secundaria–, participar en los intercambios supone una oportunidad para integrarse en el grupo y para el seguimiento de la programación y la dinámica del centro desde una perspectiva plurilingüe e intercultural.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta en el perfil de las familias de los alumnos participantes en un intercambio es el de su competencia lingüística en LE. En la mayoría de los casos, el dominio de una LE en las familias no es muy elevado. Salvo excepciones (como en el francés), las familias tienen un conocimiento nulo de las lenguas meta de intercambio (neerlandés, alemán, polaco…). No obstante, sí que hay un gran número de familias cuyos miembros poseen algunos conocimientos de la LE de comunicación, el inglés, y en los últimos años se ha observado un cambio de tendencia ascendente respecto al aumento del dominio de la lengua inglesa, generalmente, por cuestiones generacionales.

4.2.3. Profesores

En lo que concierne al perfil de los profesores informantes implicados en los programas de intercambio, suelen caracterizarse, por lo general, por ser docentes de LE con experiencia en la coordinación y desarrollo de proyectos internacionales. Los profesores muestran un alto grado de implicación en el proyecto educativo, conviven con el alumnado en el centro de manera intensa y su relación suele ser muy cercana. Generalmente, se trata de docentes que mantienen una comunicación continua y fluida con las familias, a través del plan de acción tutorial, de las reuniones, de las asambleas de tutoría y de las reuniones individuales con familias y alumnos. De manera constante, tanto profesores como familias a menudo colaboran y trabajan conjuntamente en actividades y procesos de gestión y proyectos, lo cual proporciona una relación, en general, más estrecha. Los profesores responsables o involucrados en los programas de intercambio realizados por La Comarcal también se caracterizan por: (1) mostrar una actitud dinámica y activa; (2) mostrar un talante negociador y de proximidad hacia al alumno; (3) demostrar una mente abierta y predisposición a la experiencia del viaje –y todo lo que ello implica respecto a la ausencia del hogar y la familia, encuentros interculturales…; (4) ser competente en una o varias LLEE, sea de la lengua meta o de comunicación; (5) poseer aptitudes para la gestión de grupos de alumnado adolescente.

4.3. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación utilizados en este estudio, como hemos comentado anteriormente, han sido elaborados en su mayoría por el propio investigador o adaptados de otras estrategias de evaluación específicas del ámbito de las lenguas, la educación intercultural o de otras disciplinas –ciencias sociales, tecnología, arquitectura. Su uso en la investigación ha variado según los programas realizados y atendiendo a variables como el tipo de situación experimentada, los grupos de alumnado, su edad, las características de cada uno de los intercambios, los países de destino, las culturas metas, las lenguas utilizadas, los niveles de lengua o los cursos académicos. Estos instrumentos han proporcionado datos suficientes para su posterior interpretación.

La mayor parte de las herramientas utilizadas han sido de carácter cualitativo. No obstante, en algunos de los programas se han utilizado cuestionarios pre- y post-intercambio como procedimiento cuantitativo. Entre estas herramientas también se han incluido actividades del programa de intercambio integradas en la metodología de aprendizaje de LE y en la programación de la asignatura. El resto de instrumentos son propios de los procesos cualitativos de la investigación e incluyen, como se apuntaba anteriormente, el diario del profesor, el cuaderno de bitácora, videos valorativos, discusiones en grupo y entrevistas a otros profesores.

Con estas herramientas se han observado y evaluado los conocimientos, las habilidades y las actitudes interculturales que los alumnos desarrollan en el transcurso de un programa de intercambio. Con ellas, además, se han aplicado los criterios de evaluación propuestos en modelos de autores como Meyer (1981), Byram (2002), Deardoff (2011), Bennett (1986, 1993, 2004, 2013), o los recogidos en los inventarios del Instituto Cervantes (2018).

A continuación, presentamos un listado con los instrumentos de evaluación empleados en cada una de las fases de los programas de intercambio analizados, fig. 4.1. En el capítulo siguiente, detallamos el uso concreto de cada herramienta en cada uno de los intercambios observados.

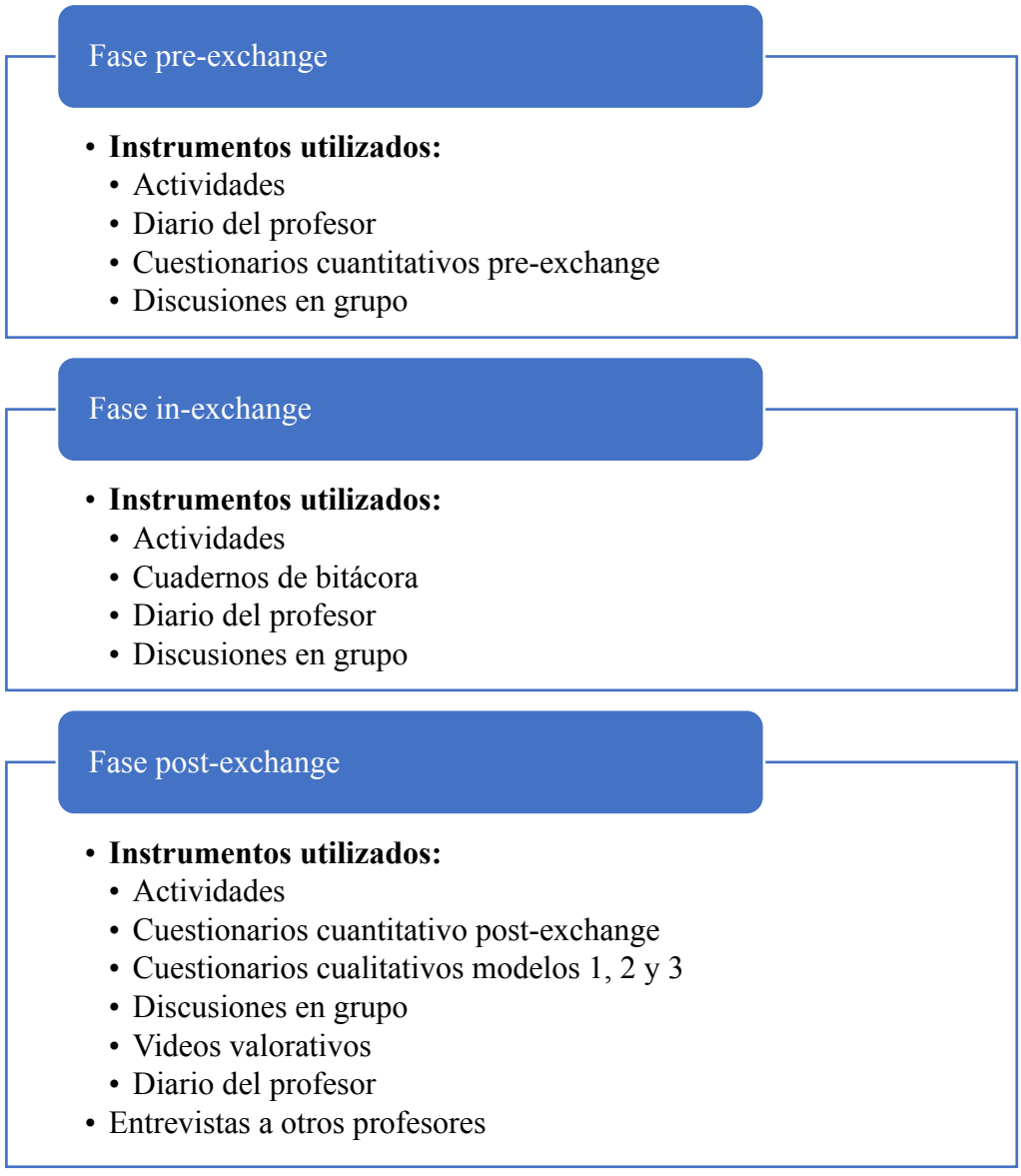


Fig. 4.1. *Uso de instrumentos de evaluación por fases del programa de intercambio.*

4.3.1. Diario del profesor

Según Rafael Porlán y José Martín (1994), el diario del profesor es un recurso metodológico en el que el docente anota observaciones y escribe lo que ocurre dentro del aula. Se trata de un instrumento de evaluación cuya función es comparar y triangular la información recabada, establecer conclusiones y, a partir de ahí, poder adoptar decisiones para mejorar diferentes aspectos de la práctica educativa. Con el diario, además, el profesor reflexiona sobre su trabajo cotidiano –o sobre alguna experiencia de aprendizaje como puede ser un programa de intercambio– y destaca sus puntos fuertes y débiles. Esta herramienta convierte al profesor en un investigador que indaga sobre las características y las necesidades del contexto en el que se encuentra, estableciendo una secuencia, evaluando su intervención mediante el seguimiento de su labor habitual e investigando sobre los procesos de aprendizaje del alumnado. Zabalza (2004) mantiene que el diario constituye una narración realizada por el profesor, donde el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase. No obstante, nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en él.

El diario de profesor utilizado en este estudio recoge prácticas, experiencias, declaraciones, comentarios, valoraciones y anécdotas de los alumnos participantes en los diferentes intercambios observados. Tanto a nivel individual como grupal, se han registrado observaciones, autoobservaciones y reflexiones realizadas desde la perspectiva, el bagaje y la experiencia del profesor. De manera sistemática y pormenorizada, se han descrito momentos del desarrollo de los programas observados. Asimismo, se han registrado las características y las necesidades del alumnado participante, su zona de desarrollo real, sus expectativas y dificultades, las estrategias de seguimiento y de control y, en definitiva, aquellos acontecimientos más significativos vividos durante la experiencia de los programas de intercambio.

El diario empleado incluye los comentarios y anotaciones de los 22 intercambios observados entre los cursos 2008-09 y 2018-19. Aunque las anotaciones están recogidas de manera constante, no se ha seguido un patrón predefinido en todos los casos, puesto que su elaboración se ha ido adaptando a las características y variables de cada intercambio –perfiles del alumnado y sus familias, centros extranjeros, medios logísticos, situaciones personales del autor, etc.

En las anotaciones se han tenido en cuenta las diferentes variables que configuran el perfil del alumnado participante a nivel individual –edades, cursos académicos, grado de madurez, competencia comunicativa, competencia intercultural, niveles socioculturales…; y a nivel grupal se han contemplado los porcentajes de participación, cohesión de grupo, los perfiles de los participantes implicados, las situaciones de malentendido y conflictos, etc.

Ejemplo de fragmentos del diario del profesor utilizado:

Entrada… del día… del programa de intercambio con Francia 2º ESO, curso 2013-14:

En la fase previa, las actividades realizadas han sido bastante productivas. El profesor de francés sigue al pie de la letra el programa habitual establecido en otros intercambios. Destacan actividades en las que los alumnos participan activamente como la videoconferencia, la lectura de texto en la lengua meta, la interacción entre alumnos. Las primeras reacciones de sorpresa, y las primeras impresiones ponen de relieve la diferencia étnica y cultural. Las actitudes entre los alumnos son muy positivas y los alumnos de La Comarcal se muestran muy receptivos al hecho diferenciador, mostrando actitudes de interés por el descubrimiento y ausencia de prejuicios, no se aprecian connotaciones negativas.

Entrada… del día… del programa de intercambio con Francia 2º ESO, curso 2013-14:

Durante el intercambio, en Francia los alumnos desde el principio muestran cierto aturdimiento, desorientación e incluso bloqueo. Desde el primer día se acusa una total dispersión en las clases y la convivencia en las familias se complica en situaciones vividas que necesitan la asistencia de los profesores. Hay momentos en los que alumnos expresan sus temores a la hora de comunicarse, de expresarse e incluso de desplazarse por los espacios y lugares que van visitando, tanto durante las actividades realizadas en la escuela como en algunas de las excursiones que realizan al centro de Paris. Para algunos la experiencia de la gran ciudad y el ambiente cosmopolita son abrumadores.

4.3.2. Cuaderno de bitácora de los alumnos participantes [Anexo 4.2]

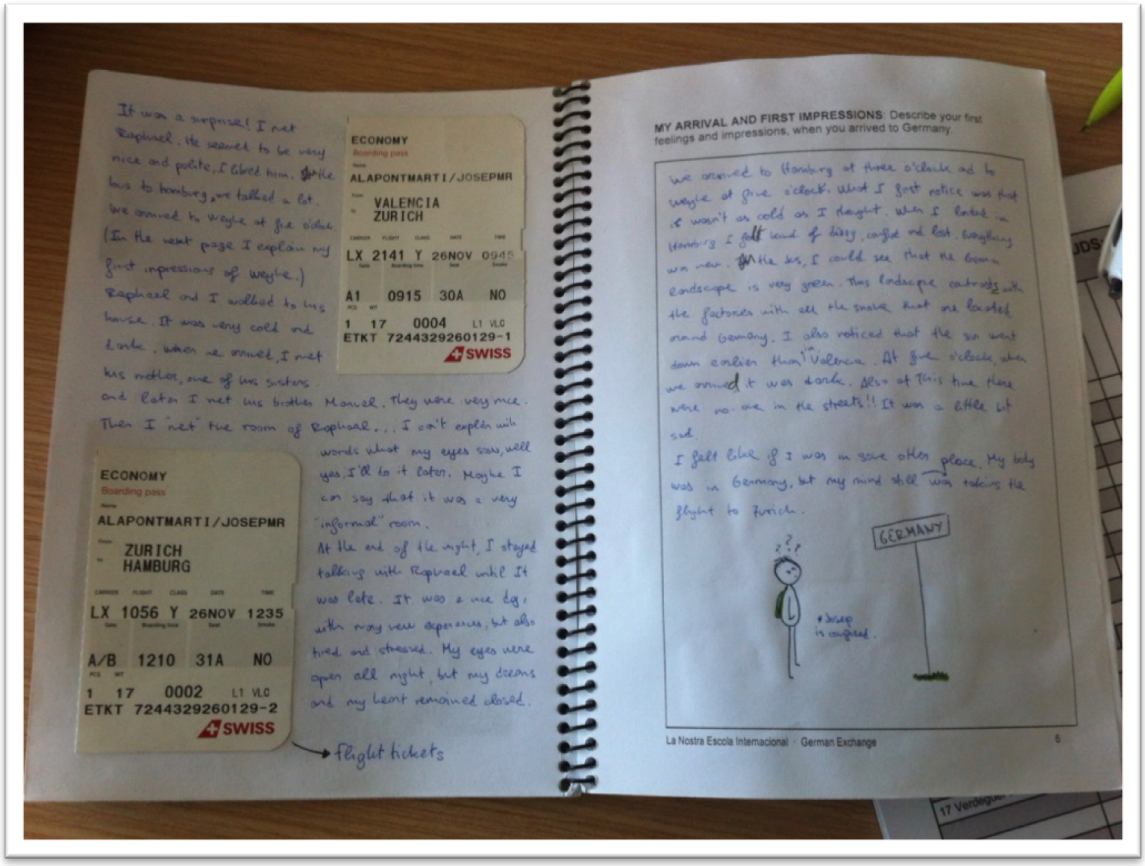
El cuaderno de bitácora o *logbook* es un documento a modo de diario de viaje en el que los alumnos participantes redactan las vivencias de cada jornada durante su estancia en el extranjero. Incluye actividades basadas en la redacción de textos descriptivos y dialógicos, así como en la recopilación de publicaciones reales de la cultura de destino –tickets, flyers, fotos, billetes de tren, etc.– con el fin de ilustrar los textos y diseñar, además, un soporte de material *memorabilia* o recuerdo de experiencias.

La elaboración del cuaderno de bitácora representa una actividad con una doble función en el proyecto de intercambio: (1) para el alumnado supone un documento en el que registra sus experiencias a modo de breves relatos adaptados a su nivel de expresión escrita en LE –sea meta o de comunicación; (2) para el profesor representa una práctica –integrada en la programación de la asignatura de LE–, cuya evaluación de la expresión y comprensión escrita tiene un valor significativo.

Desde un punto de vista afectivo, en este cuaderno los alumnos describen su rutina diaria y reflejan diferentes aspectos de su experiencia y aprendizaje mediante el registro de sus reflexiones, impresiones, emociones y sentimientos. Los alumnos hablan, por ejemplo, de acontecimientos diarios y de la relación con sus compañeros, con sus familias extranjeras, con los profesores o con otros miembros de la nueva cultura con la que entran en contacto. La estructura y los contenidos del modelo de cuaderno utilizado dispone de páginas en las que, además de las narraciones de las rutinas diarias, se incluyen actividades dedicadas a descripciones espaciales y personales, una entrevista intercultural, páginas de protocolos lingüísticos y páginas para la autoevaluación de lenguas y el registro del vocabulario plurilingüe adquirido. Para este estudio nos hemos centrado en aquellas secciones del cuaderno que nos han aportado más información desde una perspectiva afectiva e intercultural.

En la primera página del diario en sí, titulada *My arrival and first impressions. Describe your first impressions and feelings when you arrived to the new country,* los alumnos deben plasmar, utilizando la LE, sus primeras impresiones experimentadas, las del momento de llegada al destino. En este espacio deben hacer uso de frases, expresiones y adjetivos facilitados por el profesor, los cuales les serán útiles para la descripción de esas primeras sensaciones –por ejemplo, *I felt… excited, afraid, happy, glad, scared, curious*… En las siguientes páginas se solicita al alumno la redacción de descripciones de espacios y lugares visitados durante su estancia: la habitación, la casa, la ciudad o el barrio. En las dos páginas siguientes, dedicadas a la entrevista intercultural, se deben registrar las respuestas a las preguntas formuladas previamente a una persona nativa o residente en el lugar de destino –un familiar del compañero de intercambio o cualquier persona que se encuentre en el entorno. Esta entrevista proporciona, de manera sintética, conocimientos del entorno de la persona entrevistada, y su concienciación y percepción de la cultura propia y de la otra cultura. A través de las respuestas, el alumno puede obtener información del entrevistado desde una visión cercana.

La evaluación de la redacción del diario de bitácora se realiza aplicando unos criterios determinados desde una perspectiva lingüística, pero también intercultural. Se evalúan las destrezas lingüísticas implicadas –principalmente la expresión escrita– y los componentes interculturales correspondientes –conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación se realiza a partir de las impresiones, sensaciones y emociones experimentadas por el alumno, así como de sus observaciones sobre lugares y espacios físicos, personas, costumbres tradiciones, manifestaciones artísticas, formas de actuar, malentendidos, interpretación de nuevas realidades… En la siguiente página mostramos algunas imágenes con ejemplos de los cuadernos de bitácora elaborados en diferentes programas [se incluyen más ejemplos en el Anexo I].



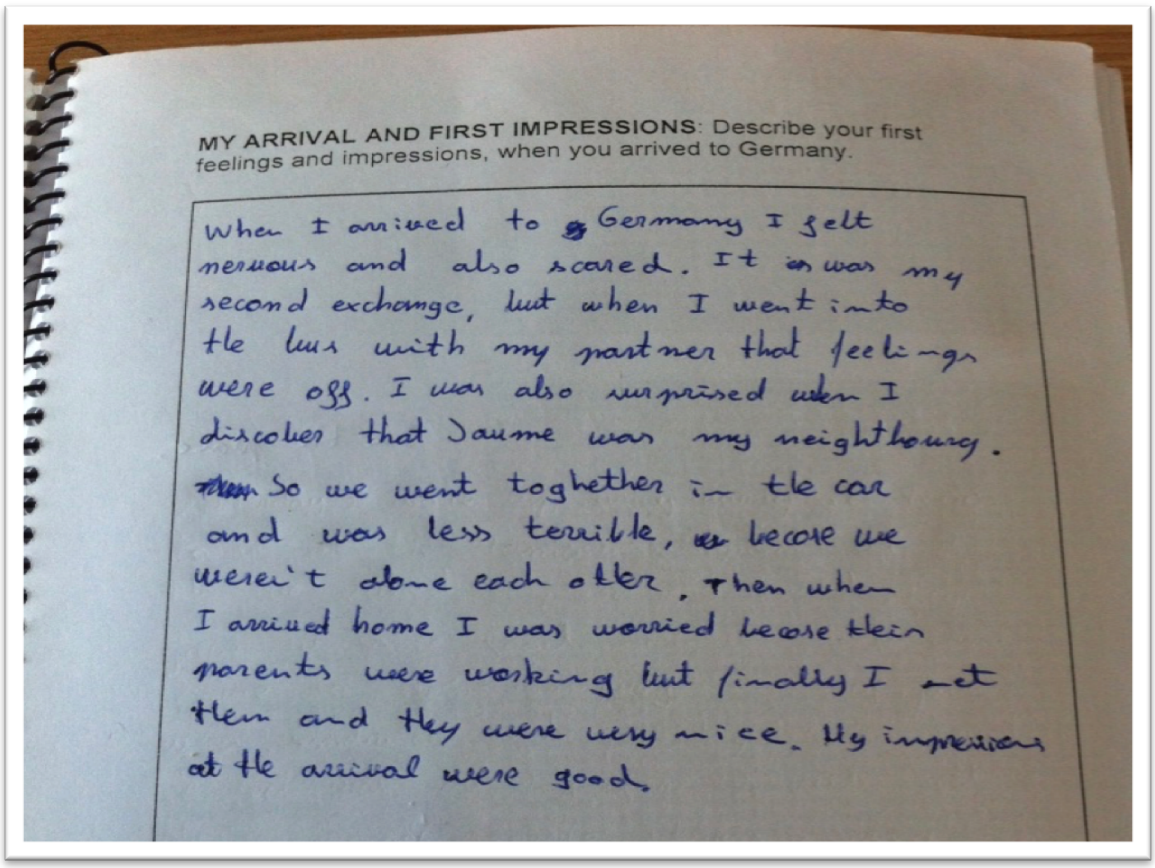
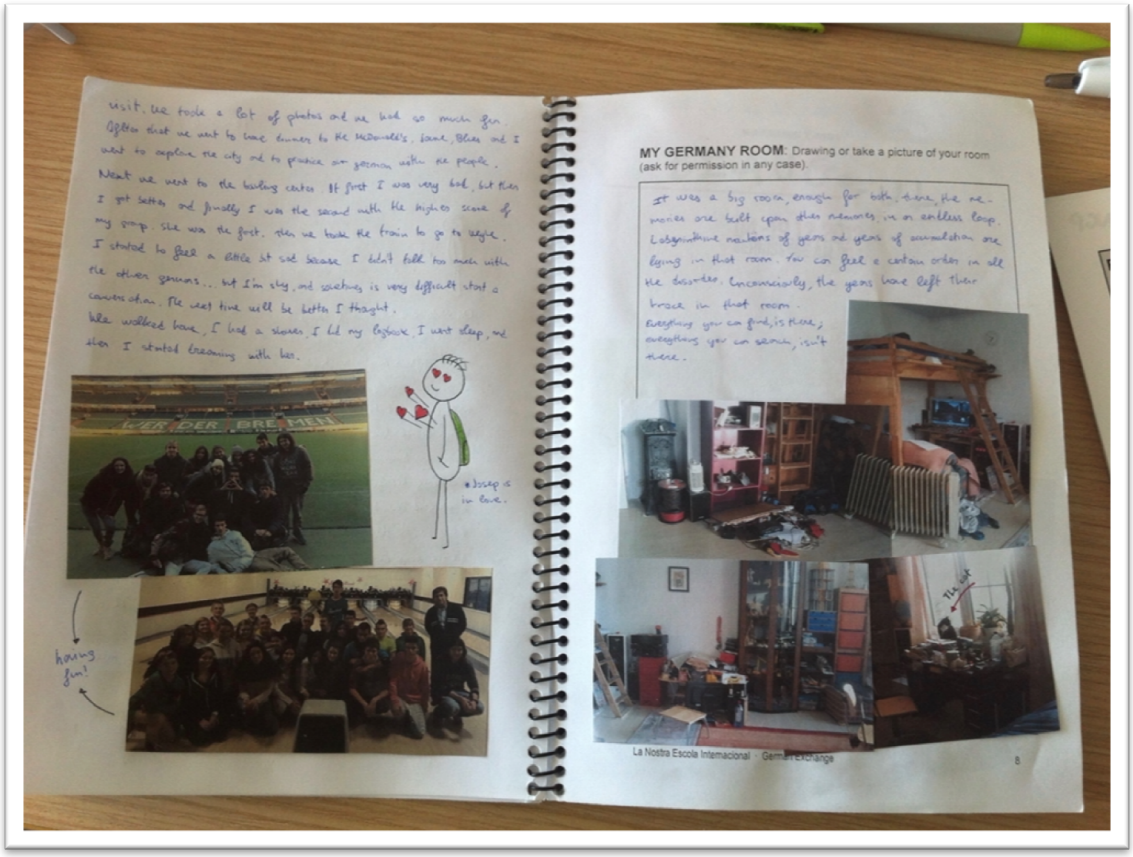


Imagen. 1. *Ejemplos de cuadernos de bitácora* 1 y 2.



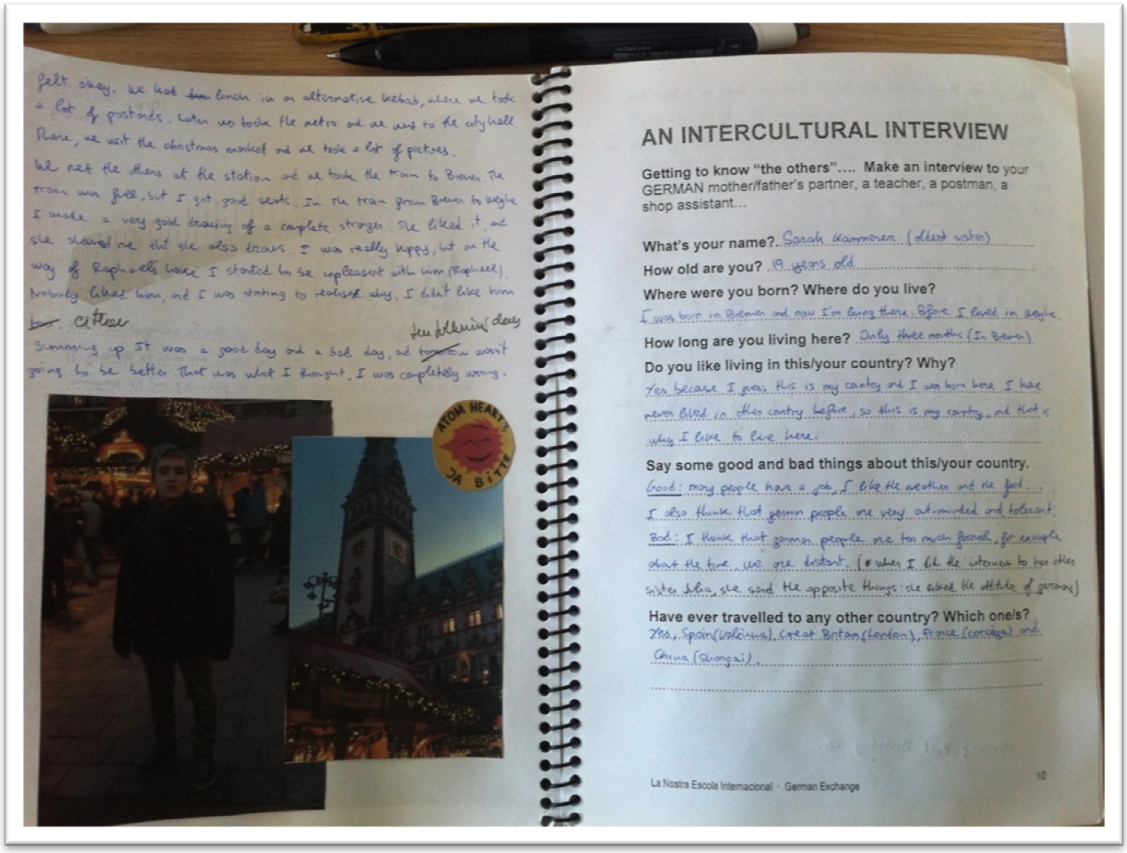


Imagen. 2. *Ejemplos de cuadernos de bitácora* 3 y 4.

4.3.3. Cuestionarios cualitativos y cuestionarios cuantitativos

Como indicábamos anteriormente, en el estudio se han empleado dos tipos de cuestionarios: cuestionarios de valoración cualitativa y cuestionarios de valoración cuantitativa. Los cuestionarios cualitativos, los más utilizados en esta investigación, han sido elaborados por el propio investigador. A la hora de facilitarlos, estos cuestionarios cumplían una doble función: por un lado, obtener datos sobre las valoraciones y opiniones de los informantes de aspectos de los programas de intercambio en los que han participado; y por el otro, registrar propuestas de mejora para posteriores intercambios.

Los cuestionarios cuantitativos fueron adaptados a partir de modelos del Portfolio Europeo de las Lenguas, versión electrónica para mayores de 14 años [e-PEL+14], y fueron cumplimentados por alumnos participantes en los programas analizados –cursos 2013-14 y 2016-17– de La Comarcal y de otras tres cooperativas.

4.3.3.1. Cuestionarios cualitativos: modelos 1, 2 y 3

Con estos cuestionarios el alumnado valenciano y extranjero evaluó –o bien tras la realización de una estancia en el país extranjero o bien una vez finalizado el programa al completo–, diferentes aspectos pedagógicos y organizativos relacionados con el desarrollo de los intercambios en los que habían participado. Se evaluaron algunos aspectos como el trato recibido por parte de su compañero y de la familia anfitriona, los profesores, la información y la comunicación facilitada por los responsables del programa, los medios de transporte utilizados, las instalaciones del centro o las celebraciones y eventos que tuvieron lugar durante sus estancias.

En este tipo de cuestionario cualitativo los participantes aportaron su opinión, de forma numérica y alfabética. Se facilitaron tres modelos de cuestionarios cualitativos:

- Modelo 1: en el que los alumnos hicieron valoraciones en relación con lo más POSITIVO y lo más NEGATIVO de la experiencia del intercambio –puntuando del 1 al 5 (1 menor 5 mayor)– cada uno de los aspectos del intercambio, añadiendo al final una valoración global, así como sugerencias y propuestas de mejora.
- Modelo 2: estaba basado en el modelo 1, pero complementado con puntuaciones sobre las destrezas lingüísticas desarrolladas durante el programa.
- Modelo 3: estaba también basado en el modelo 1, y en él se solicitaba a las familias que realizaran una valoración de la experiencia –también en relación con lo más POSITIVO y lo más NEGATIVO–, y respondieran a preguntas del tipo: ¿tus hijos han disfrutado de la experiencia?; o sobre la comunicación con los compañeros de sus hijos; la mejora del inglés de sus hijos; su mejora de la competencia intercultural; el hecho de tener a un alumno extranjero en casa; los aspectos favorables y desfavorables de la comunicación; las actividades y aspectos organizativos y una valoración general de la experiencia.

A continuación, mostramos un ejemplo de los modelos 1 y 2 de los formularios, figuras 4.2 y 4.3 respectivamente.

FINAL EVALUATION EXCHANGE VALENCIA-BREMEN

Name and surname:.....

Activities program

Evaluate from 0 – 5 (0 the worst – 5 the best) the activities and organization of this exchange. Circle the number.

Activity	Score				
Organization. Time with Spanish/German teachers	1	2	3	4	5
Introduction of the school: welcome acts: choir and shows	1	2	3	4	5
Rally for discovering/visiting the school	1	2	3	4	5
Discovering Old City Centre of Valencia. Excursion	1	2	3	4	5
Visit to the Picassent, Townhall visit with the major	1	2	3	4	5
Visit to L'Albufera. Boat trip & Racò de L'Olla birds watching observatory	1	2	3	4	5
Visit to the beach: La Malva-Rosa/El Saler	1	2	3	4	5
Visit to City of Sciences, Sciences Museum or L'Oceanografic (Germans)	1	2	3	4	5
Visit to shopping centre. Aqua (Germans).	1	2	3	4	5
Art & design workshop: pop-up workshop (Germans)	1	2	3	4	5
Sports competitions	1	2	3	4	5

Other aspects of the exchange

Organization aspect	Score				
Spanish host family (German)	1	2	3	4	5
Spanish/German partner	1	2	3	4	5
Spanish/German teachers	1	2	3	4	5
Instructions given: Information and communications	1	2	3	4	5
Means of transport	1	2	3	4	5
Food provided at school	1	2	3	4	5
Food provided at homestays	1	2	3	4	5
Facilities at the school	1	2	3	4	5
Material given	1	2	3	4	5
Meetings, parties and the like	1	2	3	4	5

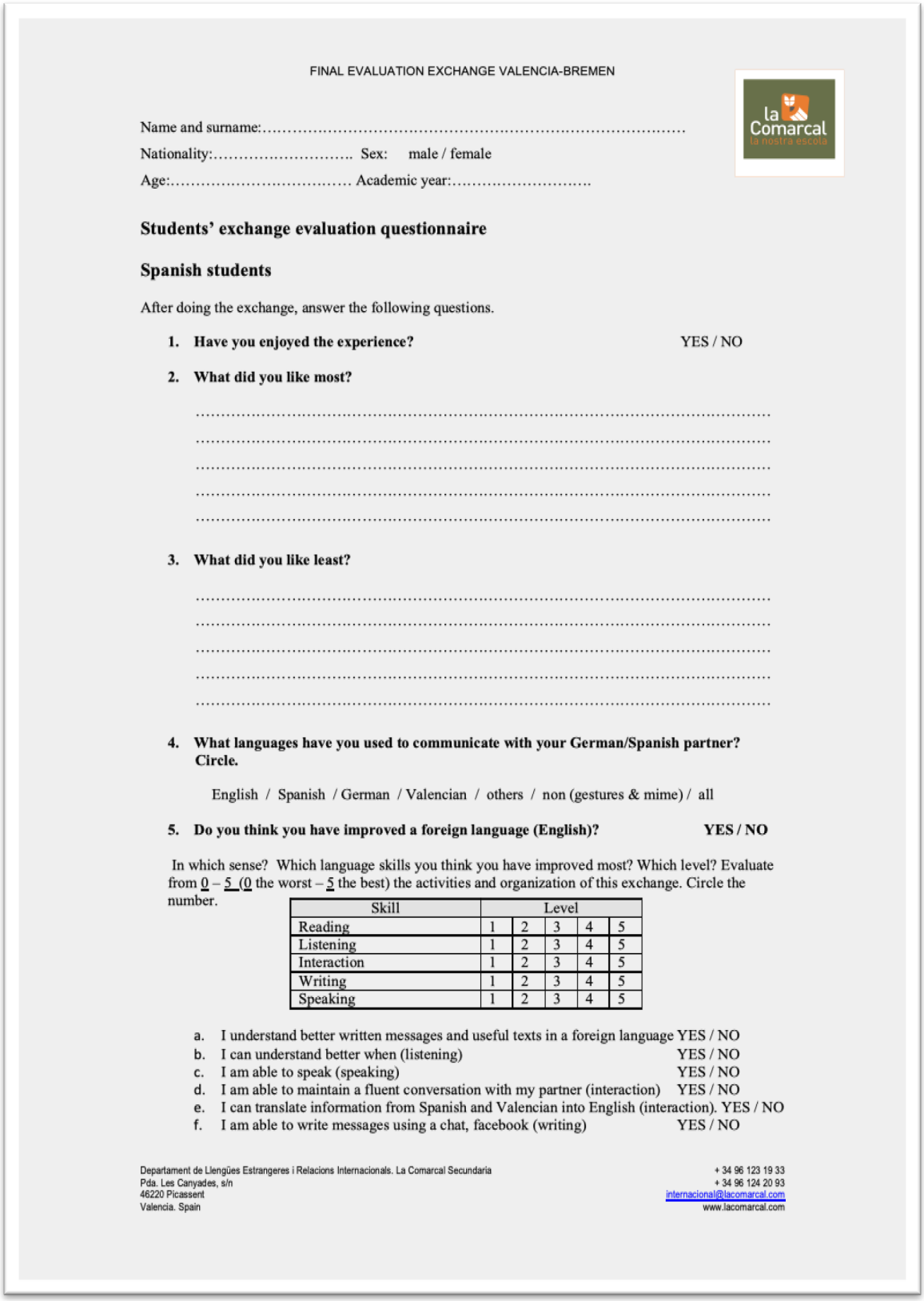
Global evaluation (in general)	1	2	3	4	5
Describe this experience (use some adjective: great, awesome, perfect, interesting, good, well-organised, it's ok, boring…)					

Suggestions:

Departament de Llengües Estrangeres i Relacions Internacionals. La Comarcal Secundaria
Pda. Les Canyades, s/n
46220 Picassent
Valencia. Spain

+ 34 96 123 19 33
+ 34 96 124 20 93
internacional@lacomarcal.com
www.lacomarcal.com

Fig. 4.2. Modelo 1: *Final evaluation. The best and the worst of the experience*.



FINAL EVALUATION EXCHANGE VALENCIA-BREMEN

Name and surname:……

Nationality:…….. Sex: male / female

Age:…… Academic year:……..

Students' exchange evaluation questionnaire

Spanish students

After doing the exchange, answer the following questions.

1. **Have you enjoyed the experience?** YES / NO
2. **What did you like most?**

……
……
……
……
……

3. **What did you like least?**

……
……
……
……
……

4. **What languages have you used to communicate with your German/Spanish partner? Circle.**

English / Spanish / German / Valencian / others / non (gestures & mime) / all

5. **Do you think you have improved a foreign language (English)?** **YES / NO**

In which sense? Which language skills you think you have improved most? Which level? Evaluate from 0 – 5 (0 the worst – 5 the best) the activities and organization of this exchange. Circle the number.

Skill	Level				
Reading	1	2	3	4	5
Listening	1	2	3	4	5
Interaction	1	2	3	4	5
Writing	1	2	3	4	5
Speaking	1	2	3	4	5

a. I understand better written messages and useful texts in a foreign language YES / NO
b. I can understand better when (listening) YES / NO
c. I am able to speak (speaking) YES / NO
d. I am able to maintain a fluent conversation with my partner (interaction) YES / NO
e. I can translate information from Spanish and Valencian into English (interaction). YES / NO
f. I am able to write messages using a chat, facebook (writing) YES / NO

Departament de Llengües Estrangeres i Relacions Internacionals. La Comarcal Secundaria
Pda. Les Canyades, s/n
46220 Picassent
Valencia. Spain

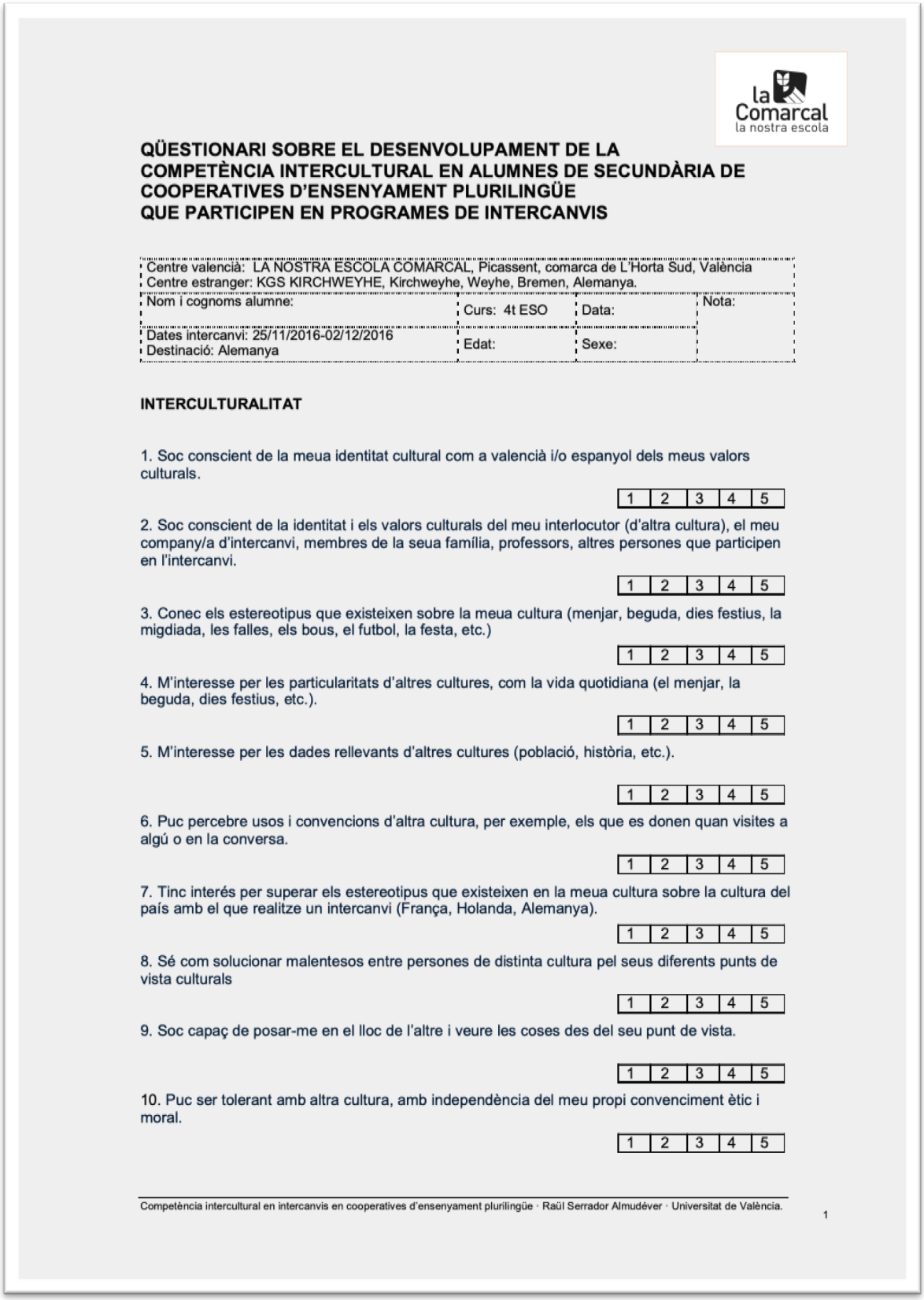
+ 34 96 123 19 33
+ 34 96 124 20 93
internacional@lacomarcal.com
www.lacomarcal.com

Fig. 4.3. Modelo 2: *Final evaluation. The best and the worst of the experience + language skills evaluation.*

4.3.3.2. Cuestionarios cuantitativos pre- y post- intercambio

En los cuestionarios cuantitativos los alumnos valoran y puntúan numéricamente del 1 al 5 –5 mayor y 1 menor– diferentes aspectos de su experiencia lingüística e intercultural en los programas de intercambio. Estos cuestionarios constan de treinta y tres preguntas distribuidas en cuatro bloques centrados en: (1) plurilingüismo, (2) interculturalidad, (3) programas de intercambios y (4) pertenencia a una cooperativa de enseñanza. Los cuestionarios fueron entregados en formato Word y PDF en tres lenguas diferentes, valenciano, castellano e inglés, según el criterio de los profesores y atendiendo a los perfiles y nivel de competencia en LE de los alumnos de los grupos encuestados. Los alumnos cumplimentaron los cuestionarios justo antes de participar en la fase de intercambio en sí –previamente a la realización del viaje– o justo a la vuelta de este –entre un día y una semana después. La respuesta por parte de los profesores colaboradores fue muy positiva y todos entregaron los cuestionarios cumplimentados en los plazos previstos. Todos excepto los profesores de dos escuelas que declinaron entregar los cuestionarios alegando razones ideológicas relacionadas con la identidad nacional de los alumnos, la filosofía del centro y el contenido de algunas de las preguntas, de ello hablamos en el análisis de los resultados.

Para esta valoración se seleccionaron diferentes grupos de alumnos de Secundaria de La Nostra Escola Comarcal y de otras tres cooperativas de enseñanza que realizaron intercambios durante los cursos 2013-14 y 2016-17. A continuación mostramos un ejemplo de cuestionario cuantitativo, bloque de interculturalidad, fig. 4.4.



QÜESTIONARI SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA INTERCULTURAL EN ALUMNES DE SECUNDÀRIA DE COOPERATIVES D'ENSENYAMENT PLURILINGÜE QUE PARTICIPEN EN PROGRAMES DE INTERCANVIS

Centre valencià: LA NOSTRA ESCOLA COMARCAL, Picassent, comarca de L'Horta Sud, València Centre estranger: KGS KIRCHWEYHE, Kirchweyhe, Weyhe, Bremen, Alemanya.			
Nom i cognoms alumne:	Curs: 4t ESO	Data:	Nota:
Dates intercanvi: 25/11/2016-02/12/2016 Destinació: Alemanya	Edat:	Sexe:	

INTERCULTURALITAT

1. Soc conscient de la meua identitat cultural com a valencià i/o espanyol dels meus valors culturals.

1	2	3	4	5

2. Soc conscient de la identitat i els valors culturals del meu interlocutor (d'altra cultura), el meu company/a d'intercanvi, membres de la seua família, professors, altres persones que participen en l'intercanvi.

1	2	3	4	5

3. Conec els estereotipus que existeixen sobre la meua cultura (menjar, beguda, dies festius, la migdiada, les falles, els bous, el futbol, la festa, etc.)

1	2	3	4	5

4. M'interesse per les particularitats d'altres cultures, com la vida quotidiana (el menjar, la beguda, dies festius, etc.).

1	2	3	4	5

5. M'interesse per les dades rellevants d'altres cultures (població, història, etc.).

1	2	3	4	5

6. Puc percebre usos i convencions d'altra cultura, per exemple, els que es donen quan visites a algú o en la conversa.

1	2	3	4	5

7. Tinc interés per superar els estereotipus que existeixen en la meua cultura sobre la cultura del país amb el que realitze un intercanvi (França, Holanda, Alemanya).

1	2	3	4	5

8. Sé com solucionar malentesos entre persones de distinta cultura pel seus diferents punts de vista culturals

1	2	3	4	5

9. Soc capaç de posar-me en el lloc de l'altre i veure les coses des del seu punt de vista.

1	2	3	4	5

10. Puc ser tolerant amb altra cultura, amb independència del meu propi convenciment ètic i moral.

1	2	3	4	5

Competència intercultural en intercanvis en cooperatives d'ensenyament plurilingüe · Raül Serrador Almudéver · Universitat de València. 1

Fig. 4.4. *Modelo de cuestionario cuantitativo.*

4.3.4. Actividades

Como explicábamos anteriormente, un proyecto de intercambio está compuesto por un programa de actividades que se desarrolla a lo largo de un curso académico. Estas actividades, en la mayoría de los casos, siguen parámetros y objetivos del currículum de LE. Tal es el caso, que algunas de ellas son adaptaciones planteadas en dicho currículum, en programaciones, en métodos e incluso en manuales de texto. Otras son de producción propia, adaptadas o procedentes de otras disciplinas. Las actividades escogidas para el estudio han sido aquellas que han podido aportar datos respecto a cambios significativos en el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado participante en los intercambios. Hemos seleccionado catorce de las actividades programadas, distribuidas en las 3 fases del programa.

- En la fase pre-intercambio (*pre-exchange*):
    - ACT001 - Presentación del proyecto intercultural.
    - ACT002 – Descripción personal (para posterior *matching*).
    - ACT003 – *Getting to know each other, Exchanging information.*
    - ACT004a – Poster *Expectations vs. Experiences* (1ª parte).
- En la fase durante el intercambio (*in-exchange*):
    - ACT010 - Cuaderno de bitácora (*logbook*).
    - ACT011 – Actividades de educación intercultural.
    - ACT015 – *Valencianada NEXT!*
    - ACT018 – Mini-proyecto Pechakucha (5x5).
    - ACT029 – *Evaluation & Organization Time (E&O)*.
    - ACT030 – *Discovering La Comarcal*.
- En la fase post-intercambio (*post-exchange*):
    - ACT009b - Cuestionarios valorativos.
    - ACT004b – Poster de *Expectations vs. Experiencies* (2ª parte).
    - ACT020 – Videos valorativos.
    - ACT022 – ePEL+14 *activities*.

Actividades pre-intercambio (*pre-exchange*)

Las actividades del programa realizadas en la fase previa del intercambio en sí son aquellas relacionadas con la presentación del proyecto, la concienciación intercultural, el acercamiento a conocimientos de la otra cultura, las primeras interacciones con los compañeros y la elaboración de posters sobre la cultura meta y el viaje inminente.

ACT001 – **Presentación del proyecto intercultural**. Esta actividad consiste en informar sobre el proyecto de intercambio a los alumnos de 2º y 3º de ESO que van a participar en él. Tiene lugar durante una sesión, de aproximadamente una hora, que se realiza al inicio de curso y que forma parte de los contenidos y la programación de la asignatura de LE. La sesión se imparte en LE (inglés) o L1 (valenciano) y, además de la explicación del programa, a menudo se abordan temas concretos –por ejemplo, en torno a las lenguas y a las culturas implicadas o a la alteridad, cómo nos ven y vemos a los otros. Los alumnos reciben toda la información sobre el intercambio para que decidan su participación en él, con la posterior autorización de sus familias. Durante la presentación, los alumnos hacen comentarios y valoraciones, y formulan preguntas sobre diferentes aspectos del proyecto. A partir de sus preguntas se generan reflexiones y se conocen sus intereses, emociones, percepciones de los países y culturas de destino, sus temores e inquietudes. Asimismo, se les informa de los contenidos pedagógicos y de los aspectos organizativos. Esta sesión informativa resulta motivadora y conduce al debate y a la discusión en grupo, en ella se valoran aspectos de la cultura del país de destino y se pueden observar algunas reacciones relacionadas con los valores y las creencias del entorno cercano al alumnado y a su cultura propia. De ellos hablamos en el análisis de los resultados.

ACT002 – **Descripción personal (para *matching*)**. Aprovechando el arranque del curso, en la clase de LE, los alumnos deben elaborar descripciones personales sobre sus características físicas, destacando rasgos de su personalidad, sus intereses, gustos y aficiones, así como sus preferencias. Las descripciones son escritas en LE y deben ser lo más precisas posible, teniendo en cuenta que lo descrito sobre ellos mismos va a ser leído por un compañero *real* con el que van a convivir durante unos días y del que también van a recibir el mismo tipo de información personal para facilitar su posterior emparejamiento (*matching*). Esta tarea está basada en una actividad tradicional, típica de las programaciones y métodos de la asignatura de LE, que, con el componente añadido de la autenticidad del destinatario *real*, cobra un nuevo componente motivacional para el alumno, ya que lleva a este a esmerar sus producciones escritas, a la vez que le ayuda a describir y reflexionar sobre su identidad cultural.

ACT003 – ***Getting to know each other. Exchanging information***. Una vez realizados los emparejamientos se procede a las actividades de interacción audiovisual. La actividad tradicional de *penfriends* se transforma y adopta un nuevo sentido con un ejercicio de *interacción real*, con compañeros extranjeros "auténticos" que se pueden comunicar en *tiempo real* y cuyas interacciones, mediante las nuevas tecnologías y las redes sociales, quedan plasmadas en conversaciones de Whatsapp, grabaciones de videoconferencias en directo (via Skype, Meeting, Zoom…), grabaciones en diferido Flipgrid, capturas de pantalla y otros soportes digitales. Con esta actividad se atraviesan las paredes del aula y se produce un encuentro lingüístico e intercultural significativo.

[Ver imágenes de video conferencias Skype y Flipgrid, *shotscreens* de Whatsapp y otras interacciones en Anexo I].

ACT004a – **Poster *Expectations vs. Experiences*** (1ª parte). Secuenciada en dos partes (en la fases *pre-* y *post- exchange*), esta actividad consiste en la elaboración de un mural –impreso o audiovisual–, el cual se divide en dos partes, en el que se exponen las expectativas previas al intercambio de los participantes, escribiendo conceptos e ideas –mediante la técnica del *brainstorming*–, pegando fotos o insertando videos e imágenes digitales –en el formato audiovisual mediante aplicaciones *webtools* tipo Glogster, Padlet y otras. La actividad fue adaptada a partir de otras propuestas por autores como Byram (1997), Byram, Starkey, Grizkova (2002) o Wessling (1999). Es una actividad enfocada a despertar la concienciación intercultural de los alumnos.

Actividades durante el intercambio (*in-exchange*)

ACT010 - **Cuaderno de bitácora (*logbook*)**. Como se ha explicado en el apartado anterior, consiste en la redacción de un diario de viaje que incluye textos breves y sencillos, sobre rutinas y acontecimientos que los alumnos viven diariamente durante su estancia en el extranjero. Los textos son escritos por los mismos alumnos y su elaboración les ayuda a desarrollar destrezas lingüísticas centradas en la expresión, la comprensión escrita y la interacción en LE. Incluye, además, la realización de entrevistas a miembros de la cultura con la que se entra en contacto; otras actividades centradas en encuentros interculturales y en el plurilingüismo –como las planteadas en el Portfolio Europeo de las Lenguas; y otras cuya aportación puede contribuir al desarrollo de la competencia intercultural.

ACT011 – **Actividades de educación intercultural**. Realizadas al inicio de la estancia en el país de destino, estas actividades implican conocer y adquirir conocimientos de la otra cultura y fomentar la comparación entre las diferencias y similitudes de ambas culturas. En estas prácticas se utilizan, habitualmente, algunas de las estrategias y recursos propuestos por autores como Wessling, Oliveras, Candau y Hall. Un ejemplo de la actividad es el proyecto *What does it mean to be a real "German/ Spanish?*, realizado por primera vez en el intercambio de Alemania 3ºESO 2018-19, en el centro Gymnasium Am Markt de Achim, y diseñado por la profesora Mirjiam Hori, profesora de español del mismo centro. Este proyecto se estructura en tres partes, y en él se trabajan aspectos relacionados con los estereotipos de las culturas implicadas.

En la primera parte del proyecto, se visualiza el iceberg de Hall y se propone un *brainstorming*. Acto seguido, se explica la teoría de Hall exponiendo que la imagen del iceberg muestra la parte visible de la cultura, la cual constituye un 10% y representa los aspectos más superficiales de la cultura de un país –el arte, la literatura, la música, los juegos, la cocina, el vestido...; y la parte profunda de la cultura, la cual representa el 90% restante, compuesto por el conocimiento inconsciente y los elementos que guían los comportamientos dentro de un grupo social: el modo de entender la modestia, la belleza, la educación, la relación padres-hijos, las relaciones jerárquicas, el concepto de justica, la organización del tiempo, los modelos de conversación, la forma de resolver problemas, el ritmo de trabajo, etc. Los alumnos, distribuidos en grupos mixtos de extranjeros y españoles, deben expresar sus percepciones e impresiones sobre los miembros de la otra cultura y deben manifestar si son conscientes de estos aspectos en la cultura propia (Fig. 4.6). Posteriormente, los mismos alumnos realizan ejercicios con los que establecen comparativas sobre las diferencias culturales, los valores preconcebidos, los prejuicios y las creencias de cada una de las culturas.



Imágen. 3. *Ejemplos actividades de preparación intercultural*.

La segunda parte del proyecto se realiza el último día de la estancia en el extranjero. En esta fase se realiza un nuevo ejercicio comparativo en el que los alumnos deben contrastar los estereotipos y prejuicios de las dos culturas, tras una semana de convivencia y conocimiento mutuo en la que se han compartido espacios y vivencias.

La tercera parte de la actividad consiste en realizar una visita al Museo de la Migración de Bremerhaven, en la que se profundiza sobre los motivos de las migraciones, los sentimientos y las emociones. El museo, convenientemente planteado, ofrece a los alumnos una actividad en la que estos deben colocarse desde la perspectiva de un inmigrante, al cual apadrinan y cuya su trayectoria del viaje siguen, trabajando así actitudes como la tolerancia, la apertura mental o la empatía.

ACT015 – ***Valencianada NEXT!*** Es una adaptación de la actividad organizada por la red cooperativa *Un Entre Tants* (www.1entretants.cat). Consiste en localizar y visitar espacios de diferentes áreas de la ciudad de Valencia haciendo uso de medios de transporte locales y mediante fichas con códigos QR. En este caso, los profesores proponen diez puntos de interés los cuales deben ser visitados por los alumnos, en grupos mixtos de alumnos anfitriones y visitantes. Una vez los grupos localizan el lugar, deben autorretratarse –mediante *selfies,* utilizando dispositivos digitales–, y grabar un archivo de audio con textos orales explicativos que envían al grupo de *whatsapp* creado previamente. Los alumnos extranjeros, una vez han escuchado las breves explicaciones de sus compañeros deben expresar una opinión en valenciano –cuya formula han aprendido previamente en la actividad "Practical Valencian", incluida en el programa. Los profesores realizan el seguimiento del itinerario de los alumnos mediante el grupo de *whatsapp*. La actividad tiene una duración de una a dos horas y con ella se comprueba que el alumnado extranjero y local realizan un ejercicio de geolocalización, con un

enfoque AICLE desde el que se ponen en práctica diferentes interacciones orales y escritas en diferentes lenguas, plasmando impresiones y percepciones.

ACT018 – **Mini-proyecto Pechakucha (5x5)**. Adaptado del ámbito de la arquitectura, el Pechakucha es un formato de presentación sobre un tema que se realiza de manera sencilla y dinámica mediante 20 diapositivas expuestas durante 20 segundos cada una. El concepto creado por Astrid Klein y Mark Dytham de KDa en Tokio en 2003, recibe el nombre PechaKucha derivado de un término japonés que significa *cháchara* o *parloteo*.

La versión pedagógica de la actividad en el contexto de la LE y, en concreto, en el de un programa de intercambio, consiste en la exposición e interpretación de imágenes tomadas por los alumnos durante su estancia en el país visitado. A lo largo de una semana, en grupos mixtos de alumnos locales y visitantes, los alumnos toman fotos sobre curiosidades, momentos, personas, lugares y objetos que les llamen la atención. Una vez tomadas las fotos se hace una selección para luego realizar una exposición en el aula frente al resto de compañeros. La exposición puede seguir el formato de la presentación tradicional Pechakucha 20x20 o, de manera más dinámica, limitarse a exposiciones de 5x10, 5x5 u otros lapsos de tiempo y cantidad de fotos, con el fin de que los alumnos expongan y presenten sus imágenes con agilidad. Las presentaciones se realizan en LE mediante un soporte informático tipo Power Point, Prezi u otros, y en ellas los alumnos deben expresar lo que interpretan en cada foto.

Las fotos expuestas pueden centrarse en momentos especiales vividos, lugares visitados, personas con las que se ha contactado, experiencias inusuales u objetos y detalles que, por diferentes motivos, les haya llamado la atención desde un punto de vista intercultural y etnográfico. Los alumnos que exponen pueden preguntar a los que escuchan sobre sus percepciones o sus interpretaciones de lo que observan en cada una de las fotos, generándose así un diálogo interpretativo fluido y significativo.

ACT029 – ***Evaluation & Organization Time (E&O)***. Esta actividad consiste en una sesión diaria, durante la semana de estancia en el extranjero, en la que, en un ambiente cómodo y distendido, se analiza y reflexiona sobre las experiencias vividas diariamente desde el punto de vista afectivo. Las sesiones se incluyen en cada uno de los programas diseñados por los centros anfitriones y tienen lugar en un aula del centro reservada para los alumnos visitantes. Durante el *E&O Time* se intenta generar un espacio de confort y seguridad afectiva para que el alumno exteriorice sus sensaciones y percepciones experimentadas. Por ejemplo, la primera noche vivida en un entorno culturalmente distinto o algunas situaciones personales en casa o con el resto de compañeros. En estas sesiones a menudo se originan discusiones en grupo de las cuales se habla más adelante.

ACT030 – ***Discovering La Comarcal.*** Esta actividad se realiza el día de llegada de los alumnos extranjeros a la escuela valenciana. Se trata de una yincana o *rally* consistente en contestar a las preguntas recogidas en un formulario con el fin de obtener información de la escuela anfitriona a la que acaban de llegar –La Comarcal en este caso. Los alumnos extranjeros, ayudados por sus compañeros valencianos, deben descubrir y obtener información sobre el centro escolar, los espacios, su gente, las características físicas del centro y sobre aspectos sensoriales (colores, sonidos, olores…).

Es una actividad muy sencilla en la que el alumnado extranjero –habitualmente en condiciones de cansancio y fatiga derivadas del viaje–, muestra sus primeras impresiones sobre la escuela y proporciona respuestas espontáneas, sin filtros emocionales ni socioculturales, las cuales reflejan sus primeras percepciones sobre lo que acaba de "ver" y "descubrir".

Actividades posteriores al intercambio (*post-exchange*)

Las actividades de esta fase consisten, básicamente, en relatar las experiencias vividas y hacer valoraciones y reflexiones de todo aquello que se ha experimentado. Para este estudio se han seleccionado las actividades de mayor éxito, utilizadas además como instrumentos de evaluación para el desarrollo de la competencia intercultural:

ACT009b - **Cuestionarios valorativos**, como hemos explicado en el apartado 4.3.3, se entregan una vez realizados los intercambios en sí para que el alumnado valenciano y extranjero hagan sus valoraciones del programa.

ACT004b – **Poster de *Expectations vs. Experiences*** (2ª parte). Una vez de regreso del viaje, o recién finalizada la fase *in-exchange*, el alumnado realiza esta segunda parte de la actividad ACT004a en la que se completa el poster y se contesta a preguntas del tipo: "¿Qué esperabas del intercambio? ¿Qué ha supuesto para ti la experiencia una vez realizada?", etc. En esta actividad se establecen comparaciones entre las expectativas y las experiencias vividas, y se rememoran y relatan momentos divertidos y anecdóticos, así como se manifiestan impresiones, percepciones y cambios de actitud.

ACT020 – **Valoraciones audiovisuales**. Consiste en la grabacione de videos valorativos, realizadas por los propios participantes, en las que narran sus experiencias desde una perspectiva intercultural, valorando sus actitudes, sus reacciones, emociones y sentimientos, así como otros aspectos [ver a continuación en el apartado *4.3.5. Material audiovisual: grabaciones y videos valorativos individuales de los alumnos*].

ACT022 – **Trabajo con el e-PEL+14.** Con esta plataforma electrónica, una vez finalizado el programa de intercambio, los alumnos autoevalúan las competencias lingüísticas e interculturales adquiridas en L1 o LE, según la asignatura.

4.3.5. Material audiovisual: videos valorativos

La actividad consiste en la grabación de un video por parte de los alumnos participantes, en el que valoran la experiencia del intercambio y aspectos relacionados con el aprendizaje de LE. El video debe durar 1 minuto aproximadamente y para su grabación puede utilizarse un móvil o una cámara de video, siguiendo la siguiente estructura:

1. Presentación: nombre del alumno, curso académico, país de intercambio.
2. Relato de la experiencia/s: "¿Qué ha supuesto para ti la experiencia de participar en un intercambio? Cuenta alguna anécdota o acontecimiento especial que hayas vivido (el más curioso, divertido, aburrido, inusual...)".
3. Valoración del/los intercambio/s en los que han participado: "¿Cómo valorarías – lo más positivo y lo más negativo– la experiencia del/los intercambio/s?"
4. Experiencia intercultural. Donde se señalan las diferencias y similitudes que se han encontrado entre las dos culturas del intercambio; o se responde a preguntas del tipo" "¿Cómo ves ahora a los extranjeros (alemanes, polacos, franceses…) ? ¿qué temores tenías antes de participar en el proyecto? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué piensas de la otra cultura"? Y sobre cuestiones concretas relacionadas con los conocimientos, las destrezas o las actitudes interculturales adquiridas, o sobre prejuicios, estereotipos, etc.
5. Conclusión: valoración final.

4.3.6. Discusiones en grupo

Las discusiones en grupo consisten en debates planificados y conversaciones abiertas que se generan entre el grupo de alumnos y el profesor, o entre los miembros del mismo grupo participante en el intercambio. Estas discusiones son propuestas en las sesiones de tutoría grupales o en sesiones específicas repartidas en las tres fases del intercambio –en la fase durante la estancia en el país extranjero se incluyen en las actividades de *E&O*. En estas sesiones se tratan temas relacionados con diferentes aspectos del proyecto y, en este caso concreto, se centran en analizar las posibles situaciones de encuentros interculturales que se producen. Se tratan temas que giran en torno a las diferencias culturales, los modelos de actuación a seguir en determinadas situaciones de conflicto o malentendido y, en general, en torno a las posibles divergencias actitudinales y culturales que puedan llevar a situaciones complicadas de gestionar. Se reflexiona entonces, sobre la alteridad, el conocimiento y la relación de la otra cultura, el trabajo de actitudes como la empatía, el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia y la cooperación, así como la comunicación necesaria para que una relación entre miembros de culturas diferentes resulte fluida. A partir de diferentes dinámicas de aula, se realizan valoraciones individuales y colectivas y se exponen opiniones, dando lugar a posibles soluciones y nuevos planteamientos.

Las discusiones en grupo desarrolladas, centradas en el aprendizaje intercultural, han seguido el siguiente protocolo: (1) Sumario de temas a tratar; (2) Aspectos interculturales a través de preguntas como ¿qué conozco de mi cultura? ¿qué sé de la cultura extranjera que voy a conocer? ¿cuáles son las diferencias de esta respecto a mi cultura? ¿Cómo reaccionaría ante determinada situación o encuentro intercultural? (3) Aspectos de mejora del proyecto; (4) Conclusiones y medidas que adoptar.

Las discusiones en grupo se realizan en cada una de las fases del proyecto:

1. En la *fase previa*, una vez se informa al alumnado del proyecto en general, y las familias han dado su consentimiento para la participación en el mismo, se comienza a trabajar el hecho intercultural. El contenido del propio programa de actividades puede generar las primeras discusiones sobre lo que se conoce del país que va a ser visitado; las personas, las diferencias superficiales y profundas, lo que se va a encontrar el alumnado. Este comienza a reflexionar sobre aspectos de los que puede hablar con sus compañeros en cada conversación o interacción. En estas sesiones, se genera un diálogo entre alumnado, y alumnado y profesorado, sobre sus impresiones, posibles situaciones comunicativas y sobre cómo entablar el diálogo intercultural.
2. En la fase *durante el intercambio*, en el periodo de la estancia en la cultura meta, las discusiones y debates en grupo se intensifican, ya que tienen lugar *in situ*. En estas, el alumnado expone situaciones interculturales vividas poco después de que hayan ocurrido. Los alumnos comentan cuáles han sido sus reacciones cuando se han encontrado en estas situaciones, cómo han actuado ante malentendidos y ante ciertos momentos de incomodidad e incomprensión comunicativa, no sólo lingüística sino también afectiva, actitudinal y cultural.
3. En la fase *posterior al intercambio*, las discusiones en grupo tienen como objetivo analizar y valorar la experiencia. El alumnado valora, individual y colectivamente, y propone posibles mejoras de cara a futuros proyectos de intercambio. Por lo general, suele ser crítico en determinados aspectos y, además, suele aportar nuevas ideas y planteamientos de mejora, de cara a futuros intercambios. [Diversas propuestas y análisis realizados en estas discusiones en grupo se han registrado también en el diario del profesor].

4.3.7. Entrevistas a otros profesores

Por último, se han realizado entrevistas vía e-mail a dos profesores con experiencia en la coordinación de proyectos de intercambio con el objetivo de recoger sus visiones sobre la actividad. Los profesores entrevistados fueron Peter Benneman y Alexandra Deberding, ambos docentes (Benneman también director) durante un tiempo en el KGS Kirchweyhe de Weyhe, Bremen. La elección de los entrevistados se ha realizado basándonos en su bagaje y su mayor implicación y convencimiento en los proyectos analizados.

El protocolo de la entrevista elaborada está compuesto de:

- Encabezamiento: fecha, lugar, entrevistador y entrevistado;
- Presentación del entrevistado: trabajo y posición;
- Corpus de preguntas, en las que los entrevistados responden sobre:

  1) experiencia y bagaje en proyectos de intercambio;

  2) valoración (no evaluación) de los intercambios respecto al aprendizaje de LE y el desarrollo de la competencia intercultural;

  3) aspectos más relevantes de los programas en relación al aprendizaje de LE y la competencia intercultural;

  4) valoración del impacto de los proyectos de intercambio en el aprendizaje de LE y el desarrollo de la competencia intercultural;

  5) hasta qué punto piensan que el alumnado de una cooperativa de enseñanza, como es el caso de La Comarcal, desarrolla en mayor medida la competencia intercultural respecto a otros centros educativos.
- Agradecimientos.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El proceso de interpretación de los datos recogidos implica dar un sentido externo a los mismos. En base a los planteamientos de Creswell (2009) –expuestos en el capítulo anterior–, y en línea con Taylor y Bogdan (1990), proponemos un enfoque de análisis en el proceso de la investigación cualitativa basado en tres momentos o fases: fase de descubrimiento, fase de codificación y fase de relativización. En este estudio, la fase de descubrimiento está basada en la observación de aquellos aspectos más significativos del estudio. A partir de las herramientas de evaluación se ha extraído la información que consideramos necesaria para evaluar y comprobar los objetivos marcados. Una vez recogidos los datos, estos han sido codificados y distribuidos por categorías y subcategorías, con el fin de clasificarlos y analizarlos. Finalmente, se han establecido relaciones conceptuales en base a los temas y las descripciones desarrollados, con el objetivo de evaluar los cambios experimentados en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes interculturales, y en cuanto a aspectos de mejora de la competencia comunicativa en LE del alumnado participante en programas de intercambio.

En este capítulo se exponen las tres fases del proceso de la investigación llevada a cabo: 1) la recogida de datos; 2) la codificación de los mismos, y 3) el análisis y la discusión de los resultados. Para una mayor comprensión del análisis se han dispuesto tablas y mapas conceptuales, y se han verificado las conclusiones con ejemplos.

5.1. Recogida de datos

En el siguiente apartado presentamos una selección de las muestras extraídas a partir de los instrumentos de evaluación empleados. El volumen de todos los datos recabados se encuentra en el *Anexo I. Recogida de datos*. Las imágenes y el material audiovisual están archivados en formato digital en una carpeta disponible de *Materiales*.

La investigación se ha realizado en el periodo comprendido entre los cursos lectivos 2008-09 y 2018-19. Los datos recogidos durante este periodo están organizados siguiendo una secuencia cronológica distribuida en siete apartados: el primero, recoge la información recabada de los cursos 2008-09 al 2012-13; y en los siguientes seis apartados, la información de los programas realizados en los cursos 2013-14, 2014-15, 2016-17, 2017-18 y 2018-19 [ver *Anexo I*]. En cada uno de estos apartados se incluyen los programas de intercambio observados ordenados por niveles educativos: 1º, 2º, 3º y 4º ESO. El motivo por el que se incluyen seis programas de intercambio en un mismo apartado es la homogeneidad de los grupos, los niveles educativos –3º y 4º ESO de alumnos de La Comarcal–, y la participación de sólo dos centros extranjeros: el Lorentz College de Holanda y la KGS Kircheweyhe de Alemania, respectivamente.

Además de los niveles educativos, se han incluido otras variables que caracterizan los programas de intercambio observados: los países y culturas meta implicados (Francia, Alemania, Holanda, Inglaterra, Lituania, Polonia), el tipo de proyecto de intercambio (estrictamente lingüísticos e/o interculturales), los tipos de centro y la línea pedagógica de los mismos, centros públicos, concertados y privados (centros públicos alemanes y franceses, cooperativas de enseñanza, centro privado religioso, centro privado bilingüe inglés-español, centro Montessori); y las lenguas involucradas (inglés, alemán, francés, polaco, neerlandés, castellano y valenciano).

En cada programa se han reunido datos procedentes de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados y se han presentado, sintéticamente, aquellos más significativos, siguiendo los procedimientos cualitativos y cuantitativos utilizados, los cuales han sido expuestos y resumidos en gráficos y diagramas [*Anexo I*].

Como se ha descrito en el capítulo anterior, las herramientas de evaluación empleadas recogen datos de fragmentos de observaciones y entradas del diario del profesor; anotaciones de los cuadernos de bitácora realizadas por los alumnos; cuestionarios de valoración cualitativa y cuestionarios de valoración cuantitativa; actividades incluidas en el programa de intercambio; material audiovisual en formato de videos valorativos grabados por los alumnos participantes en varios programas de intercambio [transcripciones en *Anexo I*]; discusiones de grupo y entrevistas realizadas a dos profesores alemanes expertos en proyectos de intercambio.

Como podemos observar en la tabla 5.1, en cada uno de los programas observados se han empleado unos instrumentos de evaluación determinados, los cuales han sido utilizados con diferente frecuencia y en mayor o menor profundidad, según el programa de intercambio y atendiendo a variables como: la validez de los datos aportados por el alumnado, su grado de implicación, el contenido de los programas de actividades, los centros y el profesorado extranjero con los que se ha trabajado en cada edición; el tiempo disponible para la observación de cada programa; la disposición de las personas e informantes colaboradores o el perfil de determinados alumnos que han permitido en mayor o menor medida dicha observación.

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EMPLEADOS

Curso	Intercambio País	Centro	Tipo de intercambio	Nivel académico	Instrumento de evaluación utilizado
2008-12	Holanda	Lorentz Lyceum,, Arnhem	Intercultural	3º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos
	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Intercultural	4º ESO	Diario de profesor. Cuestionarios cualitativos
2012-13	Holanda	Lorentz Lyceum,, Arnhem	Intercultural	3º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos
	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Intercultural	4º ESO	Cuestionarios cualitativos Cuaderno de bitácora
2013-14	Francia	Collège Daniel Fery Limeil-Brévannes, Paris	Lingüístico	2º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos y cuantitativos
	Holanda	Lorentz Lyceum,, Arnhem	Intercultural	3º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos y cuantitativos.
	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Intercultural	4º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos y cuantitativos Actividades
	Inglaterra	Toot Hill School, Nottingham	Linguistico	2º ESO	Cuestionarios cuantitativos
	Alemania	Edelstein, Hamburgo	Lingüístico	3º y 4º ESO	Cuestionarios cuantitativos
	Lituania	Waunes Gymnasiu, Vilnius	Intercultural	4º ESO	Cuestionarios cuantitativos
2014-15	Polonia	Queen Jadwiga, Lublin	Intercultural	3º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos Actividades Videos valorativos
	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Intercultural	4º ESO	Diario de profesor Cuestionarios cualitativos Actividades
2015-16	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Intercultural	4º ESO	Cuadernos de bitácora Cuestionarios cualitativos
2016-17	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Intercultural	3º y 4º ESO	Cuadernos de bitácora Cuestionarios cualitativos y cuantitativos
2017-18	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe, Bremen	Lingüístico	2ºESO	Diario del profesor
	Alemania	Realschule Achim, Achim, Bremen	Intercultural	3º ESO	Diario del profesor Cuaderno de bitácora Actividades
	Polonia	Queen Jadwiga Lublin	Intercultural	4º ESO	Diario de profesor, cuadernos de bitácora, cuestionarios cualitativos actividad, videos valorativos
2018-19	Alemania	Free Montessori Schule Berlin	Lingüístico	2º ESO	Videos valorativos
	Francia	La Vaucouleurs, Mantes-La-Ville, Paris	Lingüístico	2º ESO	Videos valorativos
	Alemania	KGS Kirchweyhe, Weyhe / Realschule Achim, Achim Bremen	Intercultural	3ºESO	Diario de profesor, bitácora Actividades, Entrevistas a profesores

Tabla 5.1. *Programa de intercambio e instrumentos de evaluación empleados.*

A modo de resumen, señalamos que el estudio ha sido realizado en un periodo de 12 años, comprendido entre los cursos 2008-09 y 2018-19 (11 cursos), en los que se han observado 22 programas de intercambio, de los que se han recogido muestras y valoraciones de 852 alumnos –426 alumnos valencianos (387 de La Comarcal y 39 de centros afines) y 426 alumnos extranjeros. Se han registrado anotaciones procedentes de 10 ediciones del diario del profesor, 62 cuadernos de bitácora pertenecientes a aquellos alumnos de los últimos programas observados, y se han extraído datos de los tres modelos de cuestionarios cualitativos facilitados: la mayoría del modelo 1 [modelos 1, 2 y 3 en apartado 4.3.3, del capítulo 4], cumplimentados en prácticamente todos los programas; del modelo 2 a partir del curso 2013-14, y del modelo 3 en el curso 2014-15. Los cuestionarios cuantitativos, que complementan el estudio, fueron cumplimentados por alumnos de La Comarcal y de otros centros del grupo AKOE durante el curso 2013-14 y, sólo por alumnos de La Comarcal, en los cursos 2014-15 y 2016-17.

Por último, se han incluido dos entrevistas a profesores expertos en intercambios realizadas en los últimos cursos del periodo analizado; y discusiones de grupo que proporcionaron informaciones relevantes desde el punto de vista de la experiencia y que han sido muy útiles para la triangulación de resultados. Ver tabla resumen tabla 5.2:

RESUMEN DE RECOGIDA DE DATOS

Periodo observado	2008-19
Nº cursos académicos	11
Nº programas observados	22
Nº participantes informantes valencianos	426
Nº participantes informantes extranjeros	426
Nº participantes informantes de La Comarcal	387
Nº participantes informantes de otras cooperativas	39
Nº fragmentos del diario del profesor	10
Nº cuadernos bitácora	62
Nº tests cuantitativos realizados	229
Nº tests cualitativos realizados	356
Nº videos valorativos utilizados	20
Nº actividades	10
Nº entrevistas a otros profesores	2

Tabla 5.2. *Resumen de recogida de datos*.

5.2. Codificación de los datos

En este apartado hemos expuesto los resultados extraídos tras el análisis de las producciones obtenidas a partir de los instrumentos de evaluación empleados. Para ello, hemos procedido a la codificación de los datos y la distribución de los mismos en categorías, subcategorías y unidades de significado. En la tabla 5.3 hemos asignado los códigos a cada uno de los instrumentos de evaluación empleados.

CÓDIGOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

Instrumento de evaluación utilizado	Código
Diario del profesor	DP
Cuaderno de bitácora	CB
Cuestionarios cualitativos	QCL
Cuestionarios cuantitativos	QCT
Actividades	ACT
Discusiones en grupo	DEG
Videos valorativos	VV
Entrevistas a otros profesores	EOP

Tabla 5.3. *Códigos de instrumentos de evaluación utilizados*.

A continuación, en la tabla 5.4. hemos clasificado y ordenado cronológicamente, por cursos lectivos, los códigos de los programas de intercambio observados y los códigos e instrumentos de evaluación empleados.

CÓDIGOS DE PROGRAMAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

Curso	Programa/s	Instrumento/s	Código
2008-12	ALE4 2008-09	Diario del profesor, cuestionarios cualitativos	DP QCL
2012-13	HOL3 2012-13	Diario del profesor, cuestionarios cualitativos	DP QCL
	ALE4 2012-13	Cuaderno de bitácora, cuestionarios cualitativos	CB QCL
2013-14	FRA2 2013-14	Diario del profesor, cuestionarios cualitativos y cuantitativos	DP QCL QCT
	HOL3 2013-14	Diario del profesor, cuestionarios cualitativos y cuantitativos	DP QCL QCT
	ALE4 2013-14	Diario del profesor, cuestionarios, cualitativos y cuantitativos, actividades	DP QCL QCT ACT
	ING2 2013-14	Cuestionarios cuantitativos	QCT DEG
	ALE2 2013-14	Cuestionarios cuantitativos	QCT DEG
	LIT4 2013-14	Cuestionarios cuantitativos	QCT DEG
2014-15	POL3 2014-15	Diario del profesor, Cuestionarios cualitativos, Actividades Videos valorativos	DP QCL ACT VV DEG
	ALE4 2014-15	Diario del profesor, Cuestionarios cualitativos, Actividades	DP, QCL ACT, DEG
2015-16	ALE4 2015-16	Diario del profesor, Cuestionarios cualitativos, Actividades	DP, QCL ACT, DEG
2016-17	ALE3-4 2014-15	Cuaderno de bitácora Cuestionario cualitativos y cuantitativos	CB QCL, QCT, DEG
2017-18	ALE2 2017-18	Diario del profesor Cuaderno de bitácora	DP CB, DEG
	ALE3 2017-18	Diario del profesor, cuaderno de bitácora	DP CB, DEG
	POL4 2017-18	Diario del profesor, Cuaderno de bitácora, Cuestionarios cualitativos y cuantitativos, Videos valorativos	DP, CB QCL, QCT VV
2018-19	ALE2 2018-19	Videos valorativos	VV
	FRA2 2018-19	Videos valorativos	VV
	ALE3 2018-19	Diario del profesor, Cuaderno de bitácora Actividades, Entrevistas a otros profesores	DP, CB ACT, DEG, EOP

Tabla 5.4. *Códigos de programas e instrumentos de evaluación utilizados en cada uno de ellos*.

Seguidamente, en las secciones 5.2.1, y 5.2.2, hemos definido las categorías y los códigos, atendiendo a los componentes de la competencia intercultural y los aspectos que contribuyen a la mejora de la competencia comunicativa en LE. Además, hemos incluido mapas conceptuales y tablas con las categorizaciones establecidas y los códigos correspondientes. De igual modo, hemos adjuntado una selección de ejemplos de las unidades de significado distribuidas en dichas categorías.

5.2.1. Definición de categorías y códigos

La definición de las categorías y los códigos establecidos identifican los componentes de la competencia intercultural –en línea con los modelos de Byram (2001), Malik (2003) y Deardoff (2011)–, y los aspectos que mejoran la competencia comunicativa en LE descritos anteriormente. Estos son:

- **Conocimientos interculturales** (código CCII). Referidos a la adquisición de saberes culturales por parte del alumnado durante el desarrollo del programa de intercambio. Hacen alusión a la imagen del iceberg de Hall y a las definiciones de cultura de Candau y Miquel y Sans, entre otros, e incluyen *conocimientos culturales superficiales* (código CCSup), producciones y manifestaciones culturales –la parte visible del iceberg, el 10% de la cultura; y *conocimientos profundos* (código CCProf), relacionados con la conciencia sociocultural, los modelos comunicativos culturales, las variables sociales y los aspectos marginales, la parte oculta del iceberg, el 90% de la cultura restante.
- **Habilidades interculturales** (código HHII). Destrezas desarrolladas por el alumnado participante en un programa de intercambio. Incluyen la *percepción* (PER), la *observación y autoobservación* (OBS), la *comparación* (COMP), el *reconocimiento de la diversidad cultural* (RDC), la *aproximación cultural* (APXC), la *adaptación* (ADAP), la *reparación y ajuste* (RYA) y la *mediación* (MED).
- **Actitudes interculturales** (código AAII). Comportamientos adoptados por los participantes como la *curiosidad* y el *interés* (CUR), *la apertura mental* (APER), la *empatía* (EMP), la *disposición favorable* (DF), la *tolerancia y respecto a la diversidad cultural* (TYR), la *regulación de factores afectivos* (RFA) y la *reducción del etnocentrismo* o *etnorrelativización* (RETN).

- **Aspectos para la mejora de la competencia comunicativa en LE** (código MCCLE). Que incluyen el *uso de la LE* (ULE), la *dimensión afectiva* en al aprendizaje de LE (DAF), el *aumento de la motivación* (AUM), la *activación de recursos comunicativos* (ARC) y la *reflexión crítica sobre el uso y funcionamiento de la lengua* (RFL).

Para visualizar de manera global los códigos que corresponden a cada categoría creada se ha realizado el siguiente mapa conceptual, fig. 5.1:

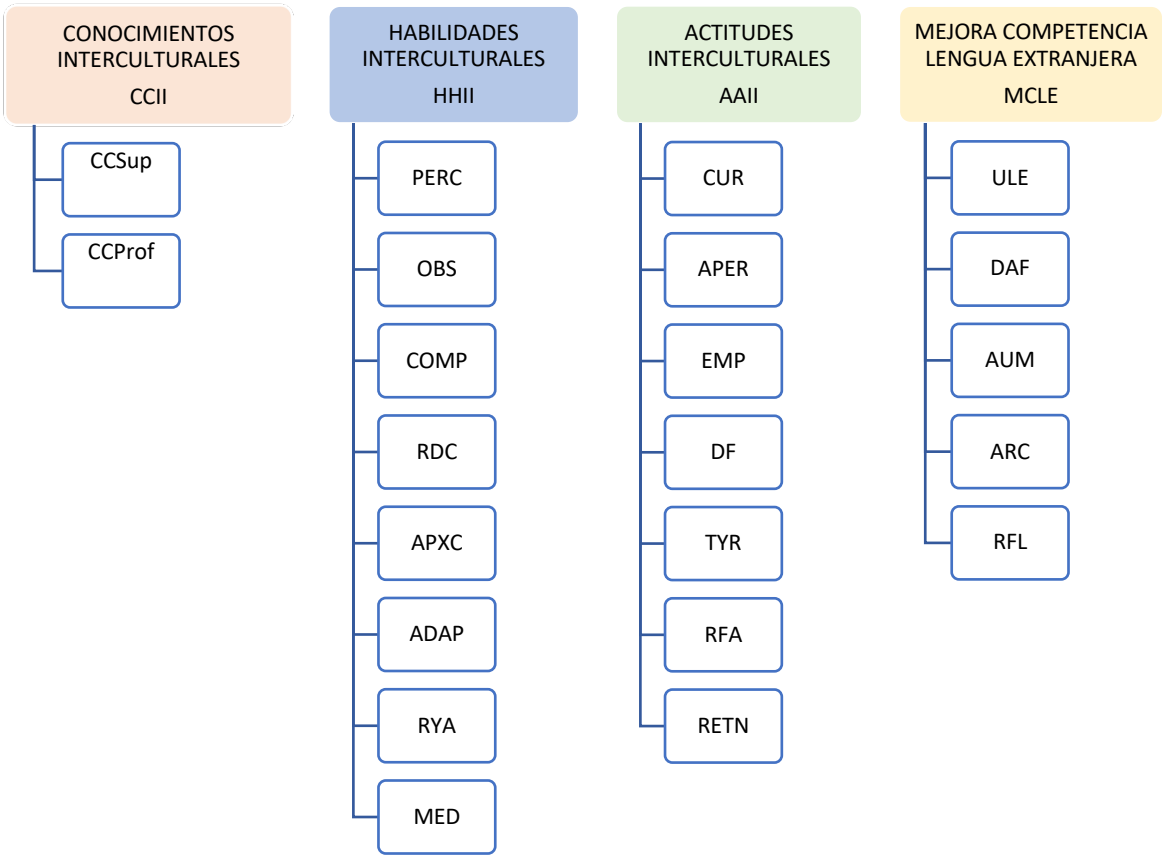


Fig. 5.1. *Mapa conceptual de categorías y códigos*.

A continuación, mostramos las definiciones de las categorías y subcategorías con sus códigos correspondientes en la tabla 5.5.

Desarrollo de la competencia intercultural

Categorías	Definición	Códigos	Definición
Conocimientos interculturales CCII	Adquisición de conocimientos culturales de los alumnos participantes durante el desarrollo de un programa de intercambio	Conocimientos superficiales **CCSup**	Adquisición de conocimientos culturales superficiales procedentes de producciones culturales (arte, folclor, historia…)
		Conocimientos culturales profundos **CCProf**	Adquisición de conocimientos específicos de la otra cultura: Conciencia sociocultural: familia, felicidad, salud, trabajo, éxito tiempo libre, ocio, dinero… Manifestaciones culturales: celebraciones, reuniones, protocolos de cortesía Modelos comunicativos culturales: Agradecimientos, excusas, protestas, alabanzas, críticas… Variables sociales: edad, sexo, clase social, religión, etnicidad… Aspectos marginales: poco aceptados o excluyentes en determinados contextos culturales
Habilidades interculturales HHII	Destrezas que desarrollan los alumnos participantes en el programa de intercambio	Percepción **PERC**	Identificación y valoración crítica de las diferencias culturales Cómo percibimos y somos percibidos
		Observación y autoobservación **OBS**	Observación e identificación rasgos de la otra cultura.
		Comparación **COMP**	Contraste de rasgos y aspectos de las culturas implicadas. Reflexión. Uso de códigos verbales y no verbales entre culturas
		Reconocimiento de la diversidad cultural **RDC**	Identificación de aspectos de las otras culturas
		Aproximación cultural común **APXC**	Reconocimiento de aspectos comunes y universales de las culturas implicadas
		Adaptación **ADAP**	Adaptación de rasgos de la cultura de origen y las otras culturas
		Reparación y ajustes **RYA**	Modificación de actitudes para asegurar el éxito en la interacción intercultural
		Mediación **MED**	Adopción de perspectiva entre las dos culturas

Actitudes interculturales AAII	Actitudes que desarrollan los alumnos participantes en el programa de intercambio	Curiosidad e interés **CUR**	Manifestación de interés por descubrir nuevas realidades culturales
		Apertura mental **APER**	Muestra de interés por comprender las nuevas realidades culturales
		Empatía **EMP**	Capacidad de posicionarse desde la perspectiva del otro
		Disposición favorable **DF**	Disposición para adoptar perspectivas culturales diferentes
		Tolerancia y respeto a la diversidad cultural **TYR**	Comprensión de la diversificación de perspectivas culturales, evitar prejuicios y revisión de estereotipos
		Regulación de factores afectivos **RFA**	Gestión de emociones y sentimientos (euforia, estrés cultural, aceptación, recelo…)
		Reducción de etnocentrismo **RETN**	Reducción de pensamientos centrados en la cultura propia

Mejora de la competencia comunicativa en LE

Mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera MCCLE	Aspectos de mejora en la competencia comunicativa en LE de los alumnos participantes en los programas de intercambio	Uso de la lengua extranjera **ULE**	Concienciación y uso de la lengua extranjera durante el desarrollo del intercambio
		Dimensión afectiva **DAF**	Influencia de factores afectivos en el uso de la lengua durante el intercambio: autoestima, expectativas y creencias, ansiedad, motivación
		Aumento de la motivación **AUM**	Aumento de la motivación a la hora de hacer uso de la lengua en los encuentros interculturales
		Activación de recursos comunicativos **ARC**	Activación de recursos y estrategias comunicativas en los encuentros interculturales
		Reflexión **RFL**	Reflexión crítica sobre el uso y el funcionamiento de códigos verbales en LE

Tabla 5.5. *Definición de categorías y códigos de unidades de significado.*

5.2.2. Unidades de significado

Para el estudio se han tomado alrededor de 400 declaraciones de alumnos, familias y profesores participantes, al igual que anotaciones del diario del profesor, las cuales han sido codificadas y clasificadas como unidades de significado. A continuación, mostramos un extracto de las tablas como ejemplo de la codificación y clasificación de estas unidades de significado, tal y como aparecen en el anexo, tabla 5.6.

CATEGORÍA: CONOCIMIENTOS CULTURALES (CC)		
Instrumento de evaluación	**Unidades de significado**	**Código**
DP	Hablan de manera diferente, no se interrumpen tanto como nosotros, aunque sean conversaciones informales.	CCProf
DEG	Trabajan igual que nosotros, pero de manera más intensa, creo que aprovechan mejor el tiempo.	CCProf
VV	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries are a very positive and good excuse to get to know other countries and their cultures, and also the language which I am learning.	CCProf
ACT	German people are very serious = People are very friendly. Glogster. *Expectations vs. Experiences*. +DDII	CCSup CCProf
QCL	I liked the chance of living with other people from a different culture, traditions, customs, and I would like to be able to learn more about them.	CCSup CCProf
DP	Se llevan muy bien entre ellos [padres e hijos]	CCProf
DP	Hablan de manera diferente, no se interrumpen tanto como nosotros, aunque sean conversaciones informales.	CCProf

CATEGORÍA: HABILIDADES INTERCULTURALES (HHII)		
Instrumento de evaluación	**Unidades de significado**	**Código**
DP	Se parece mucho a mí, nos gustan las mismas cosas, vestimos muy parecidos, vemos las mismas series, solo que es de Afganistán.	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC, ADAP
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa;	OBS, RDC
CB1	The German partners were proud of the firecrackers, but in Spain those firecrackers are thrown by 6 or less year-old children.	COMP
CB1	The worst were the German people, they all look very serious.	PERC, COMP
DP	The families in Poland were impressed to see how well the Spanish students coped with all the situations -and the way they communicate despite the language barrier [profesora polaca].	OBS, PERC, COMP, RDC, APXC,
CB2	She compares Germany with Philippines and she says that weather, environment and pollution are very different. About Spain, she has been there once, and she likes the food, the atmosphere and the sea.	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC
DP	En general los españoles gritan mucho, son muy ruidosos, y a veces todo el colegio huele a ajo.	OBS, PERC, COMP

Tabla 5.6. *Ejemplo de tablas de unidades de significado*.

CATEGORÍA: ACTITUDES INTERCULTURALES (AAII)		
Instr.	**Unidades de significado**	**Código**
DP	Se parece mucho a mí, nos gustan las mismas cosas, vestimos muy parecidos, vemos las mismas series, sólo que es de Afganistán.	CUR, APER, TYR, EMP, RETN
QCL	Lo mejor ha sido experimentar el visitar un país nuevo, una ciudad nueva, sus mercados, las costumbres...	CUR, APER, TYR
VV1	I think it was a great experience because we have learnt a lot about our German partners and their culture.	APER, DF, EMP, CUR, TYR
DP	Ha sido una experiencia fantástica. Nuestro hijo no ha parado de hablar en inglés y de reírse con su compañero, y este con nosotros. Volvería a repetir la experiencia.	APER, EMP, DF, TYR, RFA

CATEGORÍA: MEJORA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LE (MCLE)		
Instr.	**Unidades de significado**	**Código**
QCL	I'm learning German and, in this trip, I could speak and practice the language.	ULE, DAF
DP	Después de este viaje me he dado cuenta que entiendo más inglés de lo que esperaba. Me entendía muy bien con la familia y con mi compañera.	ULE, RFL, DAF
CB3	I could speak a lot of English with her (she's got a very good level of English). Hannah asked me some questions in Spanish but I preferred to answer her in English.	ULE, AUM, RFL, ACR
EOP	Es evidente que un intercambio mejora las destrezas lingüísticas y comunicativas de los alumnos.	RFL, AUM, DAF

Una vez clasificadas las unidades de significado, hemos contabilizado la frecuencia con la que se repiten dichas unidades, siguiendo el modelo plasmado en el siguiente mapa conceptual, figura 5.2.

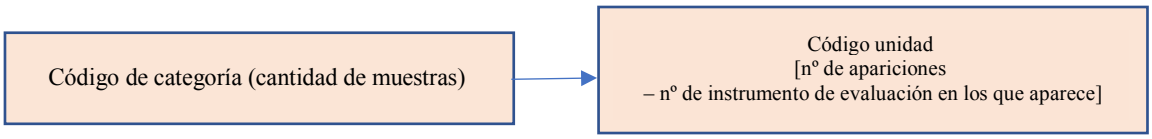


Fig. 5.2. *Modelo de frecuencia de categorías y códigos.*

Con el fin de registrar y organizar la frecuencia con la que aparecen los códigos presentamos otro mapa conceptual, figura 5.3, en el que se refleja el número de apariciones de dichos códigos distribuidos por categorías, y el número de los instrumentos de evaluación en los que se recogen. Tal y como comentaremos posteriormente, a simple vista observamos el número de apariciones de los códigos registrados correspondientes a los conocimientos, habilidades y actitudes interculturales.

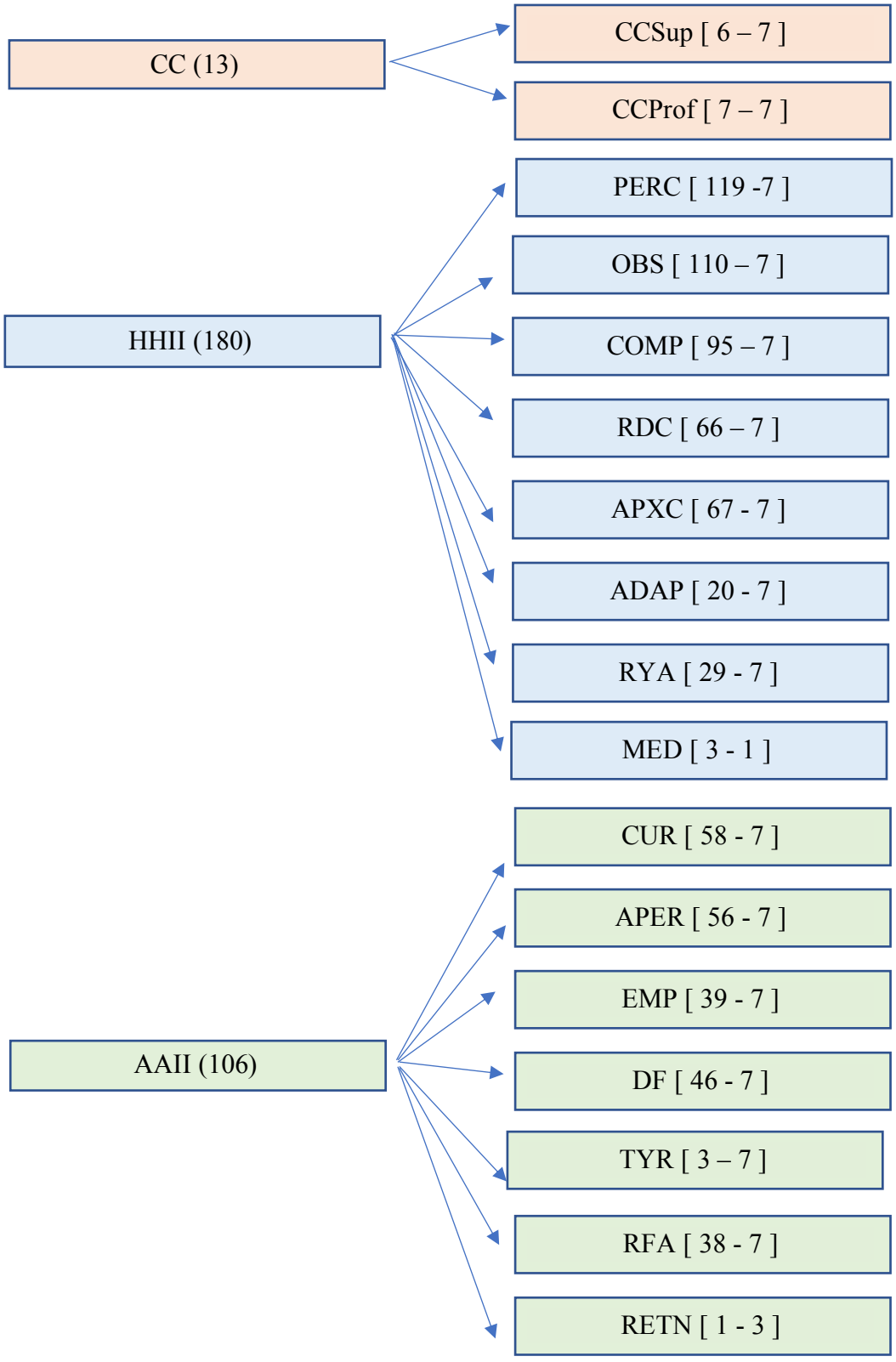


Fig. 5.3. *Frecuencia de códigos de unidades de significado de desarrollo de la competencia intercultural*.

En lo referente a la mejora de la competencia comunicativa en LE, tal y como describiremos más adelante, las unidades de significado registradas aportaran valoraciones respecto a aquellos factores relacionados con el uso de la LE, la dimensión afectiva –con un apartado exclusivo dedicado a la motivación– y la reflexión sobre la LE y el plurilingüismo – tal y como remarcaremos posteriormente, según el grado de implicación y el dominio de la LE. Por último, otro de los aspectos destacados que mejoran los alumnos en menor medida es el factor de la activación de recursos comunicativos. Figura 5.4.

Mejora de la competencia comunicativa en LE

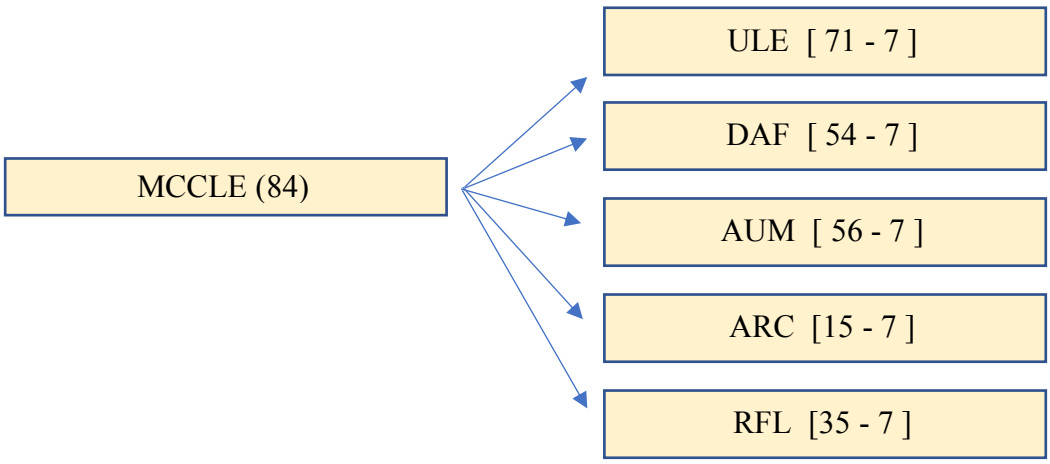


Fig. 5.4. *Frecuencia de códigos unidades de significado mejora de la competencia comunicativa en LE.*

5.3. Análisis y discusión de los resultados

El análisis y discusión de los resultados realizados están basados en la interpretación de las muestras recogidas, codificadas y clasificadas a través de instrumentos de evaluación cualitativos –DP, CB, QCL, ACT, VV, DEG y EOP– y de otras herramientas de evaluación como los cuestionarios cuantitativos –QCT.

5.3.1. Análisis de los datos a partir de procesos cualitativos

Los instrumentos de evaluación cualitativos nos han proporcionado datos que hemos codificado en categorías, subcategorías y unidades de significado, los cuales, por su tipología, hemos observado que se interrelacionan entre sí, y que dan pie a interpretaciones abiertas que pueden conducir a diferentes combinaciones de manera secuenciada. Por ejemplo, los conocimientos culturales pueden adquirirse mediante el trabajo de ciertas habilidades interculturales y estas, a su vez, puede ser aplicadas gracias a la adopción de determinadas actitudes que desarrollan la competencia intercultural y que pueden llevar a la mejora de la competencia comunicativa en LE.

5.3.1.1. Análisis de los datos sobre los conocimientos interculturales

Respecto a los conocimientos interculturales, Deardoff (2011) hacía referencia a diferentes aspectos como la *consciencia cultural propia*, es decir, la manera en que la cultura influencia la identidad propia de un individuo y su visión del mundo; el *conocimiento cultural* superficial, la parte visible de la cultural; el *conocimiento cultural profundo* –incluido el entendimiento de las visiones de otro mundo; y la *conciencia sociocultural*, la comprensión y entendimiento de conceptos como la familia, la felicidad, el trabajo, la salud, el tiempo libre... –la cultura con 'c' minúscula (Miquel y Sans, 2004).

En esta categoría de los conocimientos culturales, observamos que, según las muestras recogidas, la mayoría de alumnos participantes en un programa de intercambio adquieren consciencia de su cultura propia a través de destrezas como la percepción, la observación y la comparación, las cuales ayudan a determinar la visión del mundo del alumnado desde una perspectiva diferente.

DP	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.

QCL	Visiting old city of Valencia and Albufera have been two great experiences. Discovering our own town and places.
QCL	What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language.
DP	He redescubierto mi ciudad, desde los nuevos ojos de mi edad, y desde los de los extranjeros que nos han visitado.

5.3.1.1.1. Conocimientos superficiales

En cuanto a los ***conocimientos superficiales*** (CCSup) referentes a las producciones culturales –arte, folclor, historia…– la mayoría de alumnos, según sus producciones y declaraciones, observamos que asimilan conocimientos específicos de la cultura meta desde el inicio del proyecto, en la fase *pre-exchange*. Mediante actividades programadas, el alumnado formula preguntas sobre el país y la cultura con la que van a entrar en contacto. Asimismo, a través de recursos como tareas específicas de aula, búsqueda en internet, material *realia* e informaciones facilitadas por el profesor, los alumnos recopilan, analizan y reflexionan sobre aspectos generales del país y de la cultura de destino, recopilando información sobre el clima, la geografía, la comida, el arte, el deporte, la economía, el folclore, las tradiciones, etc.

DP	"¿Qué sé del país extranjero? ¿Qué gestos emplean? ¿Cómo se saludan o se despiden? ¿Cómo se visten? ¿Qué distancia mantienen?"
ACT	Climate: cold and humid, rainy, windy, oceanic temperature… Food: cheese, milk, vegetables, meat… In Holland people eat a lot. Geography and Landscape: it's in North Europe, it is in the Western Europe located along the sea, there are a lot of dikes. Culture: Dutch people are very polite, Van Gogh home, a lot of interesting museums (Kröner Muller, Modern Art…). Traditions: Christmas start in November, they use bikes daily, timetable is different, everything is early. It is an interesting and different country. It has a lot of monuments, shopping centers, nature…
ACT	Climate: It's a cold city, it's a snowy place; Landscape: Poland is center Europe. Lublin is an interesting site, landscape and scenery are different and quite beautiful; People: Polish partners like the same as us: going out with friend and party; Expectations: discovering new things like old buildings, sights, places…; Culture: It's a religious society; Traditions: they have a lot of holidays.
DEG	De Holanda: "La selección de futbol", "Amsterdam, los molinos y los tulipanes..."; de Alemania: "Las marcas de coches", "el futbol y la selección alemana campeona del mundo", "los refugiados", "los que mandan en Europa", "Merkel", "frío", "la guerra, los nazis..."; de Francia: "la comida, la moda, los franceses, Paris…"; de Polonia:, "Lewandowsky, el futbol", "la historia…", "más bien poco"; "no se nada".

En la fase *in-exchange*, en el periodo de estancia en el país extranjero, la mayoría de los participantes, convertidos en observadores y "etnógrafos", asimilan los

conocimientos superficiales los cuales son complementados y reforzados al reunir más información, de manera informal o instruccional, por diferentes canales –visuales y auditivos–, y a través de filtros lingüísticos y afectivos.

Según las anotaciones del diario del profesor y los cuadernos de bitácora, los cuestionarios cualitativos y algunos videos valorativos, los alumnos participantes observan e identifican rasgos distintivos superficiales de la otra cultura y establecen, desde el inicio del proyecto, comparaciones entre esa otra cultura y la suya propia. Percibiendo así, las características más visibles que les llaman la atención y las diferencias evidentes entre las dos culturas: los horarios, el transporte, la forma de vestir, las viviendas, las modas, la cultura, la música, el arte…

DP	"…durante este periodo de tiempo, la mayoría del grupo participante asimila saberes sobre la otra cultura..."
CB1	The clothes weren't very nice, many clothes were horrible!
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa;
QCL	I didn't like late eating times. I don't like to change it, because this is what they do here in Spain.
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live.

5.3.1.1.2. Conocimientos profundos

Respecto a los ***conocimientos profundos*** (CCProf) en la fase *in-exchange*, principalmente, una vez realizada la convivencia con los compañeros y sus familias en el país de destino, un considerable número de alumnos participantes asimilan conocimientos más complejos sobre el funcionamiento de la otra cultura. Estos conocimientos están relacionados con la consciencia sociocultural, con aspectos de la parte profunda de la cultura meta en torno a la familia, trabajo, felicidad, salud, tiempo libre, ocio… Y también en torno a manifestaciones culturales como las celebraciones y las reuniones, los protocolos de cortesía; los modelos comunicativos culturales –agradecimientos, excusas, protestas, alabanzas, críticas… Se observa que un gran número de alumnos participantes

declaran mostrar interés por los rasgos característicos y datos trascendentes de las otras culturas.

CQT	Me intereso por las particularidades de otras culturas como la vida cotidiana (la comida, las fiestas, etc.).
CQT	Me intereso por las fechas relevantes de otras culturas (población, historia, etc.).
CQT	Si hago un viaje me interesa poder saludar, dar las gracias y utilizar algunas expresiones parecidas en la lengua del país.

Del mismo modo, gran parte de los alumnos son capaces de valorar críticamente las variables sociales –edad, sexo, clase social, religión, etnicidad…; y aspectos marginales poco aceptados o excluyentes en determinados contextos culturales.

DP	I didn't like Polish traditions and the way Polish are, they are very shy.
DP	They are very religious.
CB	Polish people are very friendly and very catholic, and we are not.

Hemos observado, a partir de las muestras en las diferentes categorías, que para la adquisición de conocimientos profundos es necesaria la aplicación y desarrollo de ciertas destrezas como la observación, la comparación o la valoración crítica, y la adopción de ciertas actitudes interculturales como el interés por el descubrimiento, la empatía, el reconocimiento de la diversidad y la tolerancia.

Por ejemplo, durante la fase *in-exchange*, los alumnos observan, comparan y valoran críticamente aspectos como las fórmulas discursivas que utilizan sus compañeros, sus hábitos y costumbres, los cuales son puestos en práctica en el contexto de las rutinas diarias, en el ámbito familiar, escolar o laboral, así como en las rutinas de trabajo de los padres de sus compañeros, las formas de actuar de los profesores, de los operarios de las instituciones, de los medios de transporte local, etc. También hemos apreciado que asimilan conocimientos más complejos referentes a las convenciones sociales, la relación entre padres e hijos, cómo se comunican entre ellos. Y saberes referentes al conocimiento sobre el funcionamiento de algunas instituciones –escolares, administrativas– o estructuras sociales, el sentido del deber, del trabajo, de los horarios, etc.

DEG	Trabajan igual que nosotros, pero de manera más intensa, creo que aprovechan mejor el tiempo.
DP	Hablan de manera diferente, no se interrumpen tanto como nosotros, aunque sean conversaciones informales.
DP	Se llevan muy bien entre ellos [padres e hijos]
DP	Los padres son más fríos que en Valencia, pero son muy buenos e igual de protectores que los nuestros.

Con la adquisición de estos conocimientos básicos, de parte de la cultura profunda, los alumnos participantes llegan a entender aspectos que en una primera instancia les resultan complicados de asimilar.

DP	Cuando me enteré de cómo se distribuían los cursos en el sistema educativo alemán, no me lo creía y lo veía muy injusto. Luego me fueron explicando los compañeros alemanes y, aunque no comparto la idea, creo que la entiendo.

En general, las muestras seleccionadas reflejan un patrón constante que se repite en varios de los programas observados con una frecuencia de prácticamente el 80%. Es decir, la gran mayoría del alumnado participante refleja en sus declaraciones llegar a adquirir conocimientos culturales tanto superficiales como profundos.

5.3.1.2. Análisis de los datos sobre las habilidades interculturales

Según recoge el Instituto Cervantes (2018), el uso estratégico de las habilidades y actitudes interculturales permite al alumno captar, elaborar e interpretar la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo cual le permite desarrollar una mayor capacidad de actuación durante las experiencias interculturales.

A partir de los datos registrados, la observación (OBS), la percepción (PERC) y la comparación (COMP) aparecen como las destrezas interculturales más desarrolladas durante el proceso del programa de intercambio. Les siguen en similar grado de frecuencia las habilidades relativas a la aproximación cultural (APXC), el reconocimiento de la diversidad cultural (RDC), la interacción (IIC) y la adaptación (ADAP); y, en menor medida, la mediación intercultural (MED).

La gran mayoría de alumnos, a partir de sus declaraciones muestran haber realizado observaciones y percepciones en todas las fases del programa. No obstante, es sobre todo en la fase *in-exchange* cuando más comparaciones establecen entre referentes culturales de la otra cultura y de la propia, con el fin de definir el contexto físico –los lugares, el clima, los espacios…– o el contexto social de ambas culturas. Durante el periodo de estancia en el país extranjero es cuando los participantes desarrollan estas habilidades interculturales, *in situ* y de manera constante.

QCT	Sé como solucionar malentendidos entre personas de distinta cultura por sus diferentes puntos de vista culturales.
QCT	Pienso que realizar intercambios con estudiantes de otros países me permite hablar en otras lenguas y conocer otras culturas.
QCT	Participar en un intercambio me motiva para conocer otra cultura.
QCT	Pienso que después de un intercambio seré/soy capaz de entender mejor a personas de otras culturas.
QCT	Conozco los estereotipos que existen sobre mi cultura (comida, bebida, días festivos, la siesta, las fallas, los toros, el futbol, la fiesta, etc.).
QCT	Considero que después de un intercambio puedo entender y valorar más aspectos de mi propia cultura.

5.3.1.2.1 Percepción (PERC)

A partir de las muestras tomadas, observamos que la mayoría de alumnos expresan su capacidad de identificar y valorar críticamente las diferencias culturales. En la mayoría de los casos manifiestan cómo perciben y son percibidos, y cómo se familiarizan con el concepto de alteridad, el conocimiento del otro y todo lo que ello supone. Desde las primeras impresiones, los alumnos perciben rasgos de la otra cultura que no coinciden con los de la cultura propia, lo cual les puede llevar a percibir la otra cultura como algo extraño o diferente. Lo extraño puede producir curiosidad o rechazo y, en ambos casos, a la hora de enfrentarse a situaciones interculturales se pueden desarrollar, además de la percepción y la observación, otras habilidades tales como la comparación, el reconocimiento de la diversidad –que puede conducir a la aproximación cultural; y

actitudes tales como la curiosidad, el interés por el descubrimiento, que pueden llevar a la apertura mental y, por ende, a la tolerancia y a la reducción de etnocentrismo.

ACT	Lublin is an interesting site, landscape and scenery are different and quite beautiful;	PERC
DP	The places are very different than in Valencia.	PERC, COMP
QCL	What I've liked most is that German people are different than the Spanish people. The culture is different, the landscape is green and full of trees and forests	COMP
DP	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.	OBS, PERC, RDC
QCL	German people are very nice;	PERC
QCL	The worst were the German people, they all look very serious.	PERC

Estas pesquisas se acercan a las palabras de Byram respecto a "hacer lo extraño familiar y lo familiar lo extraño", es decir, sobre adoptar una actitud de aproximación cultural ante aquello que resulta diferente desde el punto de vista cultural y adoptar una nueva perspectiva de aquello ya conocido y que forma parte de nuestro entorno cultural referencial.

La percepción intercultural cobra mayor relevancia en la fase *in-exchange*, sobre todo al inicio del periodo de la estancia en el país extranjero, cuando se produce el shock cultural y se vive en muchos casos la experiencia de "ser extranjero" con una somera concienciación intercultural inicial y cierto sentimiento de rechazo. En palabras de Salvadori (1996), las primeras sensaciones son "inevitables, incluso para los viajeros más competentes y con más experiencia". El mundo físico de percepciones –de formas, sonidos, olores, gustos, movimientos, gestos y su significado– con el que se encuentran los alumnos participantes en el intercambio es diferente, es "otro". "Para ellos es un cambio significativo puesto que, como adolescentes, aún son más conscientes y viven simbióticamente la relación entre ellos mismos y los componentes físicos, afectivos y culturales de su entorno, el cual aún no han aprendido a descentrar. Su sentido cotidiano de reafirmación está basado en la comunicación verbal y no verbal de su alrededor, construido por significados inequívocos" (p.21).

Cuando desembarcan en la nueva realidad cultural, los alumnos experimentan el impacto cultural y tienen sus primeras impresiones sobre el nuevo entorno en forma de sensaciones y emociones, las cuales necesitan contrastar recurriendo a sus contextos culturales conocidos y activando otras destrezas como la comparación, con el fin de apoyarse en su nuevo referente cultural.

CB	Just arriving everything was very strange. Despite of that, my first impressions were very good.
CB	When I arrived to Poland my first impressions were that the weather was very cold, and that it is a beautiful and rural country. I also thought that it's a healthy country because I saw a lot of fields and not many factories, therefore there was not pollution in there.
DP	I was nervous and excited for this adventure. I liked the first impressions of the country. The German partners were shy like us.
CB	The first thing I thought getting off the place was that it was very cold, and once we met the Germans, I realized that Germany was very different than Spain because the weather and the country are very different.
CB	The first impressions when I arrived to Poland were three: The weather was so cold, Poland is a beautiful and a rural country, and Poland is very 'healthy' because there are many fields and not many factories, there was not a lot of pollution.
CB	My first impression of my partner's family and him was very cool, because they made me feel as at home, and they are very nice.
CB2	I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments.
DP	En general los españoles gritan mucho, son muy ruidosos, y a veces todo el colegio huele a ajo.

Desde el punto de vista de los alumnos extranjeros, tal y como hemos observado, estos expresan sus primeras percepciones también apoyándose en sus referentes conocidos y comparan en primera instancia las características de ese nuevo mundo físico compuesto por los espacios, las formas, los colores, los sonidos, los olores, etc. Por ejemplo, en la actividad *Discovering La Comarcal*, se les pide a los alumnos visitantes que utilicen tres adjetivos para que definan el centro con respuestas espontaneas sin un proceso de elaboración previo y sin filtros afectivos. El resultado de esta actividad –realizada el primer día del programa de intercambio, con algunos alumnos exhaustos por el viaje– es una relación de calificativos que reflejan esas primeras impresiones de manera sintética pero reveladora, y que plasma cuál es la primera percepción que los alumnos tienen de parte del nuevo entorno cultural en el que van a convivir durante unos días.

ACT	La Comarcal is big, colourful, friendly, with a lot of children, noisy, nice, interesting, cozy, crazy, amazing…
QCL	I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly. Everything is really colourful and beautiful.

En el caso de los alumnos participantes, en el trascurso de la estancia, en el país de destino, una gran parte de ellos percibe diferentes referentes culturales en torno a aspectos como las costumbres, las formas de relacionarse, los espacios o el clima, la religión…, los cuales comparan, casi sistemáticamente, con los de la cultura propia. Estas percepciones inicialmente pueden ser tanto positivas como negativas, no obstante, al final de la experiencia se observa que pueden ser modificadas o reforzadas durante el programa:

CB1	The worst were the German people, they all look very serious.
CB	Polish people are very friendly and very catholic, and we are not.
CB2	The family are really nice. It's not as cold as I imagined, but anyway it's very cold. I've been shocked because when we went outside this morning it was still dark. German people look very nice, but they are maybe a bit quiet.
QCL	I will always remember the crowd and loud noise in Spain.
QCL	What I've liked most is that German people are different than the Spanish people. The culture is different, the landscape is green and full of trees and forests

Por último, cabe apuntar que la percepción también incluye la valoración de la experiencia cultural y de los conocimientos adquiridos desde una postura crítica. En este sentido, los alumnos manifiestan una valoración sobre aspectos socioculturales que contrastan con las actuaciones, creencias y valores de su cultura de origen o de otras culturas con las que se han familiarizado. Incluso valoran aspectos culturales concebidos como marginales, poco aceptados en determinados contextos culturales, por ejemplo, el uso de un vocabulario juvenil concreto, prácticas de la vida cotidiana o ciertos entornos excluyentes, dependiendo de la experiencia y del circulo familiar y de las amistades en los que se relacionen los alumnos anfitriones.

QCL	I don't like the food, I prefer the German one.

ACT.	It's a cold country = It's always raining, cold and dark, I didn't expect that it was going to be so cold. Glogster. *Expectations vs. Experiences*.
ACT	German people are very serious = People are very friendly.
ACT	Main food are Frankfurts and beer = I love food, the sweets, sausages, meat… *Expectations vs. Experiences*.
ACT	It's a wealthy country = People in Germany are rich, they live in big houses… *Expectations vs. Experiences*.
ACT	Their habits and costumes are quite different to ours = I don't like the timetables, it gets dark so early, and they wake up at 6 a.m. *Expectations vs. Experiences*.

5.3.1.2.2. Observación (OBS)

La observación se basa, principalmente, en la identificación y reconocimiento de aspectos socioculturales de la otra cultura, referentes a las actuaciones, creencias y valores de la cultura de origen o de otras culturas con las que se está familiarizado –situaciones en las que está permitido llegar tarde, márgenes de retrasos permitidos, etc.

En la fase *pre-exchange*, los alumnos formulan preguntas previas a la observación de las manifestaciones culturales de sus compañeros extranjeros sobre celebraciones, reuniones, etc., del tipo "¿Cómo se saludan o se despiden? ¿Cómo se visten? ¿Qué distancia mantienen? ¿Qué gestos emplean?". Y comienzan a analizar y comparar las informaciones recibidas a partir de las tareas preparatorias realizadas.

No obstante, según hemos observado a partir de las muestras recogidas, es en la fase *in-exchange* cuando la mayoría de alumnos participantes muestran haber desarrollado con mayor intensidad esta destreza, una vez han entrado en contacto con la nueva realidad y han iniciado su experiencia en la estancia en la cultura de destino. Es entonces cuando comienzan a reconocer rasgos diferenciadores de la otra cultura respecto a la propia.

Mediante la observación, la mayor parte de los alumnos han descrito aspectos de la otra cultura relacionados con los conocimientos superficiales y profundos de la misma. Desde las manifestaciones culturales hasta los comportamientos sociales, a través de la

observación de los hábitos y ámbitos más cercanos como pueden ser las rutinas familiares, las maneras de actuar de la familia anfitriona y las relaciones entre sus miembros; los espacios de uso familiar, escolar; los lugares de interés visitados; las costumbres, etc.

CB2	The family are really nice. It's not as cold as I imagined, but anyway it's very cold. I've been shocked because when we went outside this morning it was still dark. German people look very nice, but they are maybe a bit quiet.
CB2	They are very nice, my partner's mother is very sweet and attentive, her brother is very shy and my partner is very talkative, she's always happy and I think she's lovely.
QCL	What I've liked most is that German people are different than the Spanish people. The culture is different, the landscape is green and full of trees and forests.
CB2	I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments.
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa;
CB 31-47	Lublin has got a lot of big churches. People are kind but a little bit closed.
VV3	Some of the things that I liked most about the exchange were the family, they were very nice and very friendly, they helped me in everything. The food prepared by them was fine and if we had any problems they helped us
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live.

Tal y como demuestran algunas de las declaraciones recogidas, mediante la observación, los alumnos han adoptado, además, actitudes relacionadas con la empatía y en algunos casos han sido capaces de posicionarse desde una nueva perspectiva del mundo referencial cultural propio, una vez han vivido la experiencia del intercambio.

QCL	Visiting old city of Valencia and Albufera have been two great experiences. Discovering our own town and places.
DP	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.
DP	He redescubierto mi ciudad, desde los nuevos ojos de mi edad y desde los de los extranjeros que nos han visitado.
QCL	I liked the chance of living with other people from a different culture, traditions, customs, and I would like to be able to learn more about them.

Así pues, atendiendo a las muestras seleccionadas, observamos que, prácticamente, el 90% de los alumnos desarrollan esta habilidad intercultural. Comprobamos, además, que, según su grado de implicación o inquietud intelectual, la mayor parte de alumnos participantes en un programa de intercambio se convierten en observadores y etnógrafos.

5.3.1.2.3. Comparación (COMP)

La comparación constituye una destreza o actitud inherente en el ser humano. En el contexto de este estudio y de los programas de intercambio, la comparación hace referencia al contraste de aspectos coincidentes y diferenciadores de las culturas que entran en contacto. Se refiere también a la asimilación de conceptos y significados entre las diferentes lenguas y culturas y a la aplicación de las normas que rigen los comportamientos característicos de la cultura objeto con el fin de predecir, explicar e interpretar hechos culturales desconocidos. Además, hace referencia a la discriminación entre las informaciones objetivas y las filtradas por visiones parciales o posturas etnocéntricas o sociocéntricas en las fuentes consultadas.

Según las declaraciones recogidas, observamos que los participantes plasman sus pensamientos y comparan los referentes culturales de su país de origen con los del país de destino.

QCL	I don't like the [Spanish] food, I prefer the German one.
QCL	What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language.
DP	What I've liked most is that German people are different than the Spanish people. The culture is different, the landscape is green and full of trees and forests
CB1	The German partners were proud of the firecrackers, but in Spain those firecrackers are thrown by 6 or less year-old children.
CB6	we had dinner together and we ate some strange little potatoes, very different than the ones I know.
CB1	The Christmas Market of Bremen is nicer than the Hamburg one.
ACT	Their habits and costumes are quite different to ours = I don't like the timetables, it gets dark so early, and they wake up at 6 a.m. *Expectations vs. Experiences*.
CB2	She compares Germany with Philippines and she says that weather, environment and pollution are very different. About Spain, she has been there once, and she likes the food, the atmosphere and the sea.

Del mismo modo, observamos que la mayor parte de los participantes asimilan y comparan diferentes conceptos y significados relacionados con la familia, el trabajo, el tiempo, el ocio, la salud y a las normas de comportamiento de las culturas implicadas.

VV3	The best of the exchange has been the German family. The worst the timetables and doing the logbook.

VV4	The exchange has been an amazing experience. The best was the family because they were funny and the activities because they were very interesting.
CB	In Germany people say: 'Bah, I must go to work', but in the USA people say: 'sun is shining' or 'I must go to work'.
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live. It's a very good experience. All the Spanish people are very friendly. I like ☺.
QCL	The best was the relationships kept between people from other countries (Poland and Germnay) and their cultures. We had great fun doing the activities we planned. We visited new places and knew different styles of lives.

Hemos apreciado, además, que un determinado número de alumnos es capaz de discriminar informaciones objetivas y visiones etnocéntricas, y se muestran capaces de distinguir entre las expectativas generadas al inicio del programa y las experiencias vividas una vez ha finalizado el mismo.

CB	It is not so much cold as I expected.
ACT	It's a cold country = It's always raining, cold and dark, I didn't expect that it was going to be so cold. Glogster. *Expectations vs. Experiences*.
ACT	German people are very serious = People are very friendly. *Expectations vs. Experiences*.
CB	When we went back home we felt that it was nothing to do the cold Germany with the very warm German people.

En general, se observa que la mayoría de los participantes establecen comparaciones desde el inicio del programa hasta la finalización de este. En el desarrollo del proyecto de intercambio los alumnos contrastan aspectos de las dos culturas, la de origen y la de destino, asimilando conceptos y significados de ambas culturas y discriminando informaciones objetivas.

En la fase *pre-exchange*, se han realizado actividades de preparación intercultural en el aula, a partir de las cuales se han contrastado las informaciones sobre la cultura de destino. En la fase *in-exchange*, hemos constatado que, prácticamente, el 100% de los alumnos establecen comparaciones desde el momento de su llegada al país de destino, a partir de sus primeras impresiones y percepciones. Y en la fase *post-exchange*, la mayoría de alumnos –a través de las actividades valorativas, de análisis y reflexión realizadas– han confrontado aspectos de las dos culturas, de manera sincrónica y anacrónica, contrastando expectativas con experiencias vividas.

De este modo, observamos que la comparación representa la habilidad que más se desarrolla en un aprendizaje experiencial como es un programa de intercambio. Supone la base para la adquisición de conocimientos culturales y para el desarrollo de otras destrezas y actitudes interculturales. Las siguientes muestras reflejan su uso y la conexión con otras unidades de significado.

DP	Esperaba que todo fuera más diferente, el mercado navideño es muy chulo, y el ambiente en general, pero en cuanto a las tiendas y el centro de la ciudad, todo es muy parecido a lo que hay en Valencia	OBS, COMP
VV	… I thought that Berlin would be a dry and a cold town, but I was wrong.	PERC
VV	I love their culture but I don't like the food, ours is better.	COMP
QCL	Lo que menos me ha gustado del intercambio [alemán] ha sido el clima; la familia; mi compañero	PERC
QCL	Había que levantarse demasiado pronto en comparación con Valencia.	COMP
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live. It's a very good experience. All the Spanish people are very friendly. I like ☺.	OBS, PERC, COMP
CB	The people are lovely, my family is very helpful and funny, and my partner is adorable. The weather is not so cold as I expected, and the city is beautiful.	OBS, COMP
CB	Kirchweyhe is full of big houses and wide streets. For me, the town looks beautiful because everything is very organized, but at the same time, it looks boring because all the streets are the same. Compared with my hometown, Kirchweyhe is clean in all aspects	OBS, COMP, VLC
CB	Most of the people have blonde hair and blue eyes and they are very tall, and they were warm clothes	OBS, COMP
CB	It's a beautiful place with a lot of houses, it's so different to Valencia	PERC COMP
CB	It was really cold, I didn't imagine the German weather like this	PERC, COMP
VV3	I hate that every morning I woke up very early because there were no curtains and the sun came out at 5 in the morning.	OBS, PERC, COMP, VLC
VV4	I liked the German school, it was very clean and quiet… The house was a very big cottage with a beautiful garden near the forest.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
VV4	I love their culture but I don't like the food. Ours is better.	OBS, PERC, COMP, VLC
VV3	What I didn't like about the exchange was the food in general, the food in Germany was so bad. The food that I hated most was the food prepared by the school, I didn't like either that people in Germany cook using butter.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
CB 8-30	It is so big, there is a little farm nearby, it has a big garden… they are so different as the Spanish ones.	OBS, PERC, COMP

5.3.1.2.4. Reconocimiento de la diversidad cultural (RDC)

El reconocimiento de la diversidad cultural supone, por un lado, la identificación de aspectos diferenciadores –valores, manifestaciones artísticas, prácticas de la vida cotidiana, etc.–, de las otras culturas, percibidos como fuente de crecimiento, progreso y enriquecimiento personal, la capacidad de adaptación, el refuerzo afectivo o la reafirmación personal. Y, por otro lado, supone la identificación de las aportaciones que han hecho otras culturas a la cultura de origen, a través de los contactos históricos, sociales o políticos, y a través de la memoria histórica del pueblo, los valores ideológicos y la herencia lingüística y cultural.

En este sentido, en la mayoría de los cuestionarios cualitativos realizados por los alumnos, familias y profesores se han recogido declaraciones que ponen de relieve el desarrollo de esta habilidad, considerada también como una actitud. Tal y como hemos observado, este aspecto guarda relación con el perfil colectivo de la escuela cooperativa y con las líneas pedagógicas del centro referentes al arraigo al entorno y a la lengua y la cultura autóctonas. Los valores ideológicos de la escuela cooperativa promueven el reconocimiento a la diversidad cultural, el cual capacita a su alumnado para identificar y comparar aportaciones de diferentes culturas en general y en la propia en particular. Carmen Agulló (2016) argumentaba que el arraigo al medio propio de los miembros de las escuelas cooperativas valencianas coincide con el hecho de ser solidarios desde el punto de vista internacional, puesto que "amar tu cultura y tu lengua ayuda a entender que existan otros países, otras lenguas, otras culturas, y por lo tanto las respetes y las compartas". Por lo tanto, los alumnos formados en estas escuelas pueden demostrar una mayor sensibilidad al reconocimiento de otras formas de vida, otras lenguas y otras culturas, las cuales, a su vez enriquecen la identidad cultural propia.

CQT	Haber estudiado en una cooperativa de enseñanza activa, democrática y participativa, me ayuda a *saber escuchar*, *saber estar* y *saber ser* en situaciones interculturales.

CQT	El hecho de que en cada país haya una lengua diferente no es un problema para mí.
CQT	Soy consciente de mi identidad cultural y mis valores como valenciano y/o español.
CQT	Soy consciente de la identidad y los valores culturales de mi interlocutor (de la otra cultura, mi compañero/a de intercambio, miembros de su familia, profesores, otras personas que participan en el intercambio).
QCL	The best was the relationships kept between people from other countries (Poland and Germnay) and their cultures. We had great fun doing the activities we planned. We visited new places and knew different styles of lives.
QCL	The best of the exchange was learning about their culture and traditions
DP	The best of this experience has been meeting new people and cultures, the Polish culture.
QCL	What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language.

A partir de las entrevistas interculturales realizadas por los alumnos valencianos a sus compañeros de intercambio, recogidas en sus cuadernos de bitácora, observamos que la mayoría de participantes reconocen aspectos culturales diferenciadores que refuerzan su bagaje y su conocimiento intercultural.

VV4	One thing that was really strange was the fact that we went during the month of Ramadan, and almost all the families were Muslim. We didn't have dinner together; the parents sometimes weren't very communicative.
CB	When I met my husband, I was a bit worried because I didn't know anything about the Turkish culture. But it was very easy and interesting getting to know the cultural differences. Int. Interview
CB	One of my best friends from school was an immigrant from Turkey and when I was at her home, it always caught my attention the way they did things and the food that they were eating.
CB	Russian people are very proud and share a lot. Spanish people are really passionate and relaxed. They are funny and laugh a lot.
CB	People in Spain go to bed later than in Germany. Most of Spanish people have brown hair and are shorter than in Germany. In Spain people are very noisy.
CB	In Germany people say: 'Bah, I must go to work', but in the USA people say: 'sun is shining' or 'I must go to work'.

En general, observamos que un porcentaje elevado de alumnos son capaces de reconocer la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento personal y que, además, son capaces de identificar y reconocer aportaciones que han hecho otras culturas en la cultura propia, a través del aprendizaje experiencial y de manifestaciones artísticas, actividades programadas. Un ejemplo de estas fueron las realizadas durante los intercambios con Países Bajos, en las cuales se profundizó en mayor medida sobre los contactos históricos, sociales, etc., entre la cultura de origen y la cultura de destino.

5.3.1.2.5. Aproximación cultural (APXC)

La aproximación cultural aborda, entre otros, el reconocimiento de aspectos comunes o universales, la identificación de huellas de otras culturas, la consideración de factores contextuales, el contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas, la revisión crítica y permanente de estereotipos propios y ajenos, así como la corrección, la adopción de posturas autocríticas y la eliminación de rasgos etnocéntricos.

Respecto al reconocimiento de aspectos comunes o universales en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto, los alumnos reconocen algunos de esos aspectos y valoran los intercambios en sí como una experiencia de aproximación cultural:

VV1	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries, in which I've participated in, are a very positive and a good excuse to get to know other countries and their cultures, and also to practice the language which I am learning.
VV3	The exchange has been amazing and it's a good opportunity for students from Germany and Spain to improve our knowledge in the language involving cultures and making friends.
VV4	It's been a very positive experience for all of us. The best has been the relationship we've had with our exchange partners. The hardest thing for me has been the meals times in Germany.
VV5	The experience has been very exciting. I was in Bremen for 8 days with very a very nice family. In general, people in Germany were very nice. I was in Berlin and it was very exciting, the parks, the city. I think that this exchange was better that the Polish exchange.

En un nivel de concreción más acorde con la variable generacional de los alumnos participantes, observamos que, fruto de la globalización tecnológica y de las redes sociales, muchos de los alumnos comparten las mismas preferencias y aficiones sobre manifestaciones artísticas, y matizan rasgos comunes entre las culturas implicadas:

DP	Se parece mucho a mí, nos gustan las mismas cosas, vestimos muy parecidos, vemos las mismas series, solo que él es de Afganistán.
ACT	I wish to go shopping = Young people are like us. I love shopping.
DP	Antes de viajar pensaba que la familia iba a ser muy diferente, pero una vez allí vi que eran como la mía

Respecto a la identificación de causas que posibilitan o impiden la comprensión y el entendimiento de los fenómenos culturales y su aproximación a estos, un número más reducido de los alumnos se muestran capaces de distinguir las causas, no obstante, se

muestran receptivos a la hora de actuar con el fin de aproximarse a la otra cultura, una vez identificadas las causas. En estos casos, la mayoría confiesan que, a pesar de las diferencias ha existido un acercamiento cultural voluntario.

QCL	The best of the exchange has been the Spanish people and their hospitality, the families and our partners, they are really friendly and noisy.
DP	The food was great and delicious, but not healthy. We visited a lot of places, and we had a lot of free time for doing things we wanted to do. Summing up, the exchange has been very nice, I love it and I want to see our German partners again. We have to wait three months.

En cuanto a la identificación de influencias y aportaciones de otras culturas en determinados aspectos de la cultura de origen, algunos datos muestran un acercamiento y empatía hacia grupos sociales determinados y hacia la idea de sentirse extranjero en un país diferente. En actividades como las de preparación intercultural, por ejemplo, las que tuvieron lugar en el intercambio con Bremen, programa ALE3_2018-19, durante las sesiones en el aula y en la posterior visita al museo de la inmigración, algunos alumnos supieron identificar influencias, así como huellas concretas y aportaciones de otras culturas en determinados aspectos de la cultura de origen:

DP	Ahora entiendo más a los inmigrantes, cómo se sienten cuando vienen aquí y todo es diferente, y eso que nosotros podemos comunicarnos en inglés
CB	Germany is a very beautiful place and my family are so nice and funny. I feel very comfortable in this place. Germany is too cold for me.

Sobre la consideración de factores contextuales que rodean a hechos o productos culturales a la hora de describir o interpretar realidades de la propia cultura y de la otra cultura –causas históricas, condiciones climáticas y geográficas, relaciones de poder, etc.–, un gran número de alumnos muestra que, a través de la percepción, la observación y la autoobservación tiene en cuenta el contexto para poder interpretar la realidad cultural.

CB2	I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments.
QCL	I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly. Everything is really colourful and beautiful.
CB7	I felt very shy, but excited. My first impression was that Germany is a very cold country, in many senses.

Respecto a la revisión de los estereotipos propios y ajenos y la eliminación de posturas etnocéntricas, se ha observado que un número elevado de alumnos han sido capaces de buscar ejemplos, corregir atributos falsos, así como posturas y actitudes que anulan o matizan estereotipos respecto a las culturas con las que han entrado en contacto, a través de revisiones críticas permanentes, con el fin de anular o matizar los estereotipos respecto a las culturas con las que han establecido contacto.

DP	Valencia is not a beach party, you can't do everything you want.
DP	Antes de viajar pensaba que la familia iba a ser muy diferente, pero una vez allí vi que eran como la mía

En general, sobre la aproximación cultural podemos concluir con que, una vez se ha vivido la experiencia, la gran mayoría de alumnos, alrededor de un 90%, realizan una valoración positiva del proyecto y destacan, tal y como se refleja en los cuestionarios cualitativos, aspectos relacionados con el reconocimiento a la diversidad cultural y la aproximación cultural.

VV3	Some of the things that I liked most about the exchange were the family, they were very nice and very friendly, they helped me in everything. The food prepared by them was fine and if we had any problems they helped us.
QCL	The best was discovering and visit the country and because it is very beautiful and interesting;
QCL	The best was getting to know more about the German culture (food, celebrations…).
QCL	The best was the relationships kept between people from other countries (Poland and Germnay) and their cultures. We had great fun doing the activities we planned. We visited new places and knew different styles of lives.
VV3	What I liked most was my exchange partner and her family, they were very kind, very attentive if I needed something, or made me feel very comfortable at their home. I have to add as the best, everything I did with my partner, because I could understand her way of thinking, her opinions.
QCL	I liked the chance of living with other people from a different culture, traditions, customs, and I would like to be able to learn more about them.

5.3.1.2.6. Adaptación (ADAP)

La adaptación intercultural implica diferentes aspectos como: la identificación de rasgos característicos de la cultura de origen como parte de la identidad cultural propia; la identificación de los rasgos de las culturas con las que se entra en contacto; la

concepción de nuevas categorías para explicar los comportamientos socioculturales; la adopción de perspectivas para interpretar hechos y productos culturales; y el reconocimiento de las limitaciones de las comparaciones y los conflictos interculturales.

Respecto a la identificación de los rasgos de la cultura de origen, un gran número de alumnos se muestra capaz de identificar parte de los valores, las creencias y los comportamientos socioculturales de su cultura. No obstante, en la escuela cooperativa contexto de este estudio, algunos alumnos han mostrado dudas a la hora de identificar esos rasgos, al encontrarse entre dos identidades culturales en convivencia, a veces enfrentadas: la identidad cultural española y la valenciana. Esto ha quedado patente en los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios cuantitativos, en el bloque de preguntas dedicadas a la interculturalidad. Por ejemplo, en el programa FRA1-2_2013-14 y en otros, a la pregunta: "¿Soy consciente de mi identidad cultural como valenciano/español de mis valores culturales", muchos de los alumnos se mostraron dubitativos en sus respuestas y, a raíz de estas dudas, se iniciaron reflexiones de grupo en torno a las identidades nacionales. Lo mismo ocurrió con los cuestionarios ofrecidos a las escuelas Gavina y La Masia, cuyos profesores decidieron no realizarlos por cuestiones relacionadas con la identidad del alumnado y la línea ideológica del centro.

En lo concerniente a la concepción de nuevos conocimientos de la otra cultura –sobre la historia, el tiempo, la familia, etc.– para predecir o explicar comportamientos socioculturales, valores o manifestaciones artísticas, observamos que gran parte de los alumnos participantes logran crear nuevas categorías de significado para entender estos comportamientos y son capaces de adaptarse a las situaciones interculturales en las que se han visto involucrados.

Remarcamos determinados contextos y factores comunicativos, afectivos e interculturales que han tenido lugar, por ejemplo, en el ámbito de la familia anfitriona.

DP	The families in Poland were impressed to see how well the Spanish students coped with all the situations -and the way they communicate despite the language barrier [profesora polaca].
DP	En estos contextos, nuestros alumnos requieren de su esfuerzo y de la intervención externa de profesores y monitores para poder adaptarse a la situación y exigirles una atención más elevada que les haga escuchar las instrucciones, comprender los textos orales y evitar los malentendidos comunicativos y culturales.

Resulta evidente que uno de los factores fundamentales en la actitud de adaptación es el de la familia de acogida, como comentábamos en el capítulo 2. Para los alumnos participantes, la convivencia en un entorno familiar distinto, así como la lengua y la cultura, pueden conducir a una experiencia tanto exitosa como fallida. Hemos comprobado que la adaptabilidad a la nueva cultura resulta crucial y esta puede facilitarse gracias a la predisposición de la familia anfitriona, al igual que por el clima generado por esta a la hora de ofrecer la comodidad y seguridad que el visitante requiere.

No obstante, en otro plano, hemos observado que un número considerable de alumnos han sido capaces de adoptar voluntaria y conscientemente diferentes perspectivas a la hora de interpretar hechos o productos culturales para desenvolverse en situaciones interculturales.

CB6	After 8 days here, I see that German people also hug and touch, not the same way as Spaniards do, but they are also very friendly.
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa;
QCL	The best of the exchange has been the Spanish people and their hospitality, the families and our partners, they are really friendly and noisy.
QCL	Las comidas son un poco diferentes, pero me adapté.

También hemos advertido que una gran parte de los alumnos participantes han sabido reconocer la dificultad que supone comparar realidades diversas y que algunas de estas pueden no siempre ser comparables. Sobre todo, en aquellos aspectos más profundos de la cultura relacionados con las convenciones sociales. No obstante, se ha observado que tanto algunos alumnos valencianos como extranjeros no asimilan en gran proporción conceptos percibidos de manera crítica y recíproca por sus compañeros. Sólo un grupo reducido de alumnos han presentado signos de falta de adaptación evidente, y han

mostrado actitudes inadecuadas en contextos y referentes de las otras culturas, algo que también han advertido las familias de determinados alumnos.

DP	El ambiente del comedor me recordaba a un país africano que visité hace algunos años.
DP	En general los españoles gritan mucho, son muy ruidosos, y a veces todo el colegio huele a ajo.

DP	I think some Polish partners didn't behave properly in Valencia
QCL	I didn't like Polish traditions and the way Polish are, they are very shy.

DP	No se integran, cada uno va por su lado y no se mezclan entre ellos. Y te lo digo yo que este el tercer intercambio en el que participa mis hijas
DP	Nuestra alemana ha sido una maleducada, no nos gusta cómo nos ha tratado ni a mi hija ni a nosotros. Ni siquiera se ha despedido de nosotros.
DP	Son demasiado fríos no tienen nada que ver con nosotros.

En definitiva, por lo que respecta a la adaptación, según hemos observado, la mayoría de alumnos participantes han sido capaces de identificar rasgos de la cultura de origen y de las culturas con las que han entrado en contacto, con el fin de integrarlos en la identidad cultural propia. En menor medida, los mismos alumnos han asimilado y creado nuevas categorías referentes a la concepción del tiempo, conocimientos sobre la historia, etc. Sin embargo, muchos han sido capaces de adoptar voluntaria y conscientemente diferentes perspectivas a la hora de interpretar hechos o productos culturales y de desenvolverse en situaciones interculturales. Por otra parte, un grupo considerable ha sabido reconocer expresamente la dificultad que supone comparar realidades diversas y que algunas de estas no siempre pueden ser comparables, siendo capaces de reconocer el conflicto cultural como un fenómeno inherente a la comunicación intercultural.

5.3.1.2.7. Reparación y ajustes (RYA)

Otra de las habilidades observadas desarrolladas por los alumnos participantes ha sido la reparación de comportamientos para modificar actitudes que aseguren el éxito en la

interacción intercultural. Tal y como hemos observado en anteriores declaraciones recogidas, los alumnos han realizado valoraciones críticas y contrastadas sobre rasgos diferenciales de las otras culturas y de la propia, en las cuales han adoptado actitudes que han supuesto la modificación de conductas y saberes una vez han entrado en contacto con la otra cultura.

ACT	Their habits and costumes are quite different to ours. I don't like the timetables, it gets dark so early, and they wake up at 6 a.m.
CB7	I felt very shy, but excited. My first impression was that Germany is a very cold country, in many senses.
DP	Cuando me enteré de cómo se distribuían los cursos en el sistema educativo alemán, no me lo creía y lo veía muy injusto. Luego me fueron explicando los compañeros alemanes y, aunque no comparto la idea, creo que la entiendo.
ACT	German people are very serious = People are very friendly.

A partir de las anotaciones recogidas en el diario del profesor, respecto a la interacción intercultural, hemos observado que los alumnos, por lo general, han desarrollado habilidades referentes al análisis de situaciones de comunicación cultural en su contexto mental, compuesto por la información compartida y por condiciones y restricciones –limitaciones de tiempo, factores ambientales, etc. Asimismo, han identificado variables que pueden afectar a dichas situaciones de comunicación en las que se han visto implicados –concepciones del tiempo, valores, normas, aspectos concomitantes, actitudes (des)favorables, etc.

CB3	… I was nervous because I was going to meet my German family. Finally, I met Hannah's mother; I have a great German family.

Según se recoge en el diario del profesor y a partir de las discusiones en grupo, un número reducido de alumnos ha llegado a calcular exigencias de las situaciones socioculturales que hayan podido generar conflictos o malentendidos o han conseguido evaluar un grado de control de factores emocionales. Por otro lado, cierto grupo de alumnos han sido capaces de identificar marcas o señales presentes en el contexto y han activado recursos, habilidades y actitudes que previamente han utilizado con éxito –sobre

todo en aquellos programas en los que estos se han trabajado en la fase previa. La activación de recursos ha proporcionado herramientas para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas.

DP	I was wondering how to ask many questions, because I didn't understand my partner, so I thought about the language preparation that we had at school.

En las interacciones interculturales experimentadas, los participantes han mostrado su capacidad de adaptación respecto al comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que han interactuado mediante la neutralización de las expectativas culturales propias ante el comportamiento del otro –mirada, uso del silencio, etc.– y la adopción consciente de comportamientos diferentes al que esperaban los interlocutores respecto a estereotipos o prejuicios.

ACT	German people are very serious = People are very friendly.

En general, los participantes también han podido interactuar gracias al planteamiento de preguntas con vistas a obtener una explicación para lograr suplir lagunas de conocimiento, ausencia de referentes, etc.

VV4	It's been a very good experience: you learn a lot of things and improve your language, survival basic rules, beginning to become independent…

También se han adoptado actitudes referentes a la reparación y ajuste mediante la petición de aclaraciones sobre comportamientos, normas y valores desconocidos que no pudieran ser interpretados de acuerdo con los esquemas de la cultura de origen u otras culturas conocidas. Al igual que con la advertencia explícita a los interlocutores de la falta de conocimientos o de referentes culturales para desenvolverse en la situación intercultural en la que se encontraran inmersos. En diversos casos, se ha adoptado una perspectiva cultural por parte de los interlocutores para interpretar comportamientos lingüísticos o no lingüísticos que se alejaran de las normas culturales de la propia cultura

o para interpretar mensajes que resultaran inadecuados en cuanto a las tácticas y estrategias pragmáticas.

DP	Mi principal preocupación cuando llegué era no saber qué decir, no tanto por el problema de la lengua sino porque creo que cuando no nos conocemos y venimos de culturas diferentes ¿de qué vas a hablar? ¿Cómo empiezas una conversación? Pero me olvidé de todo tan pronto subí al coche y el padre empezó a preguntarme cosas sobre mí y sobre mi familia, descubrí que podía hablar, que me gustaba hablar y que tenía muchas cosas que decir.

En general, como hemos advertido anteriormente, la mayoría de los alumnos han desarrollado, además, habilidades de evaluación y control como la observación para identificar indicios proporcionados por ellos mismos y sus compañeros como interlocutores –(des)aprobación, (in)comprensión, aceptación, oposición, etc. Del mismo modo que han aprovechado la observación de terceras personas sobre sus reacciones, conductas, etc. a través de entrevistas (interculturales). A través de estas, han formulado preguntas explícitas sobre los sentimientos o las emociones experimentadas durante los acercamientos a los otros contextos culturales.

DP	¿Qué pienso? ¿Cómo me siento?

La mayor parte de los alumnos han reflexionado sobre las propias actuaciones y reacciones manifestadas durante las vivencias interculturales y han identificado algunos de los aspectos que les han llevado a malentendidos.

Tal y como se extrae de sus declaraciones, la mayoría de los alumnos han valorado críticamente conductas, reacciones, actitudes, etc. que han realizado mediante análisis de textos propios (orales y escritos), lo cual han plasmado, por ejemplo, en sus cuadernos de bitácora. Del mismo modo, han valorado el efecto y el éxito de la comunicación durante el transcurso de sus interacciones interculturales. Han identificado lagunas o carencias responsables de la falta de éxito en las interacciones y han formulado explícitamente necesidades de comunicación y aprendizaje, además de las expectativas con respecto a las situaciones de interacción culturales.

VV4	It's been a very good experience and you learn a lot of things like improving your language, survival basic rules, beginning to become independent…
DP	Esto me puede ayudar en adelante.
DP	Ahora podré intervenir con mayor éxito en este tipo de encuentros culturales.
DP	Tengo que prepararme bien lo que tengo que decir.
DP	En el próximo intercambio, en las sesiones de preparación voy atender más en clase.

Finalmente, en relación a la reparación y ajuste, hay que señalar que la mayor parte de los alumnos participantes han manifestado haber modificado sus actitudes para mejorar y alcanzar el éxito en la interacción cultural. Se ha dado el caso de situaciones de malentendidos o de ausencia de voluntad comunicativa por parte de uno u otro interlocutor. Durante los primeros encuentros se han percibido evidencias de estas carencias, motivadas en parte por el temor inicial ante lo desconocido y el miedo a equivocarse. En la mayoría de estos casos ha habido ejemplos en los que se han modificado actitudes para abordar con éxito la interacción intercultural.

CB	The first day I was very scared because they looked so different to me, but after talking a little we started laughing at our mistakes and misunderstandings.
QCL	BEFORE: Yo no voy a participar en un intercambio, yo pa' que quiero conocer otra cultura; AFTER quiero repetir el año que viene, lo mejor ha sido conocer gente nueva, me gustaría saber más sobre la cultura alemana.
DP	Antes de viajar pensaba que la familia iba a ser muy diferente, pero una vez allí vi que eran como la mía

5.3.1.2.8. Mediación (MED)

Según las muestras recogidas, el porcentaje de habilidades desarrolladas, relacionadas con la mediación intercultural, ha sido más bien limitado. Sólo un reducido número de declaraciones y anotaciones muestran que ciertos alumnos utilizan sus recursos comunicativos disponibles con el fin de intentar adoptar una perspectiva equidistante con las culturas implicadas y entablar una mediación intercultural.

Hemos observado que estas limitaciones se deben principalmente a la restringida duración del programa y a un insuficiente periodo de convivencia intercultural. No

obstante, existen alumnos que cuentan con un bagaje internacional previo que sí han demostrado estar capacitados para mediar entre las culturas implicadas y posicionarse de manera equidistante en determinadas situaciones. Por otro lado, hemos apreciado que, en la mediación intercultural, gracias a otras habilidades como la planificación, los alumnos participantes pueden llegar a ser capaces de identificar concepciones de la nueva realidad cultural y calcular los recursos propios disponibles para salvar las diferencias interculturales. Algunos de los alumnos se han mostrado capaces de desarrollar destrezas como la neutralización de las expectativas culturales propias, ante el comportamiento de los otros participantes, o de suministrar información relacionada con juicios, creencias y valoraciones de los otros, así como identificar, en términos explícitos y comprensibles, aspectos culturales que han dificultado en algún momento la interacción.

CQT	Sé como solucionar malentendidos entre personas de distinta cultura por sus diferentes puntos de vista culturales.

Hemos observado que, a través de soportes emocionales –mensajes tranquilizadores y alentadores proporcionadas por compañeros y profesores–, los alumnos que se han visto implicados en malentendidos han podido reconducir la situación, con una mínima intervención del profesor. En la mayoría de los casos, no en todos ellos.

DP	En determinadas ocasiones la intervención del profesor ha potenciado esta habilidad [reparación y ajuste], ya que este les ha podido ayudar a adaptarse a la nueva realidad y les ha motivado para desarrollar otras actividades que facilitarán el entendimiento y la comprensión de la otra cultura.

En estas situaciones de conflicto intercultural, desde el punto de vista lingüístico, ha sido necesaria la reformulación de enunciados susceptibles de generar conflictos o malentendidos, mediante el uso paráfrasis y explicaciones y, desde el punto de vista intercultural y afectivo, enfatizando afinidades, concomitancias, similitudes, simpatías o puntos en común de aspectos de las dos culturas entre los compañeros de intercambio involucrados. Hemos observado que, en estas situaciones, además, varios alumnos han activado indicadores –de escucha, contacto ocular, expresión facial interesada y relajada,

asentimiento y otros–, ante algunos choques culturales. En estos casos, desde una perspectiva cultural, muchos alumnos han interpretado mensajes en los intercambios comunicativos y en los encuentros interculturales experimentados que han conducido a la generación de malas relaciones.

DP	Les hablo y no me contestan, o contestan alguna cosa que no tiene nada que ver con lo que les he preguntado.
DP	Cuando estoy en casa no me hablan, no me ofrecen nada y tengo que preguntarles por todo. No me tratan bien. Quiero irme de aquí, no me entienden.

En otro plano, hemos observado que varios alumnos han intentado imitar rasgos de comportamiento y estilo de comunicación de las personas con las que han interactuado. De igual modo que, en determinadas interacciones interculturales, han solicitado explicaciones o aclaraciones referentes a comportamientos, normas y valores para ser interpretados de acuerdo con los esquemas propios. También se han observado explicaciones de comportamientos en los que se han empleado referentes propios de la cultura de origen de los alumnos interlocutores, y se han buscado ejemplos para neutralizar opiniones basadas en estereotipos y visiones generalizadas.

DP	Cuando estaba con el padre de mi alemán, este no paraba de hacerme preguntas, parecía que le interesaba todo lo que le decía sobre Valencia.

La mayoría de los alumnos, tal y como se desprende de los datos, sobre todo los recogidos en los cuadernos de bitácora y el diario del profesor, se han esforzado en hacer explícitos los referentes a los que aluden los enunciados de un determinado contexto cultural con el fin de hacerlos comprensibles. De igual modo, hemos observado que un gran número de los participantes se han apoyado en el soporte de los contextos para contribuir a explicar aspectos de la situación intercultural que resultaran incomprensibles.

Sobre la evaluación y control, también incluidas en la mediación intercultural, hemos apreciado que los participantes han llegado a ser capaces de reconocer los factores que hayan podido generar malentendidos o conflictos interculturales durante el transcurso de sus experiencias. En la mayoría de los casos han reflexionado sobre las actuaciones

propias realizadas durante los encuentros interculturales, y han modificado sus actitudes de manera voluntaria.

DP	Lo peor de la experiencia, algunos malentendidos de palabras que por mi pronunciación no entendían.
CQL	No sabía cómo iban a reaccionar y estaba un poco nervioso nada más llegar, luego se me paso y todo fue bien.

Hemos observado cómo, en estos casos, gracias a la intervención externa, los alumnos han atendido a indicios de comprensión y aceptación emitidos en los conflictos interculturales, y han valorado el grado en el que se ha contribuido a erradicar estereotipos, haciendo comprensibles los comportamientos socioculturales o referentes culturales, y reconociendo, en su caso, cualquier ayuda que han recibido, por ejemplo, durante su convivencia con la familia.

VV3	Some of the things that I liked most about the exchange were the family, they were very nice and very friendly, they helped me in everything. The food prepared by them was fine and if we had any problems they helped us.

En la mediación intercultural, además, hemos observado que los alumnos han desarrollado la identificación empática equilibrada en los malentendidos y conflictos culturales en los que se han visto involucrados. De igual modo que han adoptado actitudes como la curiosidad y la apertura, demostrando su interés por debatir y entender las diferentes posturas en el transcurso de los conflictos generados, y se han mostrado predispuestos y flexibles a la hora de colaborar en el acercamiento entre los miembros de las otras culturas (ofrecimiento de ayuda, búsqueda de afinidades, etc.).

DP	Cuando sus padres me preguntaban sobre cosas que conocía: del tiempo, de mi país, de mi ciudad, de mis costumbres, de qué cosas me gustan hacer, mis aficiones y demás, me sentía muy cómodo.
VV4	It's been a very positive experience for all of us. The best has been the relationship we've had with our exchange partners.

Durante las interacciones con miembros de otras culturas, mediante recursos como la mirada, la postura, o conductas asertivas, la mayoría de alumnos, los más comunicativos, han activado indicadores de escucha y atención ante mensajes y

comportamientos de sus interlocutores. Del mismo modo, se han acercado hacia otras manifestaciones culturales desde una visión abierta, flexible y libre de juicios de valor, esforzándose por interpretar mensajes de sus interlocutores expresados en situaciones de estrés cultural o vivencias interculturales.

DP	As I didn't know the name of the instrument, I imitated how to play it with gestures.

De la misma manera, hemos observado que los participantes, en general, han desarrollado otras actitudes como el distanciamiento y la relativización, relacionadas en este caso con el mantenimiento de posiciones neutras ante el comportamiento, las opiniones y declaraciones de cada una de las partes en los conflictos vividos. Se han mostrado tolerantes a la ambigüedad y han aceptado las dificultades que han entrañado generar expectativas o explicaciones acerca de sus comportamientos, conocimientos y actitudes en los diferentes encuentros interculturales.

Por último, además, hemos apreciado que, en determinadas ocasiones, los alumnos han sido capaces de regular factores afectivos, de nuevo, mediante la neutralización del impacto de las opiniones y reacciones negativas o críticas que se hayan producido durante los encuentros interculturales.

CB6	After 8 days here, I see that German people also hug and touch, not the same way as Spaniards do, but they are also very friendly.

Al igual que se ha comprobado que, en muchas de las situaciones, los participantes han confiado en los conocimientos aprehendidos y en las estrategias desarrolladas como recursos capaces de atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en las interacciones interculturales, utilizando recursos como el humor o la distensión, para lograr atenuar reacciones y emociones de los participantes en encuentros interculturales.

VVL	It's been a very good experience having a German student in my house. It was really fun. I would like to repeat it.
VV4	It's been a very good experience and you learn a lot of things like improving your language, survival basic rules, beginning to become independent… I liked it a lot because I met new friends and I know a lot of German culture.

En definitiva, durante el proceso de un programa de intercambio, la mayoría del alumnado participante, ha desarrollado, en diferente grado, prácticamente todas las habilidades interculturales analizadas. Pese a que la mediación intercultural como tal ha sido la destreza menos aplicada, esta incluye una serie de habilidades implícitas que sí han sido puestas en práctica en mayor medida, y su realización ha contribuido al desarrollo global e intercultural de los programas. De la misma manera, las actitudes interculturales adoptadas a partir de estas habilidades suponen, como veremos a continuación, otro componente esencial para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado participante.

5.3.1.3. Análisis de los datos sobre las actitudes interculturales

Como hemos visto, las actitudes interculturales representan comportamientos clave para el éxito en la interacción intercultural. En palabras de Deardoff (2011), "las actitudes son básicas para adquirir los conocimientos y las habilidades necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural. Representan la 'voluntad por el riesgo', el esfuerzo por salir de la zona de confort". Según recogía el Instituto Cervantes (2018), las actitudes interculturales permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva y conductual. Esta predisposición determina y condiciona sus respuestas ante el entorno cultural y sociocultural en el que se sitúa durante los encuentros interculturales en los que participa.

Las actitudes analizadas en este estudio han sido, prioritariamente, la curiosidad y el interés por el descubrimiento, la apertura mental, la empatía, la disposición favorable, la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural, la regulación de factores afectivos y la reducción del etnocentrismo. Como hemos realizado con las habilidades y los conocimientos interculturales, a continuación, analizamos el grado en que se han

adoptado cada una de estas actitudes por parte del alumnado participante en los diferentes programas de intercambio analizados.

5.3.1.3.1. Curiosidad (CUR) y apertura mental (APER)

La curiosidad y la apertura mental representan el interés por descubrir diferentes aspectos de las nuevas referencias culturales. Según las muestras recogidas, hemos observado que la mayoría de los alumnos participantes desarrollan comportamientos relacionados con la curiosidad y el descubrimiento. Desde el inicio del programa los alumnos han manifestado su interés y sus objetivos para participar en el mismo.

DG	Quiero vivir la experiencia y conocer gente nueva.
DG	Conocer gente.
DP	"…Descubrir cosas todos los días".
DG	Tengo interés y curiosidad por conocer una nueva cultura, sus gentes, sus tradiciones y sus producciones artísticas.
DP	Conocer gente y nuevos lugares, tener un amigo ('extranjero')
QCL	Meeting new people from another country.
QCL	Meeting new people and be able to live a new experience with people from another country and another culture.

La curiosidad e interés por el descubrimiento conducen a la adopción de otras actitudes relacionadas con la apertura mental, la tolerancia a la ambigüedad y el respeto hacia las otras culturas. En general, hemos observado que la mayoría de alumnos se esfuerzan en comprender los factores que condicionan su percepción de aspectos de la otra realidad cultural como la estructuración del tiempo, los espacios o los protocolos de actuación, incluso dentro de la misma cultura. Mediante la formulación de preguntas y la búsqueda de explicaciones, los participantes han mostrado interés por las formas de actuar y por las costumbres de la cultura de origen hacia productos y hechos culturales ajenos. Al igual que por aspectos que se alejan del entorno y que van más allá de lo que conocen y consideran como convencional, por ejemplo, los que aparecen en los medios de

comunicación, la política, la economía dominante, etc. Es decir, aquellos conocimientos culturales superficiales y profundos de la otra cultura.

QCL	Me ha gustado este intercambio porque hemos podido ver y conocer muchas cosas nuevas;
QCL	Ha sido una buena experiencia, me ha gustado conocer gente, una nueva cultura, la comida no estaba mal, una cultura tranquila".
QCL	The worst was the German people, they all look very serious, but they are also very good and nice people.
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa.

En este sentido, los alumnos participantes muestran haber activado voluntaria y conscientemente sistemas de percepción –atención, escucha…– con del fin de captar aspectos desconocidos de las culturas con las que han establecido contacto. Y declaran haber buscado intencionadamente otros puntos de vista y percepciones con el fin de revisar las propias interpretaciones de hechos y productos culturales.

QCL	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.
QCL	What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language.
QCL	Visiting the old city of Valencia and Albufera have been two great experiences. Discovering our own town and places.
VV1	I think it was a great experience because we have learnt a lot about our German partners and their culture.

Del mismo modo, observamos que la mayoría de alumnos han abierto de manera progresiva los márgenes de confianza concedidos a los miembros de otras culturas –hábitos de estudio, formas de concebir el tiempo, etc. Algo que hemos observado a partir de actividades, principalmente de la fase *pre-exchange* e *in-exchange*, en las que han mostrado su interés por conocer y descubrir aspectos de la nueva cultura.

CB2	The family are really nice. It's not as cold as I imagined, but anyway it's very cold. I've been shocked because when we went outside this morning it was still dark. German people look very nice, but they are maybe a bit quiet.
CB2	They are very nice, my partner's mother is very sweet and attentive, her brother is very shy and my partner is very talkative, she's always happy and I think she's lovely.
CB2	I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments.

Por otro lado, observamos que, en la fase *post-exchange*, la mayoría de alumnos y familias han valorado positivamente la experiencia desde el punto de vista cognitivo,

de los conocimientos adquiridos; y actitudinal y emocional, mostrando actitudes de apertura mental, tolerancia y respeto a la diversidad cultural, entre otras. Esto ha quedado reflejado en las producciones de algunas actividades como la elaboración del poster *Expectations vs. Experiences, Valencianada Next!, Pechakucha Project* o en actividades de preparación intercultural –visita al museo de Bremerhaven–, y en numerosas anotaciones del diario del profesor.

QCL	The best of this experience has been meeting new people and cultures, the Polish culture.
QCL	The best of the exchange was learning about their culture and traditions.
VV3	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries in which I've participated in are very positive and a good excuse to getting to know other countries and their cultures, and also the language which I am learning.
VV3	What I liked most was my exchange partner and her family, they were very kind, very attentive if I needed something, or made me feel very comfortable at their home. I have to add as the best, everything I did with my partner, because I could understand her way of thinking, her opinions.

No obstante, se han recogido un menor número de muestras cuyas valoraciones han sido negativas y que motivan la reflexión sobre aspectos del proyecto de intercambio relacionados con las actitudes interculturales. En términos de adaptación, integración y mediación intercultural, algunos alumnos y familias han manifestado su malestar debido a ciertas actitudes adoptadas por los compañeros extranjeros y la manera que han tenido de relacionarse con la familia anfitriona. Lo cual nos ha llevado a analizar situaciones de conflicto y malentendidos, en las que, como hemos visto, se ha precisado del trabajo y el esfuerzo adicional para desarrollar ciertas habilidades interculturales.

DP	No se integran, cada uno va por su lado y no se mezclan entre ellos. Y te lo digo yo que este el tercer intercambio en el que participan mis hijas.
DP	Nuestra alemana ha sido una maleducada, no nos gusta cómo nos ha tratado ni a mi hija ni a nosotros. Ni siquiera se ha despedido de nosotros.
DP	Son demasiado fríos no tienen nada que ver con nosotros.

5.3.1.3.2. Empatía (EMP)

En el contexto de este estudio, la empatía es la capacidad cognitiva de comprender un punto de vista diferente y saber situarlo en la propia cultura. Representa el esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, así como reflexionar sobre las vivencias culturales y relacionarse con miembros de otras culturas (Meyer, 1991).

La empatía incluye la experimentación de sentimientos, opiniones, etc. que manifiestan los miembros de la otra cultura ante los hechos o productos culturales característicos de la cultura de origen. Al igual que el ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones propios de la cultura con la que se establece contacto.

En este sentido, observamos que un gran número de alumnos participantes han desarrollado su capacidad para posicionarse desde la perspectiva del otro, desde la mirada de los miembros de la otra cultura y de las personas que han vivido una experiencia similar a la propia, o han revisado la propia cultura referencia con una nueva perspectiva.

CQT	Soy capaz de ponerme en el lugar del otro y ver las cosas desde su punto de vista.
DP	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.
DP	Desde el inicio, el grupo de alumnos valencianos muestra una buena predisposición a la adaptación y desarrollan actitudes relacionadas con la empatía, la curiosidad, la apertura mental, la disposición favorable y la flexibilidad.
DP	Ahora entiendo más a los inmigrantes, cómo se sienten cuando vienen aquí y todo es diferente, y eso que nosotros podemos comunicarnos en inglés
DP	Ahora pienso de otra manera, veo las cosas de otra manera, e incluso cuando he vuelto a mi país he visto las mismas cosas de antes de otra manera

Desde un enfoque holístico, la empatía junto a la sensibilidad, son aspectos afectivos y emocionales que deben desarrollarse en el aprendizaje intercultural. Según Meyer (1991), sólo a partir del desarrollo de estas actitudes se supera el etnocentrismo sin renunciar ni a la personalidad ni a la identidad y, al reducirse el impacto del choque

cultural, el alumno se capacita para convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. De ahí que muchas de las muestras recogidas puedan implicar la adopción de otras actitudes, pero todas ellas en el marco de la dimensión afectiva de la experiencia del aprendizaje.

DP	Como veía que los alemanes la marginaban nosotros decidimos acogerla y que se viniera con nosotros.

Autores como Rasoal, Eklund y Hansen (2011) definen el concepto *empatía etnocultural* como la capacidad de interaccionar de manera efectiva y de generar un sentimiento positivo y de comprensión hacia el otro en las relaciones interculturales. En este estudio, observamos como un número considerable de los alumnos participantes desarrolla la capacidad de generar sentimientos favorables hacia la comprensión de sus compañeros de intercambio.

5.3.1.3.3. Disposición favorable (DF)

Sobre la disposición favorable hacia individuos de la otra cultura, la mayoría de alumnos participantes declaran tener disposición para adoptar perspectivas culturales diferentes. En diversas anotaciones del diario del profesor se registran entradas en las que se observa está actitud desde el inicio del programa.

DP	… Este grupo muestra una predisposición y motivación excelentes en las actividades previas a la fase de intercambio en sí.
DP	Desde el inicio, el grupo de alumnos valencianos muestra una buena predisposición a la adaptación y desarrollan actitudes relacionadas con la empatía, la curiosidad, la apertura mental, la disposición favorable y la flexibilidad.

Hemos observado cómo los participantes se han aproximado voluntaria y conscientemente a las otras realidades durante la fase *pre-exchange*, mediante las tecnologías y medios de la información utilizados y, de manera más evidente, en la fase *in-exchange*, durante la estancia en el país extranjero y la convivencia con la otra cultura, cuando se ha puesto de relieve una mayor motivación e implicación del alumnado y este,

a partir de las experiencias vividas, conscientemente, ha observado y valorado críticamente las manifestaciones artísticas o aspectos de la vida cotidiana.

En el trascurso del programa de intercambio, según las muestras recogidas, observamos cómo se han creado condiciones que han facilitado la eliminación de barreras, filtros afectivos, sentimientos de desconfianza, recelo o rechazo, que han propiciado relaciones de amistad, convivencia o intercambio de experiencias con los compañeros de intercambio.

CQL	Me preocupaba cómo iban a ser y cómo me iban a tratar, si me iba a acostumbrar en pocos días a su manera de vivir…
CB6	The mother treats me very well and she is very cheerful. My exchange partner is very nice and she helps me with everything. I don't talk very much with her sister, I don't know how is she.
DP	[el grupo, tras el intercambio] ha aumentado su tolerancia y se han gestionado con solvencia aspectos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo o la inseguridad.
CB	I felt a little bit shy the first night, but the family was very kind and I could adapt easily

Hemos apreciado cómo, en las valoraciones más positivas, procedentes de los cuestionarios cualitativos, los videos valorativos o algunas actividades, la mayoría de los participantes se han esforzado por identificarse, describirse y reconocerse con mayor flexibilidad en el transcurso de las vivencias interculturales experimentadas.

DG	[Lo mejor ha sido] Vivir una nueva experiencia intercultural.
CQL	Una experiencia inolvidable de la que puedo sacar mucho a nivel personal y de clase
CB	Last day my German family were very nice with me; they saw that I was very nervous and they decided to ask me things about me and Valencia. Later, we went to the Christmas market and we spent a lot of time there. It was a perfect day because I saw a lot of new things.
CQL	No sabía cómo iban a reaccionar y estaba un poco nervioso nada más llegar, luego se me paso y todo fue bien

Por último, en relación con el desarrollo de la disposición favorable y en referencia al proceso de configuración de su identidad cultural plural propia, la mayoría de los alumnos participantes ha enriquecido voluntaria y conscientemente la etapa evolutiva en la que se ha encontrado, a favor de un alejamiento de posiciones etnocéntricas y del reconocimiento de diferencias culturales.

DP	Ahora pienso de otra manera, veo las cosas de otra manera, e incluso cuando he vuelto he visto las mismas cosas de antes de otra manera.
DP	Veía que siempre se estaban riendo de tonterías y al principio pensaba que era de nosotros, luego cuando empezamos a hacernos amigos ya no volví a tener esa sensación.
EOP	Todos hemos aprendido de estos intercambios que nuestras opiniones y valores no son los únicos en el mundo, sino que lo son, únicamente, desde nuestro propio punto de vista.
EOP	Descubrimos, además, que los hábitos de nuestros compañeros extranjeros no son mejores o peores sino diferentes, y tal vez más razonables en su entorno o provienen de acontecimientos y razones históricos.

5.3.1.3.4. Tolerancia y respeto por la diversidad cultural (TYR)

En referencia a la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural, un elevado número de los alumnos manifiestan una evidente comprensión de las perspectivas culturales. A partir de sus declaraciones, podemos observar que la mayoría evitan la emisión de juicios de valor y prejuicios. Un alto porcentaje de los participantes, además, ha sido capaz de revisar y desmontar los estereotipos preconcebidos, adoptando posturas más receptivas y menos etnocéntricas hacia los miembros de la otra cultura

Por el contrario, un grupo reducido de participantes y sus familias, tal y como remarcábamos anteriormente, han mantenido sus posturas iniciales y han mostrado signos de refuerzo de esos estereotipos y prejuicios preconcebidos.

DP	No se integran, cada uno va por su lado y no se mezclan entre ellos. Y te lo digo yo que este el tercer intercambio en el que participa mis hijas
DP	Nuestra alemana ha sido una maleducada, no nos gusta cómo nos ha tratado ni a mi hija ni a nosotros. Ni siquiera se ha despedido de nosotros.
DP	Son demasiado fríos no tienen nada que ver con nosotros.

Respecto a la tolerancia a la ambigüedad referente a la confianza, el autorrefuerzo o la representación de una imagen positiva, en general, los participantes se han mostrado seguros con sus recursos propios gracias, por ejemplo, a la adquisición de conocimientos socioculturales y a su autocontrol emocional para sobrellevar las situaciones de incertidumbre que se han producido en las diferentes etapas de adquisición de su identidad plural, a través de ese alejamiento de posturas etnocéntricas y del

reconocimiento de diferencias y similitudes entre culturas. Hemos observado cómo, en la mayoría de los alumnos y sus familias, el grado de tolerancia ha ido en aumento a medida que han ido entendiendo la diversificación de perspectivas culturales.

DP	Ha sido una experiencia fantástica, tanto mi hijo como nosotros hemos estado encantados con nuestro alemán.

5.3.1.3.5. Regulación de factores afectivos (RFA)

La regulación de factores afectivos hace referencia a la gestión de emociones y sentimientos como la euforia, el estrés cultural, la aceptación, el recelo o la desconfianza. Hemos observado en este sentido que, en la mayoría de los casos, los alumnos han percibido su capacidad para regular factores emocionales mediante la neutralización de las opiniones negativas o críticas, minimizando su importancia y confiando en recursos propios como los conocimientos adquiridos y las estrategias para atenuar las diferencias y los vacíos implícitos en la interacción intercultural. Además, con la ayuda de los profesores, han sido capaces de activar sistemas de alerta para contrarrestar las reacciones agresivas propias causadas por la incertidumbre o por la percepción de amenaza de la propia identidad cultural. Hemos apreciado cómo, en determinadas situaciones, la mayoría de los alumnos han emitido señales de petición de ayuda –gestos, miradas, etc.– y han hecho uso de recursos –humor, relajación, ironía, etc.– para lograr controlar las reacciones y emociones negativas en el transcurso de sus encuentros interculturales.

CB	The first day I was very scared because they looked so different to me, but after talking a little we started laughing at our mistakes and misunderstandings.
DP	Me pasaron cosas muy divertidas porque había momentos en que no entendía lo que me decían y yo reaccionaba como creía que se tenía que hacer.
CB	The first night I was a bit worried because I didn't know what they were thinking about me.
CB	I didn't know how my partner was going to react after I told him I didn't want to have dinner with his family.

Un número elevado de alumnos participantes, por su parte, ha demostrado saber gestionar sus emociones y sentimientos en las diferentes situaciones interculturales en las que se han visto implicados. Al igual que han sido capaces de apreciar la reducción de filtros afectivos y el aumento de seguridad a la hora de relacionarse con miembros de la otra cultural.

CB	First, I was nervous because I didn't know how was going to be the family, but when I met them I knew that they were very good people.

Otras de las observaciones realizadas muestran que un alto porcentaje de participantes ha sido capaz de detectar e identificar factores que originan síntomas de estrés cultural, sentimientos de desconfianza o recelo.

CB	I felt nervous, excited, tired, confused, sad, homesick, shy, strange…
CB	I felt scared, nervous, cheerful, happy, intrigued, confused, strange, cold, weird, excited, embarrassed, miserable, euphoric.
CB	I felt a little bit shy the first night, but the family was very kind and I could adapt easily.
CB	I felt like an intruder at my partner's home.

A partir de episodios y situaciones recogidas en el diario del profesor, hemos observado que la mayoría de los alumnos han sido capaces de gestionar algunos de los factores afectivos gracias a la exposición de hechos y productos de las otras culturas con el fin de reducir malentendidos y conflictos interculturales. En muchos de los casos ha habido conversiones voluntarias y racionales, en términos positivos, de las percepciones negativas sobre aspectos, hechos o productos culturales característicos de las culturas con las que han entrado en contacto.

QCL	Lo mejor ha sido experimentar el visitar un país nuevo, una ciudad nueva, sus mercados, las costumbres...
QCL	The best was discovering and visit the country and because it is very beautiful and interesting;
QCL	I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly.

En definitiva, hemos observado que un gran porcentaje de alumnos participantes –entre el 80-90%– han valorado la experiencia y las diferencias culturales asimiladas, en términos positivos, desde el punto de vista emocional, como fuente de enriquecimiento.

VV3	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries in which I've participated in are very positive and a good excuse to getting to know other countries and their cultures, and also the language which I am learning.
VV3	What I liked most was my exchange partner and her family, they were very kind, very attentive if I needed something, or made me feel very comfortable at their home. I have to add as the best, everything I did with my partner, because I could understand her way of thinking, her opinions.
VV1	I think it was a great experience because we have learnt a lot about our German partners and their culture.

5.3.1.3.6. Reducción del etnocentrismo (RETN)

La reducción y superación de comportamientos etnocéntricos es otra de las actitudes clave en el desarrollo de la competencia intercultural. Como hemos advertido en el capítulo 1, desde una perspectiva holística, según Oliveras (2000), el aprendiente intercultural debe desarrollar ciertos aspectos afectivos y emocionales hacia las diferencias culturales, ya que sólo así se verá capacitado para superar el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad. De acuerdo con Murphy (1988), la finalidad primordial de incluir aspectos afectivos y emocionales es reducir el etnocentrismo y modificar las actitudes individuales hacia los otros, lo que repercute en un cambio en la propia actitud.

En este sentido, una de las capacidades que puede adquirir el alumno participante en un intercambio y en el desarrollo de la competencia intercultural es la de tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos cuyas huellas en el discurso, en los juicios de valor, en los comportamientos, en las reacciones, etc. revelan sus percepciones e interpretaciones de otras culturas en clave etnocéntrica o sociocéntrica.

CQT	Tengo interés por superar los estereotipos que existen en mi cultura del país con el que he realizado un intercambio (Francia, Holanda, Inglaterra, Alemania).

Pese a que algunas de las declaraciones de los alumnos participantes en torno a esta actitud no han sido del todo concluyentes, sí se han registrado varias anotaciones en el diario del profesor que han sido incluidas y reutilizadas en otras categorías.

A partir de numerosas anotaciones del diario del profesor y de una gran cantidad de respuestas de los los cuestionarios cualitativos, hemos observado que un número elevado de participantes han reducido y abandonado gran parte sus posturas etnocéntricas, al mismo tiempo que, casi proporcionalmente, han aumentado su grado de tolerancia a la diversidad cultural, en general, y la aproximación a la otra cultura, en particular.

QCL	Spanish people are really open.
QCL	I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly. Everything is really colourful and beautiful.
CB	I've realized that the Germans see Spanish people very happy and talkative.
QCL	I like Spain and the Spanish people. They are really nice and friendly. Everything is really colourful. Beautiful! Gonna miss it….
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live. It's a very good experience. All the Spanish people are very friendly. I like ☺.
QCL	All the people are very friendly.
QCL	Spanish people are really open.

No obstante, hay un grupo reducido de participantes que ha reforzado su visión preconcebida de la otra cultura y, tras la experiencia del intercambio, atendiendo a los factores y las variables que han intervenido y que han dado lugar a una experiencia positiva o negativa, estos se han reafirmado e incluso han intensificado su identidad cultural propia en perjuicio de la otra cultura.

QCL	I don't like Spanish food, I prefer the German one.
DP	En general los españoles gritan mucho, son muy ruidosos, y a veces todo el colegio huele a ajo.
QCL	I didn't like late eating times. I don't like to change it, because this is what they do here in Spain.
ACT	Their habits and costumes are quite different to ours = I don't like the timetables, it gets dark so early, and they wake up at 6 a.m.

5.3.1.4. Aspectos para la mejora de la competencia comunicativa en LE

El desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales influye notoriamente en la mejora de la competencia comunicativa de la LE. Desde el punto de vista meramente lingüístico, a partir de los datos recogidos observamos que los alumnos que participan en los intercambios experimentan cambios en cuanto a conocimientos, actitudes y destrezas en la LE.

Para el análisis de este estudio, hemos establecido cinco categorías para evaluar cinco aspectos que contribuyen a la mejora de la competencia comunicativa en LE en aquellos alumnos que han participado en algún programa de intercambio. Estos aspectos hacen referencia al *uso de la LE* (ULE), *la dimensión afectiva en la adquisición y aprendizaje de la LE* (DAF), *el aumento de la motivación* (AUM), *la activación de recursos y estrategias comunicativos* (ARC) y *la reflexión que realizan los mismos aprendientes sobre la LE* (RFL).

5.3.1.4.1. Uso de la lengua extranjera (ULE)

La mayoría de alumnos –y sus familias– han manifestado, a través de diferentes declaraciones y valoraciones realizadas, ser conscientes del uso de la LE durante el desarrollo de todo el programa de intercambio.

QCL	I've practiced a lot of English.
DP	Porte tot el cap de setmana parlant en anglès.
QCL	I'm learning German and, in this trip, I could speak and practice the language.
QCL	I've met very good people and I've learnt a lot of English.
CB3	I could speak a lot of English with her (she's got a very good level of English). Hannah asked me some questions in Spanish but I preferred to answer her in English.

En las tres fases del intercambio, los alumnos participantes demuestran un uso y practica de la LE en diferente grado, pero de manera constante. En la fase *pre-exchange*,

que tiene lugar principalmente en el aula de LE, los alumnos realizan tareas y desarrollan una comunicación directa en persona, con el profesor y sus compañeros o a distancia con sus compañeros de intercambio. En esta fase los alumnos se identifican como aprendices de los que se esperan respuestas verbales predecibles ajustadas a un modelo normativo. En las interacciones existen procesos cognitivos que controlan la forma de respuesta correcta y esperada, pero ni su comprensión ni la forma material de la experiencia se codifican mediante una cadena de sonidos o la articulación de palabras, como ocurre en la comunicación real. En el aula, la única preocupación real que muestra el alumnado es el miedo a no recordar la respuesta apropiada y a recibir una evaluación negativa. Incluso en propuestas como los *role-plays* por parejas o en grupo, las estrategias que se ponen en práctica no dejan de ser simulaciones. En estas y en otras actividades, en general, la implicación afectiva es mínima y los alumnos sólo practican repitiendo ciertos modelos que son representados en el aula. Incluso cuando se crea en esta un ambiente de inmersión –un espacio aparentemente "extranjero"– y la comunicación en LE resulta exitosa, la secuencia tradicional de la clase está presente y la gestión del espacio y el tiempo resulta convencional, la comunicación carece de su carácter de "negociación" de significado entre hablantes de un mismo estatus psicológico y social.

Según Salvadori (1996), la experiencia de la lengua obtenida en el contexto y con las condiciones necesarias viene cuando la lengua está organizada y estructurada, y "el *input* está elegido según los criterios de simplicidad, frecuencia y facilidad de comprensión y aplicación: un simple ruido de fondo, una fuente de sonido única, la pronunciación clara, una registro homogéneo, una explicación articulada correctamente, sin superposiciones ni interferencias, únicamente la recepción acústica perfecta del muestrario propio de un laboratorio de lengua" (p.22). Como recurso adicional para el aprendizaje experiencial, en el aula se utilizan materiales auténticos de la cultura meta de

naturaleza multimodal –textos originales, grabaciones de audio, vídeo, fotografías, etc.–, y se anima al alumnado a buscar material por su cuenta.

En la fase *in-exchange*, en cambio, es cuando tiene lugar el auténtico aprendizaje experiencial y cuando los alumnos desarrollan y ponen en funcionamiento, en un mayor grado, los mecanismos requeridos en la interacción oral y escrita. En el contexto del país extranjero, el aprendiente de una LE pierde, al inicio, el punto de referencia de la L1 y, en palabras de Salvadori (1996) "su desorientación crece cuando descubre que, para establecer una relación con la nueva realidad, la herramienta que posee resulta ser ineficaz. El aprendiente descubre entonces que la lengua utilizada por los nativos en la comunicación tiene poco que ver con la que han aprendido en el aula" (p.21).

DP	… habla un inglés muy diferente.
DP	…hemos practicado nuestro inglés, aunque ellos tuvieran bastante más nivel que nosotros.
DP	Tenen molt bon nivell d'anglès.
EOP	Conocer la lengua del día a día es diferente a la lengua aprendida en los libros de texto de lenguas.

Durante la convivencia con la otra cultura, tras un breve periodo de adaptación, se hace necesario y urgente el uso de la LE, entonces es cuando los alumnos son conscientes de su evolución y de un proceso de retroalimentación cognitiva en el que desarrollan las diferentes destrezas lingüísticas y superan barreras afectivas e idiomáticas.

DP	Al principio me costaba mucho entenderlos y acostumbrarme a su acento, pero poco a poco hemos ido hablando más y ahora creo que le entiendo todo.
CB4	I knew I was going to speak a lot English.
CB3	I could speak a lot of English with her (she's got a very good level of English). Hannah asked me some questions in Spanish but I preferred to answer her in English.
DP	Creo que, como tú nos decías, aunque no volvemos bilingües, sí que hablamos mejor, o al menos hemos practicado la lengua extranjera porque hemos tenido la necesidad de hacerlo.

En este proceso el profesor interviene, en la medida de lo posible, como mero intermediario, siendo consciente de que, en su discurso, además de su estructura comunicativa lingüística, subyace una dimensión intercultural con la que incorpora al aula sus creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones. En este sentido, el profesor, en

palabras de Iglesias (2010), “debe intentar actuar como guía entre la cultura propia y la cultura meta, aunque pertenezca a cualquiera de ellas” (p.21). En este escenario, hemos observado que varios de los alumnos han sido conscientes de este aprendizaje y de la experiencia global que ha supuesto el intercambio.

DP	Después de este viaje me he dado cuenta de que entiendo más inglés de lo que esperaba. Me entendía muy bien con la familia y con mi compañera.
VV1	I have always thought that this kind of exchanges with different countries, in which I’ve participated in, are a very positive and a good excuse to get to know other countries and their cultures, and also to practice the language which I am learning.
DP	Pienso que el intercambio es una muy buena experiencia, pero esperábamos hablar más inglés.
DP	[Lo mejor de la experiencia] Practicar la lengua extranjera.
EOP	Es evidente que un intercambio mejora las destrezas lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

5.3.1.4.2. Dimensión afectiva (DAF)

Como hemos apreciado hasta el momento, la actividad comunicativa de los alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los estilos cognitivos de su aprendizaje.

A partir de las muestras recogidas, hemos observado que la mayoría de participantes manifiestan una clara influencia de los factores afectivos en el uso de la LE durante el intercambio. Factores como la autoestima, las expectativas y creencias, la ansiedad o la motivación influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa de LE y, por lo tanto, en la mejora de esta.

En el caso de la autoestima y la ansiedad, ambas pueden representar dos vertientes de un mismo valor afectivo, uno que impide el aprendizaje y el otro que lo favorece. La autoestima proporciona a los alumnos una visión positiva y realista de sí mismos y de su capacidad de lograr metas importantes con el esfuerzo.

DP	Fue todo muy fluido desde el principio.
DP	No tuve ningún problema (comunicativo) nada más llegar.
DP	Me preguntaban por cosas mías y sabía contestar lo que me preguntaban.
DP	Me ha gustado la experiencia porque cuando hablaba me entendían y creo que he sido capaz de mantener una conversación.
DP	Yo he hablado mogollón con mi compañera alemana, no sabía que yo sabía tanto inglés.
DP	I was wondering how to ask many questions, because I didn't understand my partner, so I thought about the language preparation that we had at school

DP	la meua [companya d'intercanvi] parla molt bé en anglés, i després de parlar amb ella ara em cau molt bé. És molt simpática.
VV2	I spoke more with other people and now I feel more confident with myself.
CB	I felt very excited and nervous because I didn't know how to speak in English, but also because I didn't know what to talk about.
CB	I felt strange, nervous, tired, exhausted, excited, afraid, scared, confused, amazed, surprised, shocked, happy, sad…
CB	I don't know him, because he doesn't speak in English,

Por su parte, las creencias o expectativas autoimpuestas por los mismos alumnos, pueden suponer factores negativos, temores, que pueden condicionar sobre si tienen la capacidad para aprender o llegar a hablar y entender bien la lengua.

DP	¿Cómo me voy a comunicar con ellos?
DP	Me preocupa no poder comunicarme con mi compañero ni con la familia.
DP	Me preocupa que no me entienda cuando pido las cosas.

Del mismo modo que factores negativos como la ansiedad, la frustración, la tensión, la inseguridad, el sentido del ridículo o la vergüenza ante los compañeros de clase dificultan el aprendizaje y requieren un mayor refuerzo en el aula. No obstante, es en el transcurso del intercambio cuando el aprendizaje experiencial resulta más eficaz desde el punto de vista afectivo, teniendo en cuenta otros factores individuales.

DP	Es que en clase me da mucha vergüenza, aquí me sale de manera natural. Y yo sabes que no hablo bien, pero al menos me esfuerzo para que me entiendan.
DP	Mr. Teacher yo sé inglés, pero con mis compañeros no puedo hablarlo, me da vergüenza y no les interesa lo que digo.
DP	Me bloqueé en una cena y no supe qué decir, me puse muy nervioso.

5.3.1.4.3. Aumento de la motivación (AUM)

La motivación supone uno de los aspectos clave en la mejora de la competencia comunicativa en LE y está estrechamente relacionada con los resultados del proceso de su aprendizaje. Como apuntábamos anteriormente, la motivación, entendida como el deseo de hacer algo y hacer el esfuerzo necesario para conseguirlo, implica lo cognitivo –poner metas–y lo afectivo –movilizar la energía para alcanzarlas. Dörnyei (2009) en su modelo del "yo ideal" –la persona que nos gustaría ser– incluía la competencia comunicativa y consideraba que, a partir del seguimiento de este modelo, el aprendiente podía movilizarse y esforzarse en lograr sus metas de aprendizaje.

Las anotaciones recogidas –con prácticamente todos los instrumentos de evaluación empleados y en todos los programas de intercambio observados–, nos muestran que, una vez han participado en un intercambio, la mayoría de los alumnos experimentan cambios significativos en cuanto a su grado de motivación en el aprendizaje de LE. Hemos comprobado que en, numerosas ocasiones, los participantes, una vez realizan el uso concreto y real de la LE y verifican la utilidad de esta, especialmente durante la fase *in-exchange*, modifican su actitud hacia el aprendizaje y su consideración de la LE más allá de la asignatura.

DP	La mayor motivación que he tenido para estudiar inglés ha sido gracias a los intercambios. Hasta hacer el primer intercambio el inglés no me interesaba. No sabía para qué me podía servir. Lo veía como una asignatura más que tenía que estudiar [declaración registrada del alumno A.M. del 14/04/2016, en el 4º día de la visita de los compañeros alemanes programa ALE4 2015-16].

Respecto al grado de motivación en el aula, durante la fase *pre-exchange*, ha habido numerosos casos de alumnos que han mostrado cambios de comportamiento sustanciales a la hora de realizar determinadas actividades. Estos casos se han dado, por ejemplo, en aquellas actividades programadas que han requerido la redacción de textos descriptivos, textos epistolares o simulaciones comunicativas *role-play*. Por ejemplo, a la hora de

redactar textos descriptivos o epistolares, el mero hecho de indicar que iban a tener un destinatario "real" y "extranjero" transformó una actividad convencional en un ejercicio motivador en el que alumno mostró un interés auténtico por conocer la identidad de su interlocutor virtual, aspectos de su cultural e incluso por mejorar su propia expresión escrita.

DP	Espera, ¿esto lo va a leer mi compañero alemán? ¿De verdad?
DP	Tengo que prepararme bien lo que tengo que decir.
DP	¿Cómo se dice exactamente…?
DP	¿Cómo puedo decir que soy…?

Lo mismo ocurre con otras actividades como las videoconferencias grupales. Desde el momento en que se informa a los alumnos que van a comunicarse con sus compañeros extranjeros "de verdad", cara a cara, de manera virtual, los participantes experimentan un cambio de actitud en el que muestran reacciones de excitación, a menudo desmesurada. Cuando se inician las video charlas, observamos que prevalece el interés comunicativo y la fluidez en el lenguaje ante la corrección del mismo –*fluency vs. accuracy* una de las máximas del enfoque comunicativo–, y la voluntad por comunicarse supera cualquier tipo de barrera idiomática, desde un punto de vista afectivo, algo inherente en el enfoque intercultural del aprendizaje de LE.

DP	La interacción audiovisual resulta emocionante y muchos reaccionan con nerviosismo y excitación. Los más motivados comienzan a hablar en inglés con soltura.
DP	Otros, los más seguros de sí mismos, en esta situación muestran inseguridad y cierto temor a la hora de comunicarse en inglés.
DP	Los que habitualmente presentan problemas de carácter social en su grupo-clase, delante de su nuevo compañero extranjero superan las barreras de la vergüenza y se lanzan a hablar como pueden en la lengua extranjera. Su objetivo en ese momento es comunicarse con una persona nueva a la que quieren dar una buena impresión y se esfuerzan al máximo por que la comunicación no se interrumpa.
DP	Me pongo muy nerviosa, pero es que mi alemana me cae superbién [alumna de 4ºESO].

No obstante, también existen casos en los que ciertos alumnos muestran signos de bloqueo mental y no son capaces de entablar conversaciones prolongadas. Al igual que alumnos que posponen sus intervenciones o su interacción comunicativas, justificando carencias gramáticales, diferencias idiomáticas o simplemente indisposición emocional.

DP	[mi compañero de intercambio] habla un inglés muy raro, es diferente.
DP	Las palabras y las oraciones suenan con un acento diferente.
DP	Mi compañero alemán tiene un acento muy fuerte, a veces no entiendo lo que dice
DP	Al principio me costaba mucho entenderlos y acostumbrarme a su acento, pero poco a poco hemos ido hablando más y ahora creo que le entiendo todo.

En general, el grado de competencia de lengua de comunicación del intercambio –el inglés– de los grupos participantes en la mayoría de los intercambios observados es similar, y tanto los alumnos extranjeros como los nacionales se comunican de manera fluida. En la mayoría de interacciones que se producen, tanto presencial como virtualmente, los alumnos utilizan fórmulas para saludarse, preguntar por el tiempo, por sus planes, por aspectos de la otra cultura... A priori les resulta sencillo y poco trascendente, pero más tarde perciben que, sin planificación y en tiempo real, están utilizando diferentes formas verbales, estructuras gramaticales aprehendidas y léxico de su entorno real e inmediato –clima, asignaturas, aficiones, planes, sus estados de ánimo...

Observamos que, a partir de ese momento, la mayoría de los alumnos participantes se sienten motivados al comprobar que el aprendizaje de la LE cobra sentido y se cumple el objetivo de poder comunicarse con compañeros reales. Es el momento en el que experimentan una sensación reconfortante gracias al éxito comunicativo, el cual les proporciona un aumento de motivación y un incremento de la autoestima. Por el contrario, cuando no logran interactuar con sus compañeros y se generan malentendidos y conflictos comunicativos, entonces el resultado resulta negativo y conduce a la frustración y la ansiedad. En general, un alto porcentaje de alumnos manifiestan haber experimentado ambas situaciones.

DP	Fue todo muy fluido desde el principio.
DP	No tuve ningún problema (comunicativo) nada más llegar.
DP	Me preguntaban por cosas mías y sabía contestar lo que me preguntaban.
DP	Era alucinante, les pedí por favor un vaso de leche y me lo trajeron, me entendieron; les pregunté por el baño y me contestaron, y además supe cómo llegar, sin la necesidad de que me hicieran gestos ni nada.

DP	Es que el mío no me contesta.

DP	Les hablo y no me contestan, o contestan alguna cosa que no tiene nada que ver con lo que les he preguntado.

El sentido del ridículo y la vergüenza también representan factores afectivos que condicionan el aprendizaje de la LE y el desarrollo de la competencia intercultural. En el día a día de la clase observamos cómo varios alumnos se niegan a expresarse oralmente en LE por miedo a quedar en evidencia delante de sus compañeros, o bien por el temor a cometer errores o bien incluso por destacar entre el resto por su alto dominio de la LE. Sin embargo, durante la experiencia del intercambio, durante la fase *in-exchange* –sobre todo en su estancia en el extranjero–, en la mayoría de los casos los temores son superados por la necesidad de comunicarse y se muestran capaces de mantener conversaciones de manera fluida con sus compañeros extranjeros –con o sin dificultades, dependiendo de los casos. Un ejemplo muy ilustrativo lo representa la alumna M.C.:

DP	A mí en inglés no me hables que yo no tengo ni idea. Por escrito aún, pero que sepas que no pienso hablarlo [declaración de M.C. fase *pre-exchange* programa ALE3 2017-18].
DP	Yo he hablado mogollón con mi compañera alemana, no sabía que yo sabía tanto inglés [declaración de M.C. fase *post-exchange* programa ALE3 2017-18].

En algunos programas de intercambio, hemos observado algunos casos excepcionales de alumnos con dificultades de aprendizaje y relación social, con diagnósticos concretos de dificultad cognitiva, en los que los cambios de actitud han sido significativos respecto a la motivación en el aprendizaje de LE. Es el caso del alumno G.C. diagnosticado con síndrome de Asperger, el cual inicialmente mostraba su rechazo a expresarse en inglés y a realizar cualquier tarea que supusiera un mínimo esfuerzo y, posteriormente, tras su participación e implicación en el proyecto, pasó a experimentar un cambio actitudinal positivo, tanto en el aula como con sus compañeros. A modo de anécdota, este alumno pasó de no realizar ninguna producción oral en el aula de LE, en la fase *pre-exchange*, a mantener una constante comunicación con sus compañeras alemanas en la fase *in-exchange*. Al finalizar el programa en la fase *post-exchange*, fue

capaz de representar un espectáculo de magia –su gran pasión– en el que hizo alarde de una expresión oral fluida, haciendo uso de recursos discursivos suficientes como para mantener la atención –durante más de treinta minutos– de una audiencia de más de 200 personas compuesta por compañeros, familias y profesores valencianos y extranjeros.

DP	Mr. Teacher yo sé inglés, pero con mis compañeros no puedo hablarlo, me da vergüenza y no les interesa lo que digo [declaración de G.C. fase *pre-exchange* programa ALE3 2017-18].
DP	Si yo sé inglés, pero al principio me da vergüenza y no suelto una. Si me interesa comunicarme, me comunico [declaración de G.C. fase *post-exchange* programa ALE3 2017-18].

Otra de las consideraciones a tener en cuenta, relacionadas con el aumento de la motivación, es la relación entre los compañeros de intercambio. Hemos comprobado que el aprendizaje de la LE, el desarrollo la competencia intercultural y el éxito de la experiencia del intercambio dependen en gran medida del vínculo establecido entre los compañeros del programa.

DP	[de mi compañera de intercambio] Le he entendido todo desde el primer día, habla súper bien, pero no me llevo muy bien con ella.
DP	Mi familia no me hace caso. Me veo incapaz de comunicarme con ellos.
DP	Cuando estoy en casa no me hablan, no me ofrecen nada y tengo que preguntarles por todo. No me tratan bien. Quiero irme de aquí, no me entienden.

En los contextos familiares, tal y como recogen las muestras, la mayoría de las experiencias han resultado positivas y han dado lugar al surgimiento de relaciones duraderas post-intercambio que ponen de manifiesto la eficacia intercultural de los programas. Desde el punto de vista lingüístico, la mayoría de los alumnos han experimentado interacciones que han llevado a una relación fluida con sus compañeros y sus familias.

DP	Cuando sus padres me preguntaban sobre cosas que conocía: del tiempo, de mi país, de mi ciudad, de mis costumbres, de qué cosas me gustan hacer, mis aficiones y demás, me sentía muy cómodo.
DP	Cuando estaba con el padre de mi alemán y no paraba de hacerme preguntas, parecía que le interesaba todo lo que le decía sobre Valencia.
DP	Cuando hablaba sobre temas que me interesaban a mí o tenían que ver conmigo.
DP	Cuando hablaba de mis cosas.
DP	Cuando hablábamos de los planes que íbamos a hacer.

No obstante, en algunos de los contextos familiares, también se han producido situaciones complejas en las que las deficiencias y dificultades comunicativas han estado presentes y han dado lugar a malentendidos y momentos de incomunicación en los que han aflorado sentimientos de frustración, recelo, desconfianza, desidia o rechazo por parte del aprendiente. Hemos sido testigos de situaciones en las que el dominio de la lengua de uno o varios de los interlocutores no ha sido el adecuado y esto, combinado con la suma de factores emocionales, ha derivado en conflictos entre alumnos, entre alumnos y familias, entre alumnos y profesores, y entre alumnos, profesores y familias.

DP	Les hablo y no me contestan, o contestan alguna cosa que no tiene nada que ver con lo que les he preguntado.
DP	Mi familia no me hace caso. Me veo incapaz de comunicarme con ellos.
DP	Cuando estoy en casa no me hablan, no me ofrecen nada y tengo que preguntarles por todo. No me tratan bien. Quiero irme de aquí, no me entienden.

Tal y como se ha experimentado, los conflictos más frecuentes han estado más relacionados con el grado de madurez personal del alumno participante que con la deficiencia comunicativa. En estas situaciones los profesores acompañantes han jugado un papel decisivo y han debido mediar interculturalmente, posicionándose de manera equidistante entre ambas culturas.

5.3.1.4.4. Activación de recursos lingüísticos y estrategias comunicativas (ARC)

Este aspecto implica la puesta en marcha de mecanismos y estrategias comunicativas disponibles por el alumnado cuando participa en una interacción intercultural. La mayoría de participantes mediante sus declaraciones expresan, consciente o inconscientemente, cuáles de estos recursos han sido activados durante los encuentros interculturales en los que se han visto involucrados. Hemos observado que cuando los alumnos establecen interacciones reales y multimodales con sus compañeros de intercambio activan mecanismos que ponen en funcionamiento su léxico y estructuras gramaticales no movilizados anteriormente o en desuso.

DP	No sabía que [yo] supiera tanto inglés, estuve hablando con mi familia alemana durante toda la cena.
DP	Estuve hablando con mi compañera por la noche hasta tarde, sin traductor ni nada.

Durante las interacciones en las que se han visto involucrados, los alumnos han actualizado y empleado su vocabulario pasivo en LE, el cual han ido adquiriendo durante años de estudio –en el caso del contexto de este estudio, los alumnos reciben clases de inglés desde los 2 años. Del mismo modo que utilizan y consolidan estructuras sintácticas básicas y hacen uso de conectores y muletillas útiles en el discurso cotidiano, con el fin de mantener conversaciones reales, presenciales o virtuales. En estas interacciones los alumnos son conscientes de la necesidad de generar frases y textos sencillos, de contestar a preguntas sin la asistencia de los profesores y de, en definitiva, generar, en un contexto real, discursos no planificados ni dirigidos por instructores que se producen en el marco del aula. Muchos alumnos reconocen que durante la semana que dura la estancia aprenden palabras nuevas, recuerdan otras aprendidas que nunca habían utilizado, utilizan fórmulas de cortesía –para saludar y dar las gracias, pedir permiso o disculparse; e inician y desarrollan interlocuciones de manera espontánea, planificando y editando mentalmente.

Hemos observado que los alumnos participantes han puesto en práctica su base de LE "pasiva" desde las diferentes destrezas lingüísticas: la expresión escrita en los cuadernos de bitácora; la expresión oral y la interacción audiovisual en los videos valorativos, exposiciones orales, conversaciones diarias –en la fase *in-exchange*, tanto de la estancia en el país extranjero como de la visita de los compañeros extranjeros–, y en las interacciones audiovisuales como videoconferencias registradas.

DP	No sabía que mi hija supiera tanto inglés, no pararon de hablar, me alegré muchísimo.
DP	Ha sido un placer ver a mi hijo cómo hablaba en inglés todo el tiempo con su compañero.
DP	Ha estado genial, mi hijo nos hacía de traductor y lo hacía muy bien.
DP	Ha sido una experiencia fantástica. Nuestro hijo no ha parado de hablar en inglés y de reírse con su compañero, y este con nosotros. Volvería a repetir la experiencia.

5.3.1.4.5. Reflexión sobre el aprendizaje y uso de la LE (RFL)

Respecto a la reflexión de la LE realizada por los propios alumnos, tal y como hemos observado, la mayoría de los alumnos han demostrado ser conscientes por primera vez de que la LE supera los limites del aula y supone una facultad humana que va más allá de la asignatura. Han descubierto que su aprendizaje de la LE es significativo. Durante la experiencia del intercambio, en todas sus fases, pero sobre todo en la *post-exchange*, la mayoría de alumnos reconocen, como hemos apuntado anteriormente, que la lengua que han estado estudiando durante años tiene un uso práctico y real, que les es útil para establecer y desarrollar situaciones comunicativas con personas de otros países y otras culturas.

Durante la fase *in-exchange*, en la estancia en el país extranjero, los alumnos participantes recuerdan –y se les recuerda– todas las informaciones y sesiones motivacionales recibidas en el aula sobre la importancia de las lenguas, la LE y L2 en general, y el inglés como lengua franca, en particular. Es durante el desarrollo del programa de intercambio cuando advierten la necesidad de utilizar la LE correctamente y de que son capaces de mantener una interacción real.

En este sentido, los alumnos perciben por primera vez diferencias entre la lengua aprendida en el aula y la utilizada con su compañero de intercambio, y se dan cuenta de que la lengua hablada por los nativos o los extranjeros con una alta competencia en LE, es diferente a la aprendida en el aula.

DP	¿por qué mi compañero de intercambio [holandés] habla inglés mejor que yo?
DP	…hemos practicado nuestro inglés, aunque ellos tuvieran bastante más nivel que nosotros.
DP	los sonidos son diferentes en las voces de los extranjeros, hablan muy bien el inglés.
DP	las palabras y las oraciones suenan con un acento diferente.
DP	mi compañero alemán tiene un acento muy fuerte, a veces no entiendo lo que dice.
DP	Al principio me costaba mucho entenderlos y acostumbrarme a su acento, pero poco a poco hemos ido hablando más y ahora creo que le entiendo todo.

Según las declaraciones recogidas, diversos alumnos manifestan tener dificultades de comprensión debido en parte al desconocimiento de fórmulas gramaticales alternativas a las que aparecen en los métodos de aprendizaje desarrollados en el aula.

DP	Al principio, lo que más me costaba era entenderlos, hablaban muy rápido.
DP	Me costaba entenderlos cuando me preguntaban sobre una cosa concreta y no me explicaban más.
DP	A mí me resultaba muy extraño cuando mi compañero me preguntaba cosas y no reaccionaba, ni hacía gestos.
DP	Al principio me costaba mucho entenderlos y acostumbrarme a su acento, pero poco a poco hemos ido hablando más y ahora creo que le entiendo todo.

Un grupo reducido de alumnos, los más interesados por las cuestiones metalingüísticas, se muestran capaces de reflexionar a partir de las divergencias lingüísticas sobre el origen de las lenguas.

DP	los alemanes tienen más facilidad y necesitan menos esfuerzo a la hora de aprender una lengua germánica.
DP	nosotros tenemos más facilidad para aprender el francés por ser una lengua románica.

A la hora de realizar las valoraciones finales sobre la experiencia, desde un punto de vista lingüístico, cognitivo y actitudinal, la mayoría de alumnos reconocen sus carencias y en ocasiones, según los casos, su falta de implicación en el proyecto o en su proceso de aprendizaje. Algunos de ellos sugieren propuestas de mejora encaminadas a la autoexigencia, como otro de los resultados de la motivación por aprender y entender la experiencia intercultural plenamente.

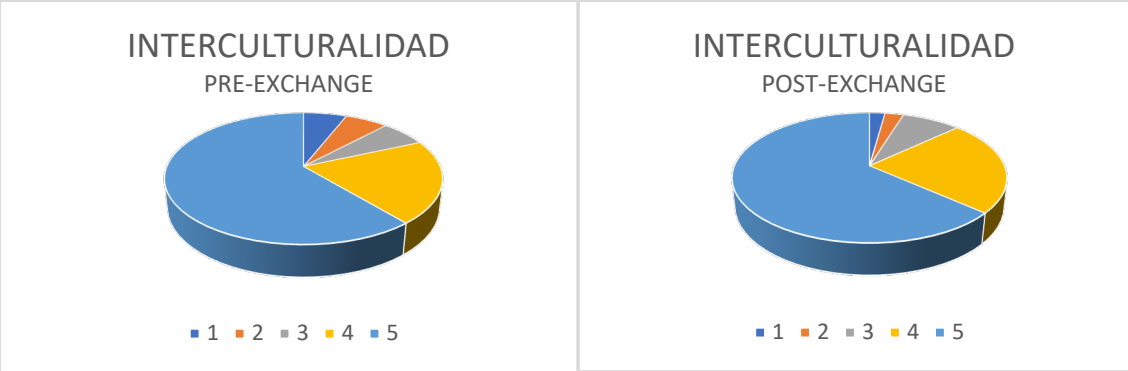
DP	en el próximo intercambio, en las sesiones de preparación voy a atender más en clase.
DP	voy a trabajar más las situaciones en las que me puedo encontrar –los *role-plays* o *sitcoms*.
DP	voy a practicar más la forma de decir las cosas, más parecidas a las que me puedo encontrar una vez estoy en el extranjero.

5.3.2. Análisis de los datos a partir de procesos cuantitativos

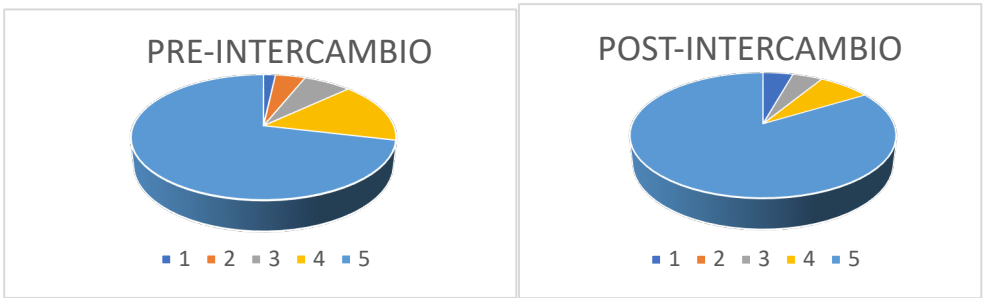
Los cuestionarios cuantitativos recogen las respuestas de 229 alumnos encuestados, participantes en 8 programas de intercambio realizados por 4 escuelas cooperativas –La Comarcal, Juan Comenius, Carolines y La Devesa Carlet–, durante el curso 2013-14 y, puntualmente, en La Comarcal en los cursos 2014-15 y 2016-17. Del modelo 1 de cuestionario utilizado –incluido en el Anexo 5.4., en los que se incluyen 33 preguntas distribuidas en 4 bloques: interculturalidad, plurilingüismo, intercambio, cooperativa–, hemos priorizado los resultados de las preguntas de los bloques dedicados a la conciencia intercultural y la valoración del programa de intercambio con el fin de delimitar el estudio.

Del modelo de cuestionario facilitado, hemos escogido las valoraciones más significativas: de un rango de puntuación del 1 al 5, las de 4 y 5 puntos (máximo 5). A continuación, presentamos los resultados obtenidos.

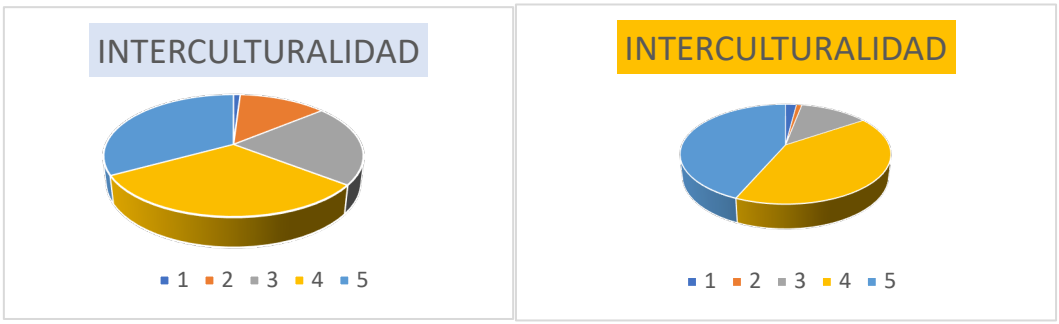
En el programa FRA1-2_2013-14 se realizaron 20 cuestionarios pre- y 20 cuestionarios post-. De los datos obtenidos sobre la conciencia intercultural se observa un aumento en las valoraciones más altas: de 5, pasa de un 61% a un 63%, de 4 del 21% al 23% y de 3 del 6% al 8%, lo cual supone un aumento de 2% en todas las valoraciones.



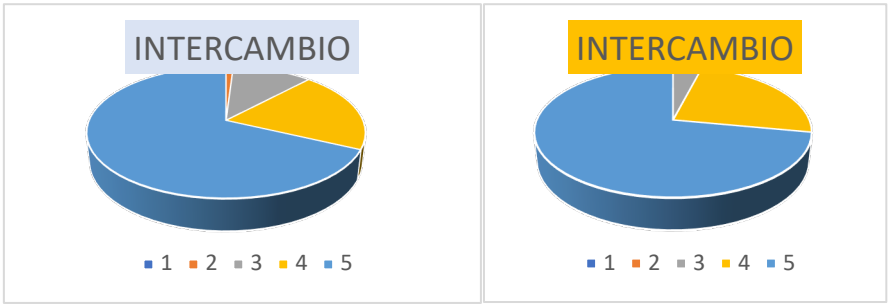
Respecto a la valoración del programa de intercambio apreciamos un aumento de 13%, en las puntuaciones más altas –sobre todo las de 5– de un 71% a un 84%.



En el programa HOL3_2013-14, se facilitaron 20 cuestionarios pre- y 20 cuestionarios pro-. Sobre la consciencia intercultural, observamos que los cuestionarios pre-intercambio pasan del porcentaje más alto de los valores de 4 (con un 32%) y 5 con (un 34%), a un 41% y un 44% respectivamente, es decir, un aumento del 9 y 10% respectivamente.



En cuanto a los cambios de autopercepción de los aspectos relacionados con el programa de intercambio, observamos en los valores de 5 un porcentaje elevado de 68% previo a la realización de la actividad y 72% una vez realizada esta. Lo cual supone un aumento de 4%.



Los alumnos participantes en este programa mostraron unas expectativas muy altas respecto a su consciencia intercultural previas a la realización del intercambio, no

obstante, estas fueron superadas tras la realización del mismo. La mayoría de los aspectos del intercambio fueron valorados positivamente, en general, pero, sobre todo, aquellos relacionados con la cultura propia una vez realizado el programa.

DP	Considero que después de un intercambio puedo entender y valorar más aspectos de mi propia cultura.

En el mismo curso, en el programa ALE4_2013-14, se facilitaron los cuestionarios a un grupo de 15 alumnos, con un nivel de inglés intermedio-alto, que mostraron desde un principio una elevada predisposición intercultural, con un perfil de alumno por lo general con experiencias internacionales previas y con familias implicadas en el proyecto de centro. En este caso los alumnos respondieron con puntuaciones altas, con valores entre 3 y 5 [de 0 a 5], en los cuatro apartados del cuestionario. En general, los resultados de estos cuestionarios revelaron ligeros, pero significativos, cambios.

En el apartado de interculturalidad, se refleja un alto porcentaje de alumnos que en el cuestionario pre-intercambio declaran ser conocedores de prácticamente todos los aspectos de la interculturalidad, de un modo moderado, en general, es decir con valores entre 3 y 4, pero con una tendencia creciente hacia valores positivos.

En el cuestionario post-intercambio, una vez realizado el viaje, la mayoría valora [entre 3 y 5], ser más consciente de la identidad y los valores culturales propios de su identidad –valenciana y/o española–, y de rasgos culturales diferentes del interlocutor o compañero de intercambio, así como estar más interesado por las particularidades de otras culturas –la vida cotidiana y otros datos relevantes como su historia. Destacan también los cambios experimentados en habilidades y actitudes relacionados con la percepción, el reconocimiento de la diversidad cultural, la mediación o la tolerancia.

QCT	Soy capaz de percibir usos y convenciones de otras culturas.

De igual modo, se aprecian mejoras en el saber cómo solucionar malentendidos entre personas de diferentes culturas por sus diferentes puntos de vista culturales.

QCT	Soy capaz de solucionar malentendidos entre personas de distintas culturas, con ligeras mejoras.
QCT	Soy más tolerante con la otra cultura.

Un gran un número de alumnos declaran autopercibirse como más empáticos con sus compañeros o similares extranjeros una vez realizado el programa.

QCT	Soy capaz de ponerme en el lugar de los otros y ver las cosas desde su punto de vista.

Del apartado dedicado al plurilingüismo, de una manera dispersa pero ponderada, los alumnos de este grupo aprecian avances, mayoritariamente positivos, en prácticamente todas las cuestiones planteadas, en relación a las destrezas y actitudes interculturales como la curiosidad, la apertura mental, el reconocimiento de la diversidad, la aproximación cultural y conocimientos culturales profundos.

QCT	Tengo un creciente interés en escuchar la lengua propia hablada por personas con distinto acento.
QCT	Me intereso por escuchar otras lenguas, aunque no se entiendan; por saludar, dar las gracias o utilizar, cada vez que se viaja, algunas expresiones similares a las empleadas en el país de origen.
QCT	Valoro positivamente el hecho de aprender una lengua, aunque las hablen pocas personas.
QCT	Valoro positivamente el aprender una lengua a pesar de que solo la hablen unas pocas personas.
QCT	No veo un problema el hecho de que haya una lengua diferente en cada país.
QCT	Pienso que conocer mejor una lengua ayuda a aprender otras.
QCT	Aprender una nueva lengua permite ver el mundo de otra manera.
QCT	Pienso que el hecho de saber otra lengua les permite comprender mejor su cultura.

Incluso en el apartado dedicado al plurilingüismo, una vez se ha realizado el viaje al extranjero y se han realizado las actividades y comunicaciones de la fase previa, destaca la coincidencia en puntuaciones altas respecto al aumento de capacidades en determinados aspectos de mejora de la competencia comunicativa en LE. En general, se valoran positivamente todas las cuestiones de este apartado.

QCT	Pienso que la experiencia del intercambio me ha ayudado a ser capaz de trabajar con documentos en diferentes lenguas.
QCT	Pienso que soy capaz de hablar en público de un modo más desinhibido y de participar en conversaciones en la lengua extranjera.

En el apartado correspondiente a la valoración de la actividad del intercambio, según lo plasmado en los cuestionarios, se aprecian cambios igualmente significativos relacionados con la motivación para hablar en otra lengua y conocer otras culturas (AUM). La mayoría de alumnos consideran que después de un intercambio son capaces de entender y valorar más aspectos de su propia cultura (CCProf, CUR, APXC, CUR). Y un gran número de alumnos manifiestan que, tras el intercambio, pueden estar más capacitados para entender mejor a personas de otras culturas (APXC).

Respecto al último apartado, el dedicado a la pertenencia a una cooperativa de enseñanza plurilingüe, un grupo considerable de alumnos destacan el hecho de que haber estudiado en una cooperativa les ha ayudado a aprender a saber escuchar y saber desenvolverse en situaciones interculturales. También valoran, positivamente, ser capaces de ampliar su vocabulario y otros aspectos lingüísticos en diferentes lenguas (RFL). En la mayoría de los casos, si ha vivido una experiencia positiva a nivel personal, intercultural o comunicativa, todos los valores ascienden a puntuaciones entre 4 y 5. Mientras que algunos alumnos con experiencias menos positivas o directamente negativas, desde el punto de vista afectivo, puntúan a la baja los diferentes aspectos y reflejan un retroceso en cuanto a las valoraciones. Esto se atribuye a percepciones más negativas que han conducido al refuerzo de actitudes de carácter etnocéntrico.

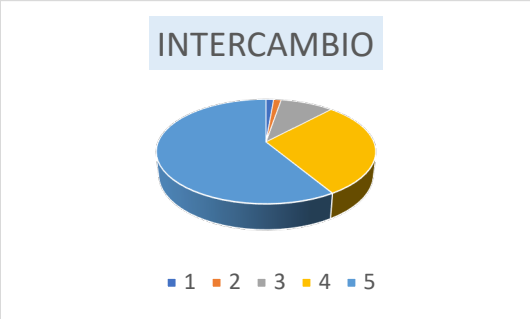
En el programa ALE4_2013-14, de los 15 cuestionarios pre-intercambio y 15 cuestionarios post-intercambio entregados, extraemos los siguientes resultados: respecto a la interculturalidad, se obtienen valores que ascienden del 31% al 58%, proporcionando un aumento del 27% en los valores de 4. No obstante, también se obtienen resultados

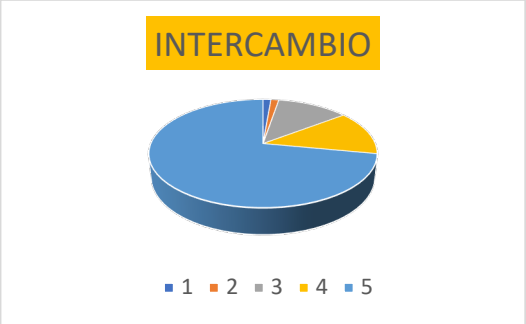
entre el 33% al 4%, en los valores de 5, lo cual supone una disminución del 29%. Con todo, en ambos casos las valoraciones son considerablemente positivas.





En cuanto a la valoración del intercambio, observamos que la puntuación más alta de 5 varia de un 59% a un 72%, representando un aumento del 13%.



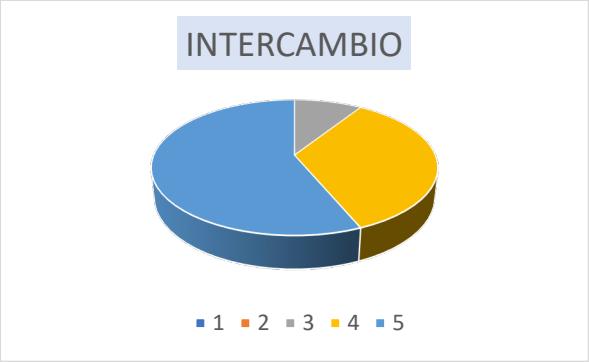


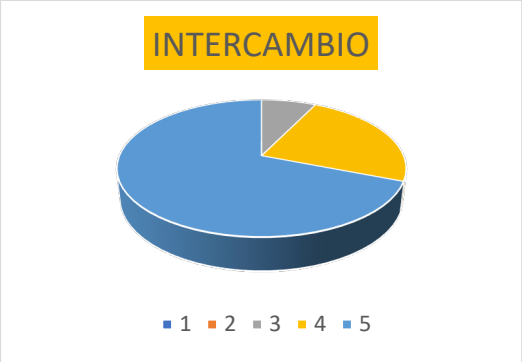
En el programa ING2_2013-14 de Juan Comenius, de los 11 cuestionarios pre-intercambio y 11 post-intercambio, extraemos que, sobre la interculturalidad, los valores 4 pasan de un 28% a un 35%, es decir, aumentan un 7%; mientras que los valores 5 pasan de un 27% a un 38%, lo cual representa un aumento del 9%.





Respecto al intercambio, se aprecia que los valores 4 varían del 35% al 24%, lo cual representa una disminución del 9%; y los valores 5 pasan del 56% al 69%, aumentan un 13%.



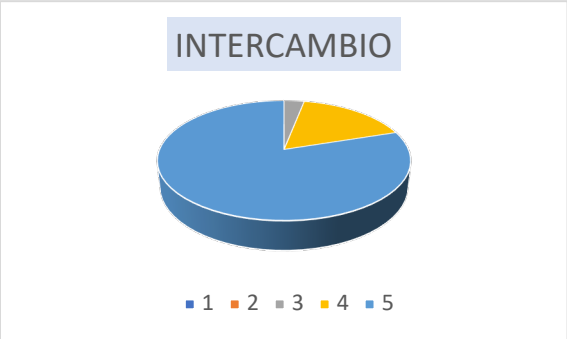


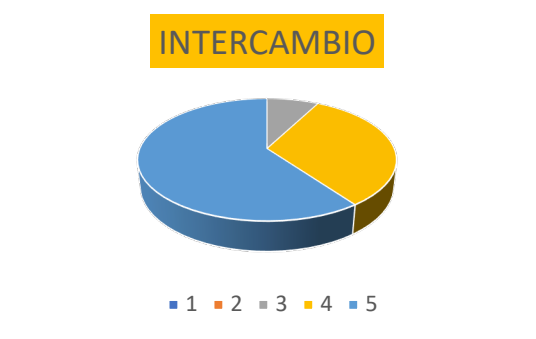
En el programa ALE2-3_2013-14 de La Devesa de Carlet, se facilitaron 13 cuestionarios pre-intercambio y 13 cuestionarios post-intercambio. Los resultados sobre la interculturalidad muestran que los valores 4 evolucionan del 39% al 42%, es decir, aumentan un 3%; y los valores 5 pasan del 44% al 45%, aumentan un 1%.



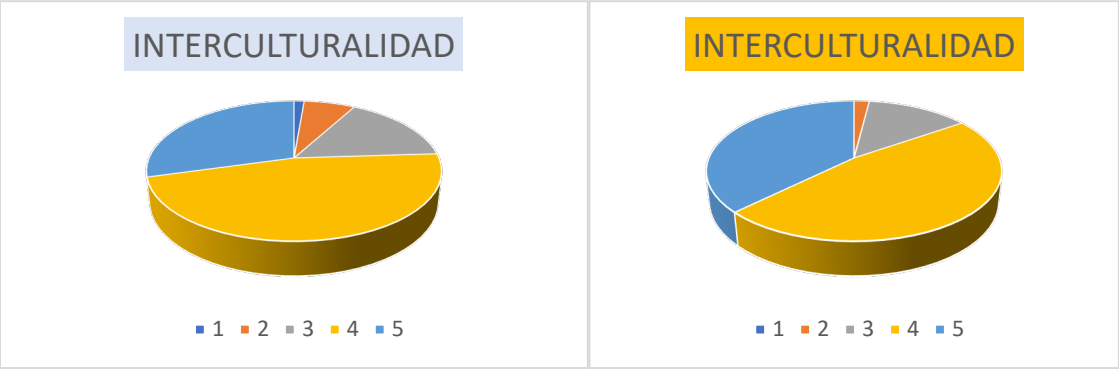


Respecto al intercambio, los valores 4 varían del 17% al 32% aumentan un 15%; y los valores 5 van del 80% al 60%, es decir, disminuyen un 20%.

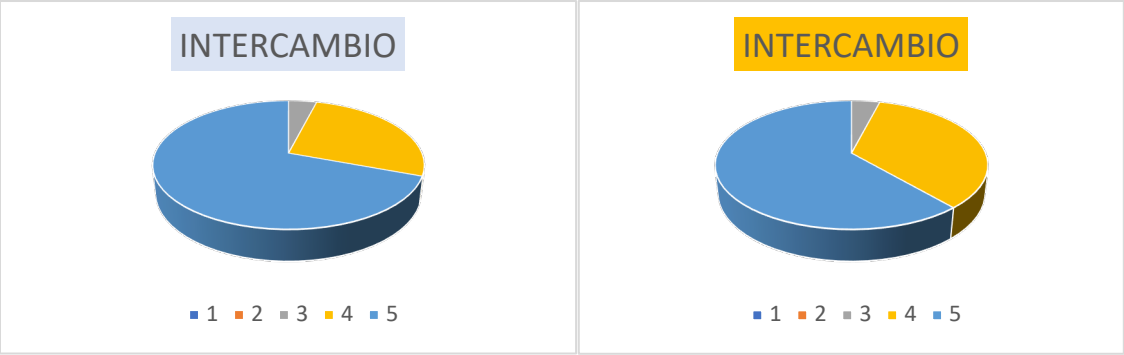




En el programa LIT4_2013-14 de Les Carolines, se realizaron 13 cuestionarios pre-intercambio y 13 cuestionarios post-, los cuales proporcionaron datos sobre la percepción de la interculturalidad con valores 4 que se mantienen en un 47%, antes y después de la realización del intercambio; y los valores 5 que varían del 29% al 37%, aumentando así un 8%.



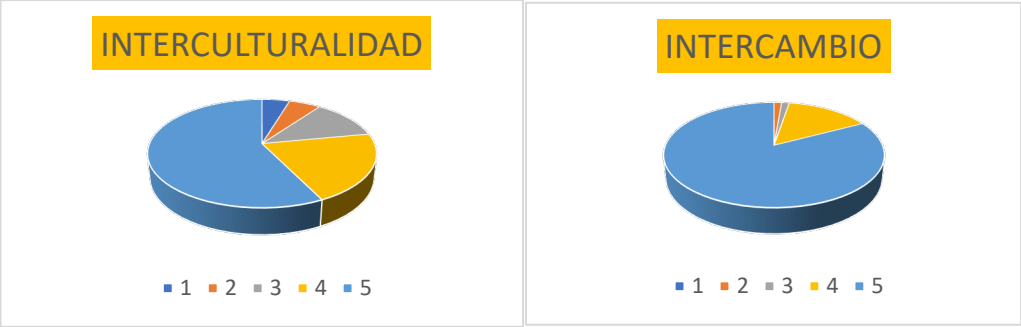
Y respecto al intercambio, los valores 4 van del 27% al 35%, es decir, aumentan un 8%; y los valores 5 oscilan del 69% al 61, disminuyen un 8%.



En los programas realizados por estos centros de AKOE, códigos ING2 2013-14, ALE2-3LD 2013-14 y LIT4 2013-14, observamos que los cuestionarios arrojan datos similares. Del programa ING2 2013-14 interpretamos que los alumnos, tras la realización del intercambio, elevan sus valoraciones a puntuaciones más altas –a valores de 5. Al igual que las puntuaciones del programa de intercambio en sí. Hay que tener en cuenta que es un grupo reducido de alumnos de 2º ESO que realizan el intercambio con un grupo de alumnos ingleses cuya lenguas y culturas metas coinciden con la lengua del intercambio.

En el programa ALE2-3 LD 2013-14, también aumentan las puntuaciones de los valores 4 y 5, al igual que las de 4 en lo referente a la interculturalidad, mientras que se observa un retroceso en la valoración del intercambio. Por último, en el programa LIT4 2013-14, de nuevo se aprecia un aumento en los valores más altos en lo que se refiere a la competencia intercultural, pese a que, de igual modo, disminuyen considerablemente en las valoraciones más positivas.

En el programa POL3_2014-15, se realizaron 15 cuestionarios únicamente post-intercambio. y extraemos que, respecto a la interculturalidad, los valores 4 se encuentran en un 21%, y los valores 5 en un 57%, siendo estos los más elevados tras la realización del intercambio. Por lo que respecta a los cambios relacionados con el programa en sí, los valores 4 se hallan en un 15% mientras que los valores 5 ascienden hasta un 83%, reduciendo al mínimo el resto de valores (1=0%, 2=1% y 3=1%). Representarían un aumento del 26%.



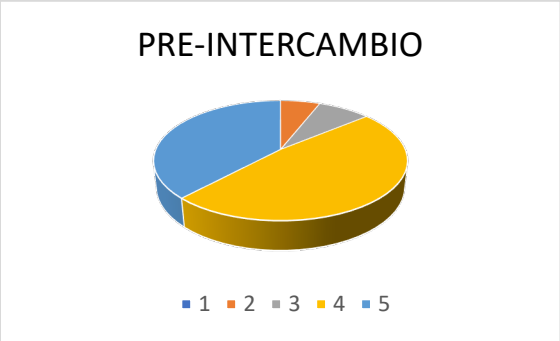
En el programa ALE3 2016-17, el último programa del que se proporcionaron datos cuantitativos, las puntuaciones sobre la interculturalidad se mantienen en los valores más altos, y en las referentes al intercambio aumentan considerablemente las máximas puntuaciones de 5 mostrando una clara y positiva percepción y concienciación de los cambios experimentados tras la realización del programa. Estos resultados complementan y siguen la línea ascendente en cuanto a valoraciones positivas. En concreto de los 10 cuestionarios pre-intercambio y 10 cuestionarios post-intercambio facilitados, extraemos

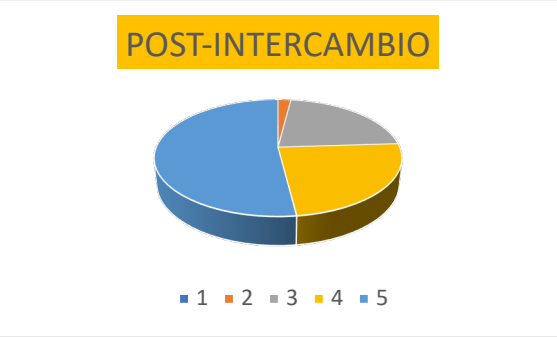
que, respecto a la interculturalidad los valores 4 pasan del 41% al 43%, reflejando un aumento del 2%; y los valores 5 se mantienen en 28%.





Y respecto a la valoración del intercambio, los valores 4 varían del 48% al 24%, disminuyen sustancialmente en un 50%; a favor de los valores 5 que van del 38% al 52%, con un aumento del 14%, y valores 3 que también aumentan en un 14%, del 8 al 22%.





A modo de resumen, sobre los procesos cuantitativos según los datos analizados procedentes de los cuestionarios facilitados durante el curso 2013-14 y, puntualmente en los cursos 2014-15 y 2016-17, podemos extraer que entre un 80% y un 90% de los alumnos muestran cambios significativos respecto a sus percepciones sobre su consciencia intercultural y plurilingüe, la participación en un programa de intercambio y el hecho de pertenecer a una escuela cooperativa.

Aquellos alumnos que mayor implicación han manifestado en el proyecto de intercambio han experimentado las mejores vivencias y han valorado de manera más positiva los diferentes aspectos relacionados con el mismo. Mientras que aquellos

alumnos que se han mostrado más reticentes o cuyas expectativas reflejaban diferencias respecto a las planteadas en el proyecto, han valorado las cuestiones de manera más moderada o negativa.

En estos programas analizados con cuestionarios cuantitativos, en particular, en los programas realizados en las escuelas AKOE, hemos observado que las valoraciones más altas han aumentado una vez se han realizado los programas. En lo referente a la interculturalidad y a los programas de intercambio, los alumnos muestran un ligero descenso en sus valoraciones más positivas, cuestionando, en cierto modo, la validez del programa y su incidencia en la mejora de la competencia comunicativa. Es destacable el caso de los alumnos de la escuela bilingüe (inglés-español) de La Devesa, con un muestrario de bajas valoraciones sobre el intercambio, debido posiblemente al planteamiento de objetivos previos meramente lingüísticos, a la generación de altas expectativas o a la vivencia de experiencias no tan positivas desde el punto de vista afectivo y emocional. Como hemos comentado en el capítulo 2, el desarrollo de un proyecto de intercambio depende de muchas variables y factores –pedagógicos, organizativos, logísticos.

A raíz del análisis cuantitativo, además, hemos observado que, prácticamente, todos los códigos relacionados con los conocimientos culturales, habilidades y actitudes interculturales, así como los aspectos para la mejora de competencia comunicativa en LE y los aspectos relacionados con la pertenencia a una cooperativa de enseñanza, han estado presentes y han sido identificados con una frecuencia regular. Cabe mencionar, la importancia de los aspectos afectivos y emocionales y la incidencia que tienen en el desarrollo y éxito del programa, atendiendo a las valoraciones reflejadas en estos instrumentos de evaluación.

En definitiva, a partir de los datos obtenidos de los cuestionarios cuantitativos, podemos concluir que, en general, todos los valores ascienden positivamente, reflejando cambios en los conocimientos, destrezas y actitudes, respecto a la experiencia del intercambio y al desarrollo de la competencia intercultural. En general, se observa una tendencia positiva en cuanto a las valoraciones que nos lleva a pensar en la validez de los programas realizados en La Comarcal como cooperativa de enseñanza plurilingüe [Fig. 5.5].

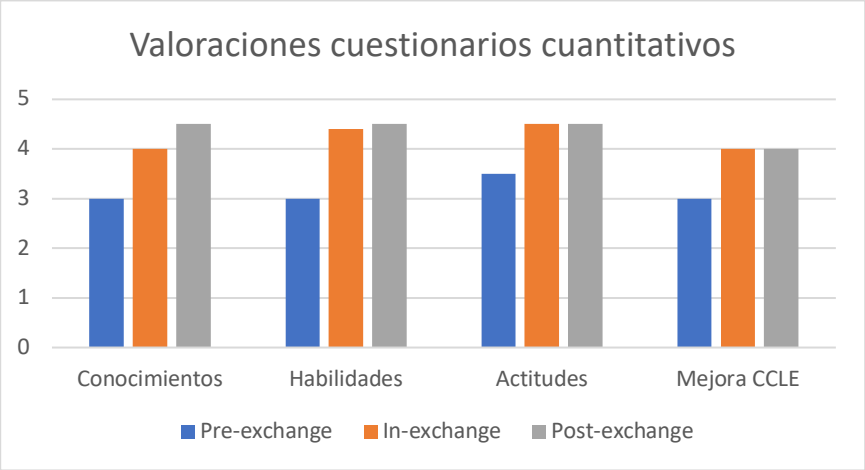


Fig. 5.5. *Valoraciones de cuestionarios cuantitativos.*

5.3.3. Conclusiones del análisis y discusión de los resultados

Tal y como se desprende del análisis realizado a partir de las muestras recogidas, observamos que durante el desarrollo de un programa de intercambio la gran mayoría de alumnos han adquirido conocimientos culturales tanto superficiales como profundos, han desarrollado diferentes destrezas y han modificado las actitudes interculturales más negativas hacia actitudes más positivas. Asimismo, durante el proceso del programa, han desarrollado aspectos que mejoran su competencia comunicativa en LE, lo cual corrobora la idea apuntada anteriormente: una enseñanza de las lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar no sólo el objetivo tradicional de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según

los códigos establecidos, sino también un segundo objetivo más novedoso: desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende (Paricio Tato, 2004, p.6).

A lo largo del análisis de datos realizado, hemos observado que existe una interrelación evidente entre un número considerable de categorías y unidades de significado que pone de manifiesto la imbricación entre los componentes, el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la competencia intercultural. Los conocimientos se asimilan a través de las destrezas, las cuales se aplican a partir de la adopción de actitudes que favorecen la adquisición de conocimientos. De igual modo que, ciertas actitudes se adquieren y adoptan gracias al conocimiento de valores y creencias culturales que pueden asimilarse a través de ciertas destrezas. De la misma manera que, a su vez, ciertas habilidades interculturales se desenvuelven por el desarrollo de ciertas actitudes y por el conocimiento de aspectos de la otra cultura, tanto superficial como profundo. En este sentido, podemos deducir que, en efecto, los alumnos participantes en un programa de intercambio desarrollan su competencia intercultural, teniendo en cuenta diferentes niveles o fases del proceso mental de asimilación.

Por otra parte, respecto a los componentes en el desarrollo de la competencia intercultural, atendiendo al modelo de Deardoff citado anteriormente, observamos que la adquisición de conocimientos culturales por parte de los alumnos influye en su identidad cultural plural y su visión del mundo, así como en el conocimiento específico y profundo de la otra cultura. Tal y como hemos observado a partir de los datos recabados, los alumnos participantes en programas de intercambio desarrollan actitudes que reflejan su interés por trascender su zona de confort, por descubrir y por abrirse mentalmente, por conocer gente y lugares nuevos, al igual que por relacionarse e interactuar respetuosamente con miembros de las otras culturas.

Hemos apreciado, por ejemplo, en los cuestionarios cualitativos, que las valoraciones más positivas que realizan los participantes son las dirigidas a los compañeros de intercambio y a sus familias. A través del relato de sus experiencias, registradas en sus cuadernos de bitácora y en el diario del profesor, los alumnos han manifestado su respeto hacia los otros, y a partir de las numerosas situaciones vividas y reflexiones realizadas, han sido capaces de valorar a los otros tal y como son, mostrando interés por ellos –por sus familias y sus culturas–, escuchándolos con atención e intentando entender sus acciones y reacciones, sus costumbres y, en definitiva, empatizando con ellos. La apertura mental mostrada por los alumnos, a través del interés, la curiosidad y el descubrimiento de los referentes culturales del otro, ha ido acompañada de la tolerancia a la ambigüedad y la diferencia. En este sentido, los alumnos en el transcurso del programa de intercambio se han mostrado capaces de identificar y valorar, de diferente manera, diversos aspectos de la otra cultura.

Del mismo modo, a partir de estas actitudes los alumnos han desarrollado habilidades para ser capaces de estabilizar su propia identidad y de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya durante los encuentros culturales. Lo han hecho desarrollando, además de su empatía, su capacidad cognitiva para comprender un punto de vista diferente y saberlo situar en su cultura propia.

Habilidades como la observación, la escucha, la valoración, la comparación, la interpretación o la asociación se han ido adquiriendo durante el proceso de aprendizaje y han estado orientadas al procesamiento de conocimientos para el desarrollo de la competencia intercultural.

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes han dado lugar a resultados internos en los comportamientos de los alumnos participantes como son la flexibilidad, la adaptabilidad, la empatía y una perspectiva etnorrelacional. Por ejemplo, una vez han

desarrollado la empatía, los alumnos han sido capaces de ver desde la perspectiva de los otros y tratarles de la manera en que los otros deseaban ser tratados. La suma de actitudes, conocimientos y destrezas, al igual que los resultados internos, han dado lugar a resultados externos y visibles de la competencia intercultural que se han reflejado en la conducta y la comunicación entre alumnos, los cuales han mostrado cómo su comportamiento en las interacciones interculturales ha sido efectivo y apropiado, llevando al éxito comunicativo, el cual ha activado toda una serie de factores afectivos que han enriquecido la experiencia comunicativa e intercultural.

Hemos apuntado anteriormente que el desarrollo de la competencia intercultural puede alcanzarse a diferentes niveles. A partir de las muestras y declaraciones de los alumnos participantes recogidas, así como de las anotaciones realizadas por el profesor y las entrevistas a otros profesores, podemos observar que la experiencia del intercambio puede facilitar la consolidación de un nivel de competencia intercultural adecuado, dependiendo de los casos y de las situaciones. En esta línea, atendiendo a los niveles de desarrollo propuestos por Meyer (1991) y a las fases del proceso mental planteadas por Bennett (1986, 1993, 2004, 2013), nos encontramos con que la mayoría de los alumnos participantes en los programas de intercambio observados evolucionan de un nivel monocultural, en el que el aprendiente de LE simplemente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura –basándose en tópicos, estereotipos y el predomino de prejuicios de la otra cultura–, hasta un nivel intercultural en el que mentalmente el alumno está situado entre las dos culturas, adoptando una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, estableciendo comparaciones entre ambas, desde la posición que le permite comparar entre la otra cultura y la propia, gracias al conocimiento adquirido de la cultura extranjera.

En este caso, tras la lectura del análisis realizado, observamos que un elevado porcentaje de alumnos participantes, entre el 80-90%, llega a alcanzar el nivel intercultural y muestra poseer recursos suficientes para explicar las diferencias culturales. Mientras que alrededor del 20%, de los alumnos alcanza el nivel transcultural, en el cual el participante se sitúa por encima de las culturas implicadas, permitiéndose en determinadas situaciones colocarse en una posición de mediador entre ambas.

Si atendemos al proceso mental de adquisición de competencia intercultural que establecía Bennett, observamos que, a partir del análisis realizado, el alumno participante en un intercambio atraviesa las diferentes fases establecidas:

1) En la fase de negación, sobre todo al inicio del programa, la mayoría de alumnos muestra cierta de incapacidad para reconocer las diferencias culturales, bien sea por desinterés o bien por falta de oportunidad.
2) En la fase de defensa, el participante reconoce las diferencias culturales, pero observamos que experimenta la cultura propia –la adoptada como propia– como la válida, mientras que la otra es percibida como la extraña o inferior.
3) En la fase de minimización, el alumno comienza a reconocer y aceptar las diferencias, pero sólo las más superficiales (RDC), en base a la creencia de que todos los seres humanos se rigen por valores universales uniformes, no obstante, trivializa lo diferente y lo reduce a exótico. Esta fase coincide con el inicio de la fase *in-exchange*, con la visita al país extranjero.
4) En la fase de aceptación, desarrollada sobre todo en el transcurso de la estancia en el extranjero, el alumno reconoce y acepta las diferencias culturales profundas, respecto al comportamiento y los valores de la otra cultura, y desarrolla de manera intensa su adquisición de los conocimientos profundos y habilidades y actitudes interculturales –COMP, RDC, CCProf. En esta fase el aprendiente experimenta la

cultura propia como una más –no superior–, y la coloca al mismo nivel que otras igualmente complejas, aceptando con naturalidad lo diferente, sin que ello implique necesariamente una valoración positiva.

5) En la fase de adaptación, la de la competencia intercultural plena, el alumno participante en el intercambio expande su visión de la cultura e incluye e integra otras perspectivas culturales. Hemos observado que esta es la fase en la que modifica las actitudes sin esfuerzo para adaptar el comportamiento al entorno cultural, sin renunciar por ello a los valores propios. Esta fase coincide, mayoritariamente, con el momento en que se encuentran los alumnos tras su participación en el programa de intercambio.
6) Respecto a la fase de integración, la fase en la que se acepta la identidad propia como el resultado de la integración de valores de diversas culturas, observamos que la mayoría de los alumnos no logra alcanzar plenamente esta etapa debido, básicamente, a las limitaciones propias del periodo de convivencia, así como del grado de implicación que puedan demostrar los participantes. Según hemos observado, tal y como se desprende de las declaraciones, un reducido porcentaje de los alumnos de La Comarcal posee experiencias interculturales previas suficientes como para alcanzar este nivel de integración. Al igual que algunos alumnos extranjeros que han participado en los intercambios observados, cuyas familias han vivido en otros países y culturas durante largos periodo de tiempo, han experimentado los proyectos de intercambio como una nueva experiencia intercultural. No obstante, en ellos también hemos apreciado cierta actitud de confusión y desarraigo.

Por último, considerando las variables que intervienen en los proyectos analizados, podemos destacar que las muestras recogidas pueden ser clasificadas o atribuidas a

determinadas circunstancias. Podemos observar que, dependiendo de la edad de los alumnos, los niveles educativos, la procedencia de los países y las culturas involucrados, según las declaraciones y anotaciones realizadas, existen matices particulares según los perfiles de los alumnos, sus familias y las escuelas. Lo mismo ocurre con el tipo de proyecto realizado, si se constituyen intercambios concebidos desde una perspectiva prioritariamente lingüística o una perspectiva más amplia e intercultural –aunque sean conceptos indisociables, como comentábamos en el marco conceptual. Asimismo, cabría considerar el tipo de centro involucrados en los programas de intercambio analizados –centros públicos, concertados o privados– y sus líneas pedagógicas –centro privado religioso, centro privado bilingüe inglés-español, centro Montessori, escuela cooperativa– las cuales condicionan determinadas intervenciones desde diferentes puntos de vista sociales e ideológicos. Así como las lenguas implicadas en los programas observados –meta o vehicular–, cuyo mayor o menor dominio del alumno participante ha condicionado las interacciones producidas.

En definitiva, tras el análisis realizado, podemos concluir que la mayoría de alumnos participantes en un programa de intercambio, por lo general, alcanzan un nivel intercultural y acceden a una fase de adaptación del proceso mental de adquisición de la competencia intercultural. Cabe señalar que, a partir de las muestras analizadas, la dimensión afectiva supone un aspecto clave en el desarrollo de estos proyectos y su influencia es determinante en el aprendizaje y adquisición de la competencia intercultural y en la mejora de la competencia comunicativa en LE. Del mismo modo, el hecho de pertenecer a una escuela cooperativa influye notoriamente en el proceso educativo y experiencial de estas actividades.

PARTE III:
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones generales

Una vez realizado el análisis de los datos y la discusión de los resultados, de acuerdo con los objetivos planteados al inicio de la tesis, podemos afirmar que el alumno participante en un programa de intercambio:

- Experimenta cambios significativos en cuanto a la adquisición de conocimientos culturales, lingüísticos y etnográficos.
- Adquiere y desarrolla habilidades interculturales que integran valores cooperativos y sociales.
- Adopta actitudes que le capacitan para desenvolverse en encuentros interculturales.
- Mejora su competencia comunicativa en LE, desde una perspectiva intercultural y afectiva.

Asimismo, en relación con las cuestiones de investigación planteadas en torno a los cambios experimentados por el alumnado participante en los programas de intercambio analizados, nuestro estudio nos permite afirmar que:

1) Respecto a la *adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales y etnográficos***,** los participantes, en la mayoría de los casos, aumentan sus capacidades cognitivas y sus *conocimientos culturales* para entender los aspectos de las otras culturas y la configuración de su identidad cultural propia, así como la de sus compañeros de intercambio. Cuando se produce una interacción en persona, por ejemplo, se evidencia que la comunicación no es un mero cambio de información sino una experiencia intercultural, en la que cada miembro de las

culturas participantes aporta su bagaje, su realidad y las referencias del mundo que conoce.

Desde el punto de vista *lingüístico*, los alumnos experimentan cambios significativos que mejoran aspectos de su competencia comunicativa en LE. Tanto en el aula como durante el aprendizaje experiencial del intercambio, los participantes adquieren y ponen en práctica estrategias y estructuras comunicativas no utilizadas o en desuso, a la vez que reflexionan sobre aspectos del aprendizaje de LE, conocen otras realidades multilingües existentes y son capaces de distinguir entre la lengua del aula y la utilizada por miembros de otras culturas.

Desde una perspectiva *afectiva* del aprendizaje de LE, el grado de motivación aumenta en el momento en que experimentan éxitos comunicativos, del mismo modo que se activan mecanismos cognitivos y emocionales que amplifican el desarrollo de destrezas lingüísticas en todos los ámbitos –escolar, familiar y social.

Desde un enfoque *etnográfico,* en la línea de autores como Merino y Cassany (2012), los programas de intercambio pueden incluir tareas que permiten analizar la interacción de las personas que componen una sociedad, con el objetivo de despertar una conciencia crítica que fomente la autoestima por la cultura propia y el respeto por otras. En este estudio se han registrado ejemplos de proyectos en los que los alumnos han hecho de etnógrafos y se han convertido en observadores capaces de identificar los detalles de los comportamientos de la otra cultura para, posteriormente, registrar sus hallazgos en sus cuadernos de bitácora. Mediante destrezas como la observación o la comparación, o actitudes como la curiosidad, la apertura mental o la empatía, los alumnos han experimentado cambios en sus

conocimientos y actuaciones, los cuales les ha llevado a investigar sobre aspectos profundos de las culturas con las que han entrado en contacto. En general, la experiencia del intercambio les conciencia sobre la existencia de diferentes culturas, con todo lo que ello implica respecto al reconocimiento de la diversidad cultural y a la percepción del mundo.

En lo concerniente al desarrollo de *conocimientos, habilidades y actitudes interculturales*, los alumnos participantes desarrollan estos componentes de la competencia intercultural los cuales les facultan para: (a) observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que acceden; (b) desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales; (c) actuar como intermediarios –con determinadas limitaciones–, entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permiten superar los malentendidos eventuales, atenuando reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de conflicto.

La mayoría de los alumnos participantes en un programa de intercambio adquieren *conocimientos* de la otra cultura y llegan a ser conscientes de su identidad cultural plural propia, influyendo en su personalidad y en la manera de ver el mundo. De la misma manera que adquieren consciencia sociocultural en el momento en que se comparan con los miembros de las otras culturas, en general, y con sus compañeros de intercambio, en particular.

Durante el desarrollo del intercambio, los participantes desarrollan el uso estratégico de *habilidades interculturales* como la percepción, la observación, la comparación, la aproximación y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la reparación y ajustes y la mediación de factores, los cuales les permiten

captar e interpretar la información a la que se ven expuestos sobre hechos y productos culturales. Asimismo, en menor grado, les capacita para mediar en las situaciones de conflicto cultural en las que se ven involucrados.

Respecto a las *actitudes interculturales*, la mayoría de alumnos adoptan comportamientos que les permiten establecer el control consciente desde diferentes perspectivas. En la mayor parte de los casos, la predisposición favorable determina y condiciona las respuestas al entorno cultural y sociocultural durante los encuentros interculturales. Al igual que la adopción de actitudes como la curiosidad y el interés por el descubrimiento, la apertura mental, la tolerancia, la empatía, la regulación de factores afectivos o la reducción de etnocentrismos.

Por último, en el marco europeo y en el contexto del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, la mayor parte de proyectos educativos y programas de intercambio implementados contribuyen a la *incidencia en el desarrollo de la competencia intercultural*. La participación del alumnado en un aprendizaje experiencial, como supone este tipo de proyectos, proporciona el despertar de su concienciación intercultural. Tal incidencia también se hace evidente en el momento en que los alumnos participantes experimentan un aumento de su curiosidad hacia aspectos de las culturas con las que entran en contacto y de la suya propia, lo cual les capacita para aceptarse como seres culturales que evolucionan constantemente y que son capaces de adoptar actitudes que tratan de alejarse de los etnocentrismos. En la línea de algunos autores (Atienza, 1997; Iglesias, 2003; Corbett, 2003), los participantes experimentan cambios actitudinales sustanciales que les muestran más "amables, dialogantes y creativos" (Corbett, 2003, p.212).

De igual modo, de acuerdo con los estudios de autores como Richterich (1994), Wertenschlag (1994) y Salvadori (1996), se ha comprobado que cuanto mayor es la implicación de los alumnos en el proyecto, mayor es el éxito de este en términos de comunicación, afectividad e interculturalidad. Cuando esto ocurre, el alumnado participante se siente seguro y competente tanto en sus habilidades lingüísticas en la LE como en los factores individuales relacionados con la motivación, la seguridad, la confianza y la autoestima. En la línea de estos autores podemos constatar que para lograr que los factores afectivos sean positivos se requiere una preparación desde el punto de vista emocional en todas las fases del intercambio –principalmente en las fases previa y durante el intercambio en sí. Una preparación emocional adecuada puede proporcionar seguridad y motivación al participante el cual, si genera unas relaciones propicias con su compañero y su familia de acogida, se implica en mayor medida en el programa y este le proporciona una experiencia comunicativa e intercultural positiva.

2) Respecto a los *aspectos de los intercambios que convierten al alumnado participante en personas interculturalmente competentes*, teniendo en cuenta el modelo de Deardoff (2011), la cual sostiene que "la competencia intercultural es un proceso permanente y vitalicio en el que el individuo nunca llega a ser plenamente competente", comprobamos que es tan importante prestar atención al desarrollo del proceso como a los aspectos reales de la competencia. Como señalaban Kohls (1996) y Storti (1997), la competencia intercultural no simplemente ocurre, sino todo lo contrario, debe desarrollarse intencionadamente. En este sentido, en un programa de intercambio, existen aspectos que demuestran que los alumnos pueden llegar a ser interculturalmente competentes en la medida en que pueden desenvolverse adecuadamente en situaciones interculturales,

haciendo uso de los conocimientos adquiridos, las destrezas desarrolladas y las actitudes adoptadas, siempre y cuando se impliquen en la experiencia.

Por otro lado, durante el desarrollo de un proyecto de intercambio, en sus diferentes fases, se trabajan aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales que, en efecto, facilitan el desarrollo de la competencia intercultural: (1) en la fase *pre-exchange*, por ejemplo, mediante la preparación intercultural, la comunicación entre interlocutores auténticos de diferentes culturas, o las representaciones de situaciones comunicativas; (2) en la fase *in-exchange*, durante el periodo de convivencia en la cultura extranjera, a través de las interacciones interculturales desde diferentes perspectivas lingüísticas, afectivas e interculturales; (3) en la fase *post-exchange*, mediante los análisis y las reflexiones sobre los aspectos interculturales tratados. Estas prácticas, en línea con las propuestas por autores como Byram y Zarate (1994) y Byram y Fleming (2001), demuestran que los alumnos expuestos a frecuentes situaciones interculturales, como las acaecidas en los intercambios, pueden llegar a convertirse en personas con conocimientos de una o más culturas que disfrutan de la capacidad de descubrir y relacionarse con gente de nuevos entornos para los que no han sido formadas de manera intencionada. Es decir, pueden convertirse en individuos capaces de establecer una relación entre su propia cultura y otras, con el fin de mediar y explicar "la diferencia", al igual que, en última instancia, aceptar esa diferencia y ver una humanidad común en ella. En general, podemos afirmar que los alumnos que participan en proyectos de intercambio, si bien no llegan a ser competentes completamente, de manera intrínseca adquieren una base sólida que sustenta un proceso de aprendizaje intercultural que irán desarrollando a lo largo de su vida y que los llevará a convertirse en personas interculturalmente autónomas.

Desde el punto de vista lingüístico, el conocimiento y el uso de estrategias comunicativas puestas en práctica capacitan al alumnado participante para actuar correcta, adecuada y autónomamente, dependiendo de las situaciones, los interlocutores, los tipos de texto, etc. Como se apuntaba anteriormente, el lenguaje resulta necesario y, aunque no supone una habilidad suficiente para desarrollar la competencia intercultural, constituye un vehículo determinante a través del cual se pueden entender las visiones del mundo de los otros. En este sentido, el modelo lingüístico de *hablante intercultural* resulta determinante, dado que, como se ha demostrado, los alumnos participantes que siguen este modelo adquieren un mayor grado de autonomía comunicativa a través de las interacciones diarias con sus compañeros y con los miembros de la cultura en la que conviven. En la línea de Kramsch (1998) podemos afirmar que los aprendientes de LE –y por ende los participantes en programas de intercambio– que siguen el modelo de hablante intercultural son capaces de ofrecer una relectura de los signos habituales, una nueva percepción de lo familiar y lo desconocido. Además, en el contexto de las escuelas cooperativas, en las cuales no existe una diversidad cultural significativa, este modelo sigue un patrón cercano a la cultura propia que se ve enriquecido con prácticas del aprendizaje experiencial propio de los programas de intercambio.

3) En lo que se refiere a la *dimensión emocional en el aprendizaje de LE*, como hemos comprobado a lo largo de la investigación, los factores afectivos juegan un papel decisivo en el desarrollo de los intercambios y la competencia intercultural. Como señalaban MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998), Dewaele (2004, 2013) y Pavlenko (2005), entre otros, en una interacción comunicativa influyen diferentes factores emocionales relacionados con la confianza, la seguridad, la motivación y la autoestima, así como con los estilos de comunicación cognitivos,

los tipos de personalidad o el clima intergrupal. En este estudio hemos observado que durante los encuentros interculturales protagonizados por los alumnos en el transcurso de los programas analizados han intervenido factores emocionales tanto positivos como negativos.

Por un lado, la mayor parte de los alumnos manifiestan actitudes positivas como el aumento de la motivación, la reducción de la ansiedad, la aproximación cultural, la tolerancia, la flexibilización de los estereotipos preconcebidos o la neutralización de prejuicios y etnocentrismos. Esto es, en general, los participantes muestran comportamientos favorables como resultado de situaciones derivadas de los éxitos comunicativos, la mejora del entendimiento de la otra cultura o la experimentación de sentimientos de seguridad y comodidad. Desde el punto de vista meramente comunicativo, la mayoría de alumnos participantes descubren cómo su aprendizaje de LE cobra sentido, resulta significativo y supone una experiencia que "vale la pena" cuando intervienen en una interacción real y satisfactoria con individuos de otras culturales, en contextos y referentes culturales auténticos. Estas interacciones les proporcionan una motivación añadida y su implicación en los procesos de retroalimentación desde el punto de vista afectivo, comunicativo e intercultural les resulta gratificantes.

Por el contrario, en las situaciones en las que aparecen factores negativos como la ansiedad, el miedo, la frustración, la tensión o la inseguridad, la comunicación y el desarrollo de otras competencias se ven obstruidos dando lugar a momentos de conflicto o malentendidos. En estas circunstancias, resulta necesaria –y en ocasiones urgente–, la intervención de agentes externos como los compañeros de aula, los compañeros de intercambio, los profesores acompañantes o las familias de acogida.

4) Respecto al *papel del profesorado,* este resulta crucial en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado participante. Desde un enfique tanto emocional como cognitivo, tal y como sostienen autores como Dörnyei y Malderez (2000), Rodríguez, Plax y Kearney (1996) o Schumann (1994), el fomento de las relaciones de grupo y el clima intergrupal en general, así como la relación afectiva cercana del profesorado participante en los intercambios, proporcionan una enseñanza y un aprendizaje eficaz que contribuye al desarrollo personal e intercultural del alumnado.

Byram, Gribkova y Starkey (2001) señalaban que el objetivo principal del profesor en la enseñanza de la dimensión intercultural en la LE no es únicamente transmitir información sobre un país o una cultura extranjera, sino guiar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En este estudio hemos comprobado que, en el transcurso de un programa de intercambio, en sus tres fases, el profesor facilita al alumnado los recursos necesarios para que desarrolle su competencia intercultural a través de tareas incluidas en el programa. Le orienta para buscar y encontrar información sobre las culturas extranjeras, para elaborar su cuaderno de bitácora, para desarrollar interacciones reales, o para realizar tareas de comparación, de reflexión crítica o de valoración de experiencias vividas. De igual modo, desde un enfoque emocional, el profesor es el que proporciona un ambiente de aula adecuado para dotar al alumnado de recursos afectivos positivos, así como para facilitar estrategias comunicativas dirigidas a los encuentros con los compañeros de las otras culturas. Por lo general, el profesor estimula al alumnado para analizar, comparativa y emocionalmente, la cultura meta y la propia, al igual que para fomentar el pensamiento crítico del alumno y su percepción del país extranjero.

5) En lo referente a cómo influye el *hecho de pertenecer a una cooperativa de enseñanza en el desarrollo de la competencia intercultural* del alumnado participante en intercambios, como se apuntaba anteriormente, las escuelas cooperativas persiguen objetivos de carácter pedagógico, político y social en los que prevalecen la gestión democrática, la participación activa, el respeto a la diversidad y el arraigo al medio cultural y social. De este modo, por ejemplo, la *participación activa* de la comunidad que convive en estas escuelas genera vínculos que influyen en todo el colectivo y, en el caso de los proyectos de intercambio, estos vínculos se ponen de manifiesto a la hora de implicarse –en diferente medida– en el desarrollo del proyecto por parte de todos los miembros que componen dicha comunidad. Hemos podido constatar que, tanto en la línea pedagógica del centro, en general, como en la realización de los intercambios, en particular, se aprecia la huella de maestros y pedagogos como Montessori, Makarenko, Freinet, Dewey y otros, cuyas teorías inspiraron los principios fundacionales de las cooperativas valencianas: la autonomía del alumnado, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el dar un sentido común a los productos de un colectivo; las publicaciones escolares propias; y sobre todo, la idea de cooperación entre alumnos y profesores.

Una considerable parte de los alumnos reconocen que su pertenencia a un centro, como el del contexto de esta investigación, influye en el desarrollo de su competencia intercultural, en la medida en que se ven capaces de mirar el mundo con una visión abierta y empática, sin dejar de lado su arraigo a su entorno sociocultural inmediato. Recordando las palabras de Carmen Agulló (2016): “el arraigo al medio nos hace ser solidarios desde el punto de vista internacional, se piensa que reivindicar la propia lengua y la propia cultura es un símbolo de

localismo, y yo creo que es lo contrario: cuando amas tu cultura y tu lengua es cuando entiendes que hay otros países, otras lenguas y otras culturas y, por lo tanto, las respetas y las compartes" (*14a La Nit*, Escola Valenciana TV, 2006). Así pues, atendiendo a los rasgos diferenciadores de La Comarcal, citados anteriormente, podemos considerar que:

- Como escuela comarcal, el hecho de que entre sus objetivos se encuentre fomentar en los alumnos la valoración y el sentimiento de pertenencia a una comunidad –su entorno, su identidad y su realidad cultural–, proporciona instrumentos que resultan beneficiosos para la preparación de la educación intercultural. Los alumnos, al poseer un conocimiento adecuado de su entorno cultural más cercano, son capaces de contrastar mejor los rasgos característicos de los otros referentes culturales con los que entran en contacto. Algo que se ha plasmado en el transcurso de los intercambios y en las actividades programadas en las que se fomenta la observación, la comparación y otras tareas de carácter etnográfico – *Getting to know each other*, *Pechakucha,* etc...
- Como escuela democrática y participativa, sus métodos de gestión reflejan una actitud de pensamiento colectivo que caracteriza la manera de actuar de los alumnos, de las familias, de los profesores y del personal no docente involucrado en los proyectos de intercambio. Por ejemplo, la implicación de las familias en el desarrollo de los proyectos resulta determinante para su buen funcionamiento, puesto que son estas las que acogen a los compañeros extranjeros y las que proporcionan una estancia favorable y de confianza a sus invitados, conformando una de las bases del éxito del proyecto. Por otra parte, la celebración de asambleas de alumnos,

trasladadas al proyecto de intercambio y transformadas a menudo en discusiones de grupo, reflejan de igual modo la actitud democrática y participativa que influye en el diseño y desarrollo de los procesos de aprendizaje aplicados, así como en la elaboración de actividades, celebración de debates, evaluación del proyecto conjunto, etc.

- Como escuela plurilingüe, tal y como se describe en su PLC, los programas lingüísticos implementados, así como los proyectos europeos desarrollados en diferentes lenguas, contribuyen significativamente al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. En la mayoría de escuelas cooperativas, pese a su escasa diversidad cultural, el hecho de enseñar diferentes lenguas –valenciano, castellano, inglés, francés y alemán– desde un enfoque intercultural, propicia un escenario multilingüe que se ve reforzado con el aprendizaje experiencial propiciado por los proyectos de intercambio programados. Asimismo, desde el enfoque emocional, destaca que estas escuelas enfatizan la dimensión afectiva en el aprendizaje de LE, al igual que ocurre en el desarrollo de los intercambios. En este sentido, cabe señalar el papel de los docentes de la etapa Secundaria de la escuela y, en particular, de los profesores de LE y los responsables de los programas de intercambio, los cuales se caracterizan por poseer un perfil "facilitador" y cercano que prioriza los factores emocionales en la enseñanza de lenguas.
- Por último, como escuela coeducativa, en La Comarcal, la igualdad y la no discriminación por géneros constituyen valores sustanciales que definen su línea pedagógica. Por ello, los diversos proyectos llevados a cabo en el centro, incluidos los programas de intercambio, priorizan estos

valores y contribuyen a formar a alumnos como personas tolerantes y exentas de prejuicios de todo tipo. En los proyectos de intercambio abundan numerosos ejemplos de actividades en las que valores como la igualdad, el respeto a la diversidad, la empatía o la tolerancia son prioritarios. Desde la fase inicial de los programas se desarrollan actividades –emparejamiento de alumnos, distribución de grupos, trabajos cooperativos, etc.–, que ejemplifican la filosofía y las líneas pedagógicas de la escuela en lo referente a la coeducación.

En suma, las escuelas cooperativas suponen marcos idóneos para el desarrollo de proyectos de intercambio. El hecho de pertenecer a una escuela como La Comarcal influye de manera significativa en el desarrollo de la competencia intercultural. La experiencia educativa de su alumnado, basada en los valores democráticos, coeducativos, afectivos y plurilingües, contribuye sustancialmente a ese desarrollo competencial en términos de interculturalidad. Como señalaba la UCEV, la escuela cooperativa debe fomentar entre el alumnado la actitud general de estima y de respeto hacia las lenguas, debe saber inculcar que cada lengua, al margen del número de hablantes activos que pueda tener, es, al mismo tiempo, una fuente de conocimientos, valores y tradiciones. Para ello, se debe aprovechar la riqueza del entorno, hacer escuela en valenciano y empezar oportunamente el aprendizaje de más lenguas, al igual que implantar planes plurilingües e interculturales basados en el apoyo de los equipos directivos y docentes, en el esfuerzo que la sociedad plurilingüe demanda y en los recursos adecuados.

6.2. Aportaciones y prospectivas

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre educación y competencia intercultural motivadas, en gran parte, por las diferentes implicaciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas. No obstante, en una sociedad conectada y cambiante como la actual, continúa siendo necesaria la existencia de nuevos estudios enfocados al ámbito de la enseñanza.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación permiten aportar nuevas perspectivas en el campo de la educación intercultural, en particular en el contexto de la enseñanza Secundaria, las escuelas cooperativas valencianas y en actividades como los programas de intercambio. A pesar de que en la actualidad los intercambios suponen una práctica habitual implementada en gran parte de las escuelas de todo el mundo, todavía escasean estudios que puedan otorgarles un mayor reconocimiento por parte de las instituciones y sistemas educativos nacionales y supranacionales.

En base al presente estudio, se pueden establecer futuras líneas de investigación que amplíen el campo de conocimiento sobre la educación intercultural y la incidencia de los programas de intercambio en la enseñanza de LE. Como se ha demostrado en nuestro análisis, la competencia intercultural se desarrolla con mayor idoneidad en el marco del aprendizaje de LE desde un enfoque intercultural, holístico y emocional, y en la participación en proyectos de aprendizaje experiencial como son los intercambios.

Así pues, este estudio puede suponer el punto de partida para otras investigaciones que se desarrollen en diferentes ámbitos educativos y que aborden diversos aspectos de la educación intercultural. De igual modo, puede abrir el camino a otros estudios que aspiren a analizar nuevos escenarios a partir de diferentes procedimientos que aporten nuevos avances en el campo del aprendizaje y la enseñanza de LE, la educación intercultural, los programas de intercambio o las escuelas cooperativas.

En este contexto en particular, se ha demostrado que la competencia intercultural desarrollada por los alumnos de Secundaria en situaciones vivenciales como las acontecidas en los programas de intercambio puede suponer una actitud ante la vida que conduce a la apertura, el diálogo y la creatividad. Asimismo, se ha comprobado que la educación intercultural es la base para crear oportunidades de conocimiento, interacción y cambio de actitudes hacia otras culturas, por lo que continúa representando un reto educativo de primera magnitud para la escuela del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarup Jensen, A. (1995) «Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites». En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*. Bristol: Multilingual Matters, 41-45.

Acero, E. (s/f) «El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente». *Revista Actualidad Educativa*, (3) 13.

Aguado, Mª T. y Del Olmo, M. (coord.) (2009) *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.

Agulló, M. C. y Payà Rico, A. (2012) *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagógica (1968-1976)*. Valencia: PUV, Universitat de València.

Agulló, M. C. y Payà, A. (2015*) La Nostra Escola Comarcal: An Educational Cooperative in Defense of Democratic, Active and Valencian Pedagogy (Spain 1973).* En Encarna Rodriguez (ed.) *Pedagogies and Curriculums to (Re)imagine Public Education, Transnational Tales of Hope and Resistance.* Pensylvania: Springer.

Álvarez González, S. (2010) *La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Recuperado de https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/155 (consultado en septiembre 2019).

Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2013) *Enseñar la competencia intercultural*. Madrid: UAM.

Areizaga, E. (2002) «El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y evaluación del material didáctico». *Cultura y Educación* 14 (2), 161-175.

Areizaga, E., Gómez I. e Ibarra, E. (2005) «El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación». *Revista de Psicodidáctica* 10 (2), 27-46.

Areizaga, E. (2006) «Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?» *II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Burgos: Universidad de Burgos.

Arizmendiarrieta, J. M. (1984) *Emancipación obrera: La cooperación*. Bilbao: Caja Laboral Popular.

Arnold, J. y Brown, H. D. (2000) «Mapa del terreno». En J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 19-41.

Arnold, J. «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanz a/biblioteca _ele/antologia_didactica/ claves/arnold.htm (consultado en diciembre 2018).

Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2004) «Multiple intelligence theory and Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective». *International Journal of English Studies*, 119-136.

Atienza, J.L. (1997) «Sócrates, escuela de alteridad». *Revista LOGOI 5*, AAPLE, 91-102.

Auerbach, E. (1995) «The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices». En James W. Tollefson (ed.) *Power and inequality in language education*. Nueva York: Cambridge University Press, 9-33.

Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (1998) *Cultural practice in everyday life: The language learner as etnographer*. En Byram, M. y Fleming, M. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and etnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 76-97.

Bennett, J.M. (2013) *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Wiley Online Library. Recuperado de https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182 (consultado en agosto de 2019).

Bordieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bragualt, J. (1985) «La organización cooperativa al servicio de la educación». *Cuadernos de Pedagogía*, 131, 90–93.

Bredella, L. (1992) *Cooperating with Written Texts: The Pragmatics and comprehension of Written Texts*. Dieter Stein (ed.). Berlin, New York: Mouter de Gruyter.

Brown, H. D. (1991) *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth: Intercultural Press.

Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (ed.) (1997) *Face to Face. Learning Language and Culture through Visits and Exchanges*. London: CILT.

Byram, M. y Fleming, M. (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and etnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. (2000) «Assessing intercultural competence in language teaching», *Sprogforum* 18, 8-13.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002) *Developing Intercultural Competence in Language Teaching*. DGIV. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. Alred, G. & Fleming, M. (ed.) (2003) *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2011) *Research agenda*. En A. Witte, y T. Harden, (eds.) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Bern: Peter Lang.

Byram, M. y Zarate, G. (1995) *Young People Facing Difference. Some proposals for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Butjes, D. y Byram, M. (eds.) (1991) *Mediating Languages and Cultures*. London: Multilingual Matters.

Canale, M. (1983) «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J.C. Richards & R. Schmidt (eds.) *Language and Communication*. Harlow, Essex: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980) «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics 1*, 1-47.

Canals, M. A., Codina, M. T., Cots, J., Dardar, P., Mata, M., & Roig, A. M. (2001) *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980). Fets i records*. Barcelona: Barcelona Edicions 62.

Candau, V. (1994) *Educación y culturas. Interculturalidad y cambio educativo*. María Rosa Elosúa (ed.). Madrid: Narcea Ediciones, 7-9.

Castro Prieto, P., Méndez García, M.C., y Sercu, L. (2003) *La cultura en el aula de lenguas extranjeras: análisis de los profesores de secundaria respecto a los objetivos y las actividades de aprendizaje cultural*. Recuperado de http://sedll. org/es/admin/uploads/congresos/15/act/131/Castro_Prieto.Pdf (consultado en diciembre de 2018).

Castaño i Colomer, J. (1985) *La cooperativa de enseñanza*. Barcelona: CEAC.

CIRIEC-España (2012) «Principios cooperativos y aplicación del modelo EFQM: Efectos en el proceso estratégico de la cooperativa de enseñanza La Nostra Escola Comarcal». *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa 76*, 229–259.

Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996) «Intercultural communication competence: A synthesis». *Communication Yearbook* 19. Thousand Oaks, CA: SAGE, 353-383.

Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1997) «Chinese conflict management and resolution: Overview and implications». En *Intercultural Communication Studies 7*. Recuperado de https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article= 1015&context=com _facpubs, 1-16 (consultado en diciembre de 2019).

Chen, G.-M. y Starosta, W.J. (2000) «The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale». *Human Communication*, 3 (1), 2-14.

Chesa, A. y Madero-Candelas, T. (1993) *Vint anys d'Escola Comarcal 1973–1993*. La Nostra Escola Comarcal. Catarroja: Manuscrito no publicado.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of The Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Codina, Mª. T. (2002) «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria 21*, 91–104.

Codó, E. (2003) *The struggle for meaning: Immigration and multilingual talk in an institutional setting*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/TDX-1222103-153012.

Colom, A. (2011) «Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democracia. Educació i Història». *Revista d'Història de l'Educació 18*, 13–36.

Comisión Europea (2001). *Guía del candidato. Programa Sócrates*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 34-68.

Consejo de Europa (2001) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference.* Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Consejo de Europa (1995) *Libro blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo y Bruselas: CECA.

Consejo de Europa (2008) *Libro blanco sobre el diálogo intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburgo: Ministerio de Cultura.

Conselleria d'Educació (2018) *Programa de Educación Plurilingüe e Intercultural (PEPLI)*. València: Generalitat Valenciana.

Corbett, J. (2003) *An intercultural approach to English language teaching*. London: Multilingual Matters.

Corros, F. J. (2005) Acta XVI Congreso de ASELE, *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* «Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos». Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0213 (consultado en agosto de 2018).

Crawford-Lange, L. y Lange, D.L. (1984) «Integrating language and culture: How to do it». En *Theory into Practice: Teaching Foreign Languages*, 258-266. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405848709543284 (consultado en abril de 2018).

Crawford-Lange., & Lange, D.L. (1984) «Doing the unthinkable in the second language classroom: A process for the integration of language and culture». En T.V. Higgs (ed.), *Teaching for proficiency, the organizing principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company Recuperado de http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/develotte-kern-guichon.pdf, 139-177 (consultado en abril de 2018).

Creswell, J. W. (2009) *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Centro Virtual Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Procedimientos de aprendizaje*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm (consultado en diciembre de 2018).

Dark, S. *et al*. (1997) «The study visit: An opportunity for culture learning». En M. Byram (ed.) *Face to face: Learning Language and Culture through Visits and Exchanges*. London: CILT.

Davies, A. (1991) «The notion of the native speaker». En *Journal of Intercultural Studies*. 12 (2), 35-45.

Dausendschon-Gay, U. (1995) «La rencontré, un lieu privilégié pour l'apprentissage de la langue du partinaire» en *Langue étrangère – Langue du partinaire*, 89-100. Baden-Baden: Nomos.

Deardoff, D. (ed.) (2009) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

DECRET 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana, DOCV núm. 6834, de 6 d'agost de 2012.

DECRET 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obliga- tòria a la Comunitat Valenciana, DOGV núm. 5562, de 24 de juliol de 2007.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

Denis, M. y Matas Pla, M. (2002) *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: DeBoeck-Duculot.

Devis, A. y Chireac, S. M. (2020) «Análisis de libros de texto desde la educación intercultural y plurilingüe, la alfabetización inicial Español-Quechua». *Aula de encuentro*. Vol. 22, 2. 203-232.

Delanoy, W. (1993) «Come to Mecca: assessing a literary text's potential for intercultural learning». En W. Delanoy, Köberl y H. Tschachler (eds.) *Experiencing a Foreign Culture: papers in English, American and Australian Studies*. Tübingen: Narr, 275-299.

Dewaele, J.M (2004) «Languages and Emotions: A Crosslinguistic Perspective». *Journal of Multilingual and Multicultural Development 25* (2), 93-93.

Dewaele, J.M (2013) «Multilingualism and Emotions». *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Recuperado de https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0795. Oxford: Wiley-Blackwell (consultado en diciembre de 2020).

Díez Mediavilla, A., Brotons, V. Escandell, D. y Rovira, J. (eds.) (2016) *Aprendizajes plurilingües y literarios, nuevos enfoques didácticos*. Universitat d'Alacant.

Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000) «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 173-187.

Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003) *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2009) «The L2 Motivational Self System». En *Motivation, language identity and the L2 self*. Z. Dörnyei y E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.

DotheGap (2018) Recuperado de https://dothegap.com/blog/en/do-you-know-the-origins-of-exchanges (consultado en junio de 2020).

Doyé, P. (1999) *The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen.

Duranti, A. (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Ellis, K. (2000) «Perceived teacher confirmation: The development and validations of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning». *Human Communication Research* 26 (2), 264-291. New York, London: Routledge.

Ellis, R. (2008) *Principles of instructed second language acquisition. CAL Digest* diciembre. Recuperado de http: www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/I nstructed2 ndLang.pdf (consultado en agosto de 2019).

Fantini, A. E. (2000) *A central concern: Developing intercultural competence*. Recuperado de http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf (consultado en marzo de 2015).

Galindo, M. (2006) «La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas». *Interlingüística 16*, 1-11.

García Castaño, F.J., & Granados Martínez, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

Gómez-Ullate, M. (2000) «Memoria, diarios y cintas de vídeo. La grabación de videos en el campo y su análisis como técnica de investigación antropológica». *Revista de antropología social* (9), 199-209.

González Maura, V. (2006) «El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación* 38. Madrid: OEI.

González Piñeiro, M., Guillèn Diaz, C. y Vez, J. (2014) *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Guilherme, M. (2000) «Intercultural competence». En Byram, M. (ed.) *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge. 297-300.

Guillén, C. (2002) «La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras». En C. Guillén (ed.) *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación, 193-226.

Guillén, C. (2004) «Los contenidos culturales». En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 835-851.

Hall, E. T. (1976) *Beyond Culture*. New York: Anchor Press.

Hartog, J. (2006) *Beyond 'misunderstandings' and 'cultural stereotypes': Analyzing intercultural communication.* En K. Bürhig, y D. Ten Thije, (eds.) *Beyond misunderstandings.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 175-188.

Hernández Bravo. J.A. (2011) *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo.* Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/ dspace/ bitstream/ 10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf.

Hinnenkamp, V. (2001) «Constructing misunderstanding as a cultural event». *Culture in communication.* En A. Di Luzio, S. Günter, y F. Orletti (eds.) *Analysis of intercultural situations.* Amsterdam: John Benjamins, 211-243.

Hofstede, G. (1984) *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Holec, H. (1980) *Autonomie et apprentisage des langues etrangers*. Strasbourg: Council of Europe.

Holliday, A. (1999) «Small cultures». *Applied Linguistics* 20, 237-264.

Hughes, I. (1998) *Cómo mantener un diario de investigación.* Recuperado de http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en|es&u=http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rdiary.html (consultado en enero de 2020).

Hymes, D. (1972) *On communicative competence*. En J.B. Pride, & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondworth.

Iglesias, I. (2003) «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela* 54, 5-28.

Iglesias, I. (2010) «El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes». *1er Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, 1-30.

Instituto Cervantes (2020) *La competencia intercultural*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm (consultado en diciembre de 2020).

Irimiaş, E. (2007) «Cultural patterns reflected in language». *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Philologia* 4, 159-170.

Jaeger, K. (1995) «Teaching Landeskunde in Higher Education». En A. Aarup Jenseny y otros (eds.). *Intercultural Competence.* Vol. II, 155-172.

Jiménez Fernández, C., López-Barajas Zayas, E. y Pérez Juste, R. (1991) *Pedagogía Experimental II*. Tomo I. Madrid: UNED, 229-258.

Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kohls, L. R. (1996) *Survival kit for overseas living*. 3rd ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

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

Kramsch, C. y Sullivan, P. (1996) «Appropriate pedagogy». *ELT Journal* 50 (3), 199-212.

Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998) «El privilegio del hablante intercultural». En M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge: Cambridge University Press, 33-34.

Kramsch, C. (2003) «Identity, role and voice in cross-cultural (mis)communication». *Misunderstanding in social life. Discourse approaches to problematic talk*. En House, J. Kasper, G. y Ross, S. (eds.). Londres: Pearson Education, 129-153.

Kramsch, C. (2008) «Ecological perspectives on foreign language education». *Language Teaching* 41, 389-408.

Kramsch, C. Vork Steffensen, S. (2008) «Ecological perspectives on second language acquisition and socialization». En P.A. Duff, & N. H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education (2nd ed.) (8) Language Socialization, 17-28.*

Labrado, V. (2011) *Les trobades. 25 anys d'Escola Valenciana*. València: Andana Editorial.

La Nostra Escola Comarcal (2017) *Projecte Educatiu de Centre*. Picassent: Documento interno no publicado.

La Nostra Escola Comarcal (2017) *Projecte Lingüístic de Centre*. Picassent: Documento interno no publicado.

Lacorte, M. (2006) «But what am I doing here…? A qualitative study of perceptions about sociopolitical issues among teachers of Spanish in the United States». *Hispania* 89, 347-357.

Lacorte, M. (2013) «Planteamientos ecológicos para la metodología del español como L2». *Miríada Hispánica* 6, 20-30.

Lantolf, J. y Thorne, S. (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Nueva York: Oxford University Press.

Larrain, H. (2004) *El Diario de Campo: objetivos, metodología y práctica.* Recuperado de http://eco-antropologia.blogspot.com/2008/02/el-diario-de-campo-o-bitcora-el.html (consultado en abril 2019).

Larrauri-Max, M. (2012) *L'educació segons John Dewey*. València: Tandem Edicions.

LLEI DE COOPERATIVES DE LA COMUNITAT VALENCIANA, 8/2003. Ley de 24 de marzo, de Cooperativas de la Comunidad Valenciana. [2003/3636] (DOGV núm. 4468 de 27.03.2003).

Locke, L.F., Spirduso, W.W. y Silverman, S.J. (2007) *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (5th ed). Thousand Oaks, CA: SAGE.

LOE (2006) Ley Orgánica Educativa (LOE 2/2006 de Educación, de 3 de mayo).

LOMCE (2013) Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

McClelland, D. C. (1973) *Testing for competence rather than for 'intelligence'. American Psychologist, 28*(1), 1-14. Recuperado de https://doi.org/10.1037/h0034092 (consultado en abril de 2019).

Macintyre, P., Clement, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998) «Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *The Modern Language Journal,* 82 (4), 545-562.

Malik, B. (2003) «Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales». En Elvira Repetto (coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psico-pedagógica* 2, 424-452.

Mantero, M. (2007) «Toward ecological pedagogy in language education». En M. Mantero (ed.) *Identity and second language learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 1-12.

Martín Rojo, L. (2003) «Dimensiones principales de la comunidad intercultural». *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias educativas* 8, 81-90.

Martínez Verdú, R. (1990) *El Grup Empresarial Cooperatiu Valencià, GECV. Una perspectiva histórica*. València: GECV.

Matsumoto, D. et al. (2000) *American-Japanese cultural differences in judgements of emotional expressions of different intensities*. Manuscrito para publicar.

Matsumoto, D. y Kupperbusch, C. (2000) *Idiocentric and allocentric differences in emotional expression and experience*. Manuscrito para publicar.

Mayordomo, A., Agulló Díaz, Mª. C., & García, G. (eds.) (2007) *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni*. Gandía: CEIC Alfons el Vell-Universitat de València.

Merino, E. y Cassany, D. (2013) «El espacio de la cultura». *Miríada Hispánica* 6, 35-72.

Meyer, M. (1991) «Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreing Language Learners». En D. Butjes y M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Miquel, L. (1997) «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: Algunos ejemplos aplicados al español». *Frecuencia L 5*, 3-14.

Miquel, L. y Sans, N. (2004) «El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua». RedELE: Revista Electrónica de Didáctica. Madrid, 2004, 0, marzo, 13. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261 (consultado en agosto de 2018).

Moliner, V., Miquel, C., Pitxer, T., Conca, M., & Lacuesta, M. (1976) *Escola i llengua al País Valencià [School and language in Valencia]*. València: Tres i Quatre.

Montessori, M. (2013) *El método de la Pedagogía Científica*. 4ª ed. Madrid: Biblioteca Nueva.

Müller, B (1986) «Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie». En G. Neuner (ed.) *Kulturkontraste im DaF - Unterricht*. Múnich: Iudicium.

Murphy, E. (1988) *Language, culture and curriculum*. London: Routledge.

Oatley, K. y Jenkins, J. (1996) *Understanding Emotions.* Cambridge, MA: Blackwell.

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

Oxford, R. L. (2000) «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». En J. Arnold, (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 77-86.

Paikeday, T. (1985) *The Native Speaker is Dead!* Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Palacios, J. (1984) *La comarcalitat de La Nostra Escola Comarcal*. Torrent: La Nostra Escola Comarcal. Manuscrito no publicado.

Paricio Tato, M.S. (2004) «Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación* 34 (4), 1-12.

Paricio Tato, M.S. (2005) «La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis». *Glosas didácticas* 15. 133-144.

Paricio Tato, M.S. (2011) «Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el 'otro'». *Linguarum Arena* 2, 79-89.

Pascual, V. (2006) *El tractament de llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.

Payà Rico, A. (2008) *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València.

Pavlenko, A. (2005) *Emotions and multilingualism.* Cambridge: Cambridge University Press

Peirce, B. N. (1995) «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quaterly 29*, 9-31.

Pérez, M. (2018) «El plurilingüisme divideix les entitats per la llengua». *Revista El Temps* 15 de febrero. Recuperado de http://www.eltemps.cat/article/3344 (consultado en agosto de 2019).

Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism and linguicism*. Oxford: Oxford University Press.

Porlán, R. y Martín, J. (1994) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla: Diada Editorial.

Puchta, H. (2000). «Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neurolingüística en la enseñanza de idiomas». En J. Arnold, (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 263-275.

Pulido, R. (2008) «Había una vez un inmigrante, un turista y un antropólogo. Notas etnográficas sobre las relaciones entre lengua y cultura». *Manual sobre comunicación e inmigración*. Madrid: Tercera Prensa, 515-526.

Raga, R. (1983). *Els inicis de l'escola. La Nostra Escola Comarcal*. Catarroja: Manuscrito no publicado.

Rasoal, C., Eklund, J. y Hansen, E. (2011). «Toward a Conceptualization of Ethno-cultural Empathy». *Journal of Social, Evolutionary and Cultural Psychology*, vol. 5, 1, 1-13.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE de 5 de enero de 2007.

Regency History (2013) Recuperado de https://www.regencyhistory.net/2013/04/the-grand-tour.html (consultado en junio de 2020).

Reasoner, R. (1982) *Building Self-esteem: A Comprehensive Program for Schools.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Richterich, R. (1994) «Echange = change. Jalons pour una pedagogie du changement in Vade-mecum CH». *Echanges des jeunes*, 3-6.

Rico, A. M. (2005) «De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos». *Porta Linguarum* 3, 79-94.

Rodriguez Plax, T. y Kearney, P. (1996) «Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator». *Communication Education* 45, 294-305.

Rost-Roth, M. (2006) «Intercultural communication in institutional counselling sessions». En K. Bührig & D. Ten Thije (eds.) *Beyond misunderstanding*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 189-216.

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004) «Biografía de Anton Makarenko». En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona. España. Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/makarenko.htm (consultado en agosto de 2020).

Salido-López, J. V. (2017) «Introducción. La competencia en comunicación lingüística: una realidad compleja y multidisciplinar». En *La competencia lingüística en comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad.* Universidad de Castilla-La Mancha. 9-10.

Salvadori, E. (1997) «Taking language beyond the classroom». En M. Byram (ed.) *Face to Face: Learning Language and culture through visits and exchanges.* London: CILT.

Salvadori, E. (1994) *Langue(s) vivante(s), langue(s) vécue(s): la préparation linguisitque de l'echange in Le français dans le monde. Pour una pédagogie des échanges*. Numéro spécial, fevrier-mars, 129-33.

Samovar, L. y Porter, R. (1994) *Intercultural Communication: a reader*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.

Schumann, J. (1994) «Where is cognition?». *Studies in Second Language Acquisition* 16, 231-42.

Sercu, L. (1995) «*The acquisition of intercultural competence. A teacher training seminar*». En L. Sercu (ed.) *Intercultural competence*. Vol. II: The Secondary School. Aalborg: Aalborg University Press, 24-41.

Sercu, L. (2004) «Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education". En H. van Esch, y O. St. John, (eds.) *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*: Frankfurt am Main: Peter Lang, 115-130.

Sercu, L. Bandura, E. et al. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An Intercultural investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sercu, L. (2005) «Teaching Foreign Languages in an Intercultural World». En Sercu, L., E. Bandura, P., Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, M.C. Méndez García, y R. Ryan, (eds.) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.

Soler-Espiauba, D. (2004) «La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante». RedELE: Revista Electrónica de Didáctica. Madrid, 2004, 0, marzo, 12. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/7226 (consultado en diciembre de 2018).

Soriano, J. M. (1983) *Escola de pares. La Nostra Escola Comarcal*. Catarroja. Manuscrito no publicado.

Starkey, H. (2003) «Compétence interculturelle et education à la citoyenneté démocratique: incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues». En Byram, M. (coord.) *La competence interculturelle*, 67-88.

Starkey, H. (2005) «Language teaching for democratic citizenship». En Osler, A. & Starkey, H. (coords.) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*, 23-39.

Stevick, E. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways.* Rowley, MA: Newbury House.

Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Storti, C. (1997) *Culture matters: The Peace Corps cross-cultural workbook.* Washington DC: Peace Corps Information Collection and Exchange.

Taft, R, (1981) «The role and personality of the Mediator». En S. Bochner (ed.) *The Mediating Person: Bridges between Cultures*. Cambridge: Schenkman, 53–88.

Tajfel, H. (1981) *Human groups and social categories*. *Studies in social psychology*. New York: Cambridge University Press.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2016) *Introduction to Qualitative Research Methods*. Hoboken, NJ: Whiley & Sons.

Trujillo, F. (2001) «Teaching Languages to Young Learners: Historical Perspectives». En Madrid, D. et al. *European Models of Children Integration*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf (consultado en diciembre de 2020).

UCEV (2011) *La societat necessita una escola plurilingüe*. *II Declaració educativa*. València: Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes.

UCEV (2015) Boletín de noticias, 466. Recuperado de http://www.ucev.coop/boletín (consultado en abril de 2015).

UCEV (2016) *La societat necessita les cooperatives d'ensenyament*. *VII Declaració educativa*. València: Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes.

Underhill, A. (2000) «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En J. Arnold (ed.) *La dimensió*n *afectiva en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press,143-158.

Van Ek, J. (1984) *Across the threshold readings from the modern languages' projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

Van Ek, J. (1986) *Objectives for foreign language learning.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Vilà, R. (2006) «La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural». *Revista de Investigación Educativa* 24 (2), 353-372.

Wertenschlag, L. (1994) «Quelques réflexions sur l'entente interculturelle et sur le échange de jeunes». *Vade-mecum CH. Echange de jeunes*, 7-10.

Wessling, G. (1999) «Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula». *Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 4)*, 267-281.

Whalley, T. (1997) «Culture learning as transformative learning». En M. Byram (ed.) *Face to Face: Learning Language-and-Culture Through Visits and Exchanges*. London: CILT.

Widdowson, H.H. (1998) «Aspectos de la enseñanza del lenguaje». En Mendoza Fillola, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1-22.

Witte A. y Harden T. (2011) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. En A. Witte, y T. Harden, (eds.) *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Vol. 10. Bern: Peter Lang.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008) «Idea Clave 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema». En *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2004) *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zárate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

Zárate, G. (1995) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Zull, J. (2002) *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Arlington, VA: Stylus Publishing.

ANEXOS

ANEXO I - RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se ha realizado mediante la distribución de estos por cursos y programas de intercambio observados. Hemos codificado los programas con la siguiente nomenclatura: país con el que se ha realizado el intercambio, curso de grupo de alumnos y año académico. Por ejemplo: Progama de intercambio con un centro de Alemania, del grupo de 4º ESO en el curso académico 2008-09 = *ALE4_2008-09*.

Cada intercambio analizado y registrado incluye una tabla inicial con los datos descriptivos de cada programa: código del programa, número de total de alumnos participantes, duración del programa, nivel educativo del alumnado participante, edad del alumnado, perfil del grupo –breve descripción con los aspectos más destacados del programa: dominio de la lengua extranjera, cohesión del grupo-clase, experiencia intercultural, características de necesidades de aprendizaje, etc; tipo de intercambio, centros extranjeros –nombre, localidad y país– y las estrategias o instrumentos de evaluación utilizados –diario del profesor, cuestionarios cualitativos y cuantitativos, cuadernos de bitácora, actividades, discusiones de grupo, videos valorativos y entrevistas a otros profesores –ver fig. 1 Anexo. Ejemplo de tabla descriptiva.

Posteriormente, en cada programa se incluyen los datos registrados procedentes de las diferentes herramientas de evaluación mencionadas. Dependiendo del programa de y de las variables mencionadas, como hemos visto, en el capítulo 5 se encuentran recogidas las muestras y unidades de significado, las cuales han sido codificadas y categorizadas para su posterior discusión.

Al inicio de este anexo I incluimos un índice de los programas de intercambio de los que se han extraído los datos, página 339.

PROGRAMA DE INTERCAMBIO

CÓDIGO: PAÍS+NIVEL ACADÉMICO_CURSO

NÚMERO DE ALUMNOS: 22 alumnos.

DURACIÓN DEL INTERCAMBIO: 8 días de intercambio.

NIVELES EDUCATIVOS: 1º y 2º ESO

EDAD DE LOS ALUMNOS: 12-14 años alumnos españoles y 11-12 alumnos franceses.

PERFILES DEL GRUPO: Nivel de inglés: A1-A2. Poca o nula experiencia intercultural previa. Nivel socio-cultural de las familias medio. Los alumnos de 1º ESO dan mayores muestras de inseguridad e inexperiencia experimentados que los alumnos de 2º ESO que manifiestan más actitudes interculturales. La mayoría del grupo de 1º ESO son chicos y los alumnos de 2º ESO son todo chicas excepto 1 chico.

TIPO DE INTERCAMBIO: Lingüístico-intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, francés, español, catalán.

CENTRO EXTRANJERO: Daniel Fery, Limeil-Brevannes, Paris. El grupo participante está formado por alumnos franceses con una considerable diversidad sociocultural, étnica y religiosa. Nivel sociocultural de las familias medio-bajo. Diversidad cultural elevada.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor y cuestionarios cuantitativos.

Fig.1. Anexo I. Ejemplo de tabla descriptiva

ÍNDICE DE PROGRAMAS DE INTERCAMBIO DE LOS QUE SE HAN EXTRAÍDO LOS DATOS

Cursos de 2008-09 a 2012-13…….. 340

Programas de intercambio con Holanda y Alemania de 2008-09 a 2012-13…….. 340

Curso 2013-14 ……..353

Programa de intercambio con Francia 2013-14. 2º ESO……...353

Programa de intercambio con Holanda 2013-14. 3º ESO……..358

Programa de intercambio con Alemania 2013-14. 4º ESO……361

Programas de Inglaterra 2º, Alemania 2º y 3º y Lituania 4º ESO……..370

Curso 2014-15……...374

Programa de intercambio con Polonia 2014-15. 3º ESO……374

Programa de intercambio con Alemania 2014-15. 4º ESO……381

Curso 2015-16……...385

Programa de intercambio con Alemania 2015-16. 3º ESO……385

Curso 2016-17……...397

Programa de intercambio con Alemania 2016-17. 3º y 4º ESO……..397

Curso 2017-18……...403

Programa de intercambio con Alemania 2017-18. 2º ESO……403

Programa de intercambio con Alemania 2017-18. 3º ESO……406

Programa de intercambio con Polonia 2017-18. 4º ESO……412

Curso 2018-19……...419

Programa de intercambio con Alemania 2018-19. 2º ESO……419

Programa de intercambio con Francia 2018-19. 2º ESO……422

Programa de intercambio con Alemania 2018-19. 3º ESO……424

CURSOS 2008/09-2012/13

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO: ALEMANIA 2008-09, 2009-10, 2010-11 Y 2011-12; HOLANDA 2012-13 Y ALEMANIA 2012-13

CÓDIGOS: ALE4_2008-09, ALE4_2009-10, ALE4_2010-11, ALE4_2011-12, HOL3_2012-13 y ALE4_2012-13.

NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS: 25 + 25 + 22 + 16 + 20 + 18 = 126 alumnos.

DURACIÓN DE LOS INTERCAMBIOS: Entre 8 y 14 días de intercambio.

NIVELES EDUCATIVOS: 3º y 4º ESO.

EDAD DE LOS ALUMNOS: 14-16 años.

PERFILES DEL GRUPO: En general, grupos cohesionados formados por alumnos que han estudiado en la cooperativa desde educación infantil y primaria en el mismo centro. Nivel socio cultural de las familias medio-alto. Procedentes la mayoría de entornos semi-rurales y urbanos. Nivel de lengua extranjera medio alto, entre A2-B1. Sin experiencia intercultural previa en el centro. No ha participado previamente en intercambios organizados por la cooperativa.

TIPOS DE INTERCAMBIO: Intercultural

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, castellano, alemán, neerlandés, catalán.

CENTROS EXTRANJEROS: Lorentz College, Arnhem. Centro internacional público y privado. Diversidad cultural elevada. KGS Kirchweyhe, Kirchweyhe, Bremen. Centro público. Diversidad cultural elevada.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor y cuestionarios cualitativos (modelo 1 positivo/negativo).

DIARIO DEL PROFESOR [Fragmentos de entradas del diario de profesor]

ALE4 2008-09: … Este grupo muestra una predisposición y motivación excelentes en las actividades previas a la fase de intercambio en sí. Durante el viaje a Bremen, los alumnos con mayor capacidad y dominio de la lengua extranjera muestran fluidez. A lo largo de los días interiorizan estructuras sintácticas y se reducen los filtros afectivos, dando muestras evidentes de comodidad y seguridad en la lengua extranjera. (…) Es mejorable la actitud en determinados contextos que requieren un comportamiento más calmado y silencioso, como en algunas sesiones realizadas en el centro (música, teatro, ciencia, informática…), visitas a museos y otras actividades. En estos contextos, nuestros alumnos requieren de su esfuerzo y a menudo de la intervención externa de profesores y monitores para poder adaptarse a la situación y exigirles una atención más elevada que les haga escuchar las instrucciones, comprender los textos orales y evitar los malentendidos comunicativos y culturales. La cuestión del excesivo ruido de los alumnos españoles es un aspecto muy comentado entre los profesores del centro alemán…

ALE4 2009-10: … Desde el inicio, el grupo de alumnos valencianos muestra una buena predisposición a la adaptación y desarrollan actitudes relacionadas con la empatía, la curiosidad, la apertura mental, la disposición favorable y la flexibilidad. Ha aumentado la tolerancia y se han gestionado con solvencia aspectos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo o la inseguridad. Como hemos comprobado en las vivencias del día y en las valoraciones posteriores, los alumnos en general han desarrollado destrezas y actitudes interculturales. Han sabido adaptarse, han tomado consciencia de la identidad plural en cuanto han observado y convivido en otra cultura, la alemana. A su vez, han tomado consciencia de su identidad cultural propia, han apreciado las diferencias, mediante la comparación de los distintos referentes culturales. Dan muestras según sus reacciones y declaraciones que sus compañeros alemanes no son tan diferentes a ellos, pese las posibles coincidencias con alumnos de otra etnia, de otra religión o de otro modo

de vida: “Se parece mucho a mí, nos gustan las mismas cosas, vestimos muy parecidos, vemos las mismas series, sólo que es de Afganistán”. Los alumnos valencianos, han manifestado que, en muchos casos, sus problemas son muy similares a los de sus compañeros adolescentes germanos. Y sus aficiones e intereses son prácticamente los mismos: el deporte, la ropa, la comida rápida, la música (con claras diferencias en cuanto estilos e idiomas), salir con los amigos, las fiestas. En definitiva, durante este periodo de tiempo, la mayoría del grupo participante asimiló saberes sobre la otra cultura y desarrolló la interacción cultural y la mediación cultural con los procedimientos requeridos...

ALE4 2011-12: … En la fase previa, una vez finalizado el emparejamiento y adjudicados los alumnos valencianos a sus correspondientes compañeros alemanes, las comunicaciones se suceden, utilizan recursos como el Messenger o el correo electrónico. De igual modo, se realizan videoconferencias en grupo en las que el profesor se presenta y presenta a los alumnos. Posteriormente, los alumnos desfilan uno a uno para hablar con sus respectivos compañeros. Para la mayoría de ellos es la primera vez en que se enfrentan cara a cara con su compañero de intercambio. La interacción audiovisual resulta emocionante y muchos reaccionan con nervios y excitación. Los más lanzados comienzan a hablar en inglés con soltura. Se observa que muchos alumnos que normalmente en clase están seguros de sí mismos en esta situación reflejan inseguridades y temores a la hora de comunicarse en inglés. Por el contrario, algunos que tienen problemas de carácter social en el grupo, delante de su nuevo compañero extranjero superan las barreras de la vergüenza y el ridículo y se lanzan a hablar como pueden en la lengua extranjera. El objetivo en ese momento es comunicarse con una persona nueva, a la que quieren dar una buena impresión y se esfuerzan al máximo por que la comunicación no se interrumpa “me pongo muy nervioso, pero es que me cae muy bien”. Otros directamente se bloquean y no son capaces de establecer una conversación continua. Otros no entienden el inglés con acento alemán o el inglés que habla su compañero, diferente al que está acostumbrado a escuchar en el aula en la voz de sus compañeros o del profesor “habla un inglés muy raro,

es diferente". En general, la competencia de lengua de comunicación de ambos grupos es de un nivel medio, tanto alemanes como españoles poseen un nivel suficiente para comunicarse de manera fluida, pero con muchas dudas y a un ritmo diferente. A priori, les resulta sencillo y poco trascendente, pero luego se dan cuenta de que, sin planificarlo, en tiempo real, están utilizando los diferentes tiempos verbales, el vocabulario de su entorno real e inmediato (sobre el tiempo, las asignaturas que darán ese día, sus aficiones, sus planes...), utilizan adjetivos para calificar objetos, materias, estados de ánimo…

HOL3 2012-13: … El primer encuentro entre compañeros de intercambio cara a cara es del todo revelador. Pese a que en la mayoría de los casos se han estado comunicando vía correo electrónico o chat, es un momento en el que se enfrentan cara a cara que necesita de estrategias comunicativas y sociales inmediatas. El proceso de esta primera situación consiste en, una vez todos los alumnos españoles han llegado a su destino, reunidos en un aula o salón de actos, tras un breve refrigerio, se menciona uno a uno y a sus respectivas parejas su nombre y deben comparecer delante de todos y saludarse formal o informalmente. Es una situación en la que comienzan a mostrar sus temores y vergüenza y en la que su seguridad y personalidad se pone de manifiesto. Los alumnos más inseguros se expresan con dificultad, se bloquean, reaccionan delante de sus compañeros de clase con actitudes inadecuadas debido al componente emocional del momento. Otros, por el contrario, lo hacen con naturalidad, no sin dificultades lingüísticas, pero con una exhibición de un esfuerzo y convencimiento extraordinarios. Es la primera prueba de fuego comunicativa a la que se someten. Acto seguido, los alumnos se marchan cada uno con sus familias a sus casas, en coche. Esta situación también resulta muy emocionalmente intensa para los alumnos. Se encuentran en un espacio reducido, el habitáculo de un vehículo, con los miembros de una familia extranjera a la que no conocen, con el único vinculo afectivo aun débil de su compañero, una situación en la que por cortesía es "presionado" con preguntas de cortesía sobre el tiempo en su país de origen, sobre cómo ha ido el viaje, sobre su familia, las costumbres y otros temas de

conversación. Es un momento en el que aun no se han habituado al inglés diferente del del aula, ni de las normas culturales de sus anfitriones. Muchas de las costumbres y hábitos de los alumnos holandeses y sus familias resultan novedosos a la vez que extraños para los alumnos valencianos. De estos destacan aspectos como la movilidad, el uso diario de las bicicletas en Holanda como medio de transporte y desplazamiento... De las visitas a museos realizadas destacan, a menudo, la actitud a menudo negativa, cuando algunos alumnos se han mostrado irrespetuosos o desinteresados, indolentes, en situaciones que requieren muestras de saber estar (Airborn Museum, Cemetry, Museo Van Gogh, granja quesera…). La visita al parque Hoge Veluwen en cambio resultó más motivadora para la mayoría de los alumnos. (…) La convivencia en general ha sido muy positiva, y los alumnos han respondido a las expectativas en cuanto a adaptación e integración en las familias. Al menos así lo reflejan el mínimo número de incidencias y las valoraciones realizadas, una vez finalizada la estancia en Arnhem, por alumnos y profesores. En la fase posterior se celebraron discusiones en grupo y se valoró lo más positivo y los más negativo de la experiencia. De ellas destacamos la buena sintonía del grupo, en general, su mayor cohesión tras el intercambio, el éxito gracias a los emparejamientos y la predisposición a realizar un nuevo intercambio al año siguiente...



Imagen 1. Anexo I. Visita al Airborne Museum. Arnhem, Paises Bajos.

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS

[126 cuestionarios Modelo 1, POSITIVO/NEGATIVO + VALORACIONES GLOBALES DE LAS EXPERIENCIAS, cumplimentados a lo largo de estos programas. En negrita las respuestas más frecuentes]

ALE4 2008-09 [Valoraciones realizadas tras el viaje a Alemania]

POSITIVO
My partner
My Family People were very friendly and nice.
The landscape (the woods, the trees, the old town of Bremen, the graffitis on the streets…).
The mother was so kind.
The house was very big and it was very clean
The food was so good
I went out a lot
We met everyday

NEGATIVO
Only one week, I prefer two weeks.
The worst a big part of elder people, they always look angry, I think
The museum of Hamburg, too much time in there.
Short time in Hamburg

ALE4 2009-10 [Valoraciones realizadas a la finalización del programa]

POSITIVO
Nuestros compañeros alemanes 5
Familia alemana 4
Compañerismo entre alemanes y españoles
Estar con la gente que conoces
Ice skating 2
Partido de futbol 2
Werder Bremen stadium 2
Fiesta despedida
Parties
Visitas a museos

NEGATIVO
Visita al periódico, muy aburrida 7
Malas relaciones entre compañeros alemanes y no podíamos quedar entre nosotros 2.
Tener que volver a Valencia 2
La comida
No salir de casa

ALE3 2010-11 [Valoraciones realizadas a la finalización del programa]

POSITIVO
The snow 14 The weather
My partner 10
My German family 9
Meeting new people 5
Parties 5
Ice skating 4
German people
Making friends
Werder Bremen 4
Spanish vs German match 4
Activities with school 4
The food 2
Soltarme a hablar en inglés
School party 2
The museum (Universum) 2 was very interesting
The city of Bremen
Reuniones en casa de las alemanas
Estar con mis amigas
La estatua de los músicos de Bremen
Playstation, Monopoly

NEGATIVO
The cold weather 10
Not going to Hamburg 8
The nervous before arriving to Germany -
Riding a bike with snow 5Que fue muy corto, too short 5
We have to wait 3 months until they come to Valencia
Thursday's party 2
The Christmas market 2
Sports, Latin and Biology lessons
The weekend was boring
Falling down the stairs
Losing my mobile phone on the flight
First days was funny with the snow but last days I was tired of it
The farewell party
The food
No comer ninguna Frankfurt
Not trying German beer
Horarios de comida

ALE4 2011-12 [Valoraciones realizadas a la finalización del programa]

POSITIVO
Hamburg 4
Christmas Market 4
Homes parties and sleepover 4
Bremen 2
Farewell party 2
Ice skating 2
Germany as a very interesting country 2
Las casas
Shopping
Museum Universum
People
Family
Different places to ValenciaTime altogether

NEGATIVO
Cold weather 4
Time table, it gets dark very early, getting up at 6 a.m.
Short exchange, only one week 3
Way home walking or by bike 2
Lessons at the school
Way to school by bike
Short time in Hamburg
Very early at home
No poder salir por la noche

HOL3 2012-13 [Valoraciones realizadas a la finalización del programa]

POSITIVO
Dutch food 18, the Indonesian food, cookies, cheese, milk, waffles, Dutch sweets
Dutch people 15
My Dutch Family 15, playing with my Dutch brothers
Landscape 14
My Dutch partner/s 10
Bikes and cycling everyday 9
The whole experience 9
Todo positivo 6
Weather 5, "it was perfect in my opinion"
Timetable 4
School timetable 4
Amsterdam 3
House 2
MacDonald's, Burger King, KFC 2
I love Holland
Activities
Lessons
Timetable meals, having dinner at 6 or 7 p.m.
Arnhem
Sports lessons
Meeting my friends
Internet speed

NEGATIVO
Weather 10, cold the rain
Timetable 10, meals, getting up early, it gets dark very early, having dinner at 6 p.m
Lessons 9
Lack of organization
School 7, very busy, ugly building
Dutch food 6, tea, coffe, They don't drink water
Bikes and cycling 4
I miss my Dutch partner and her family 2.
Amsterdam excursion 2
The logbook 2
Not seeing Anrhem and anywhere else
Very early at home
No poder salir por la noche
Dutch people
Stairs

ALE4 2012-13 [Valoraciones realizadas a la finalización del programa]

POSITIVO
German partners 11
The beach excursion 5
The meetings 4
The boat trip 4
Germany 3
Meeting new people 2
German people 2
The football match 2
Activities after the school 2
My German Family
German teachers
Valencia visit
Speaking English
German teachers
The science museum
The trip
Farewell party
Hamburg
Bremen
Museums
Homes parties
Landscape
Ice skating
Christmas Market
Universum

NEGATIVO
German partners 9
Short farewell at the airport 5
Timetable 3, for meals, waking up very early, it The beach was dirty 2
gets dark very early
Not doing some activities and excursion with
Nothing
First communication with my partner
Not speaking English enough
weather
The languag

VALORACIONES DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS CURSOS 2008-09 A 2012-13

Valoraciones de la experiencia del intercambio, en general, de alumnos valencianos y extranjeros durante estos cursos:

- "I liked all the whole experience"; "I've really enjoyed all the experience", "I think that the exchange was excellent, the activities we did were very interesting, the best for me were the two visits to Valencia. Better if it would have been two weeks", "I think everything has been great" "The exchange has been really nice", "A very good and exciting experience".
- "I think that the exchange has been excellent, the activities we were doing were very interesting, the best for me the two visits to Valencia. Better if it would have been two weeks"; "The exchange in Valencia was great, I'm sad because it's over", "No suggestions! Very good! The best exchange partners!", "too hot, not enough water". "Better than Holland, perfect, more days in Germany, interesting, very good, awesome, nice, two weeks, wet", "cool, new, interesting, funny, good, nice, can't forget!".
- "En general me ha gustado toda la experiencia"; "Pienso que ha sido todo perfecto", "Todo el intercambio ha estado genial, sobre todo los compañeros"; "En general me gustó todo, un viaje muy divertido y apasionante", "He tenido mucha suerte con mi compañera holandesa y su familia".
- "Experiencia inolvidable, increíble; gran experiencia, una de las mejores experiencias que he tenido"; "Experiencia genial"; "Quiero repetir"; "Este intercambio ha sido muy interesante, tanto allí como aquí, una experiencia hermosa, que deja huella, porque en mi caso ha quedado una amistad".

- "Personalmente, me gustan muchos los intercambios y este año que ya tengo dos experiencias para poder comparar. Puedo decir que el de Alemania me ha gustado más que el de Holanda, puesto que fueron menos días, pero tuvimos muchas actividades, me han gustado las actividades programadas por el colegio y por las familias".
- "En general el viaje ha estado muy bien, si quitamos que mi alemán no era especialmente divertido, aparte de eso me ha gustado todo. Ha sido un programa variado, divertido y entretenido. En especial me ha gustado la relación entre españoles y alemanes, el museo de maquetas, el Universum. He echado en falta los deportes"; "Me parece mejor que el de Holanda, me he llevado mejor con mi compañera"; "Este viaje en general ha sido muy buena experiencia y la recomiendo a todo el mundo".

Además, los alumnos hacen otras valoraciones positivas –de los profesores valencianos, los cuales califican de cercanos–, y menos positivas –de los profesores alemanes, por su distanciamiento. Por otra parte, más del 50% de este grupo propone aumentar a 12 días la duración de la fase de intercambio en sí.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los alumnos de estos programas de intercambio destacaron en sus valoraciones:

- Sobre la cultura nueva: "Lo mejor ha sido experimentar el visitar un país nuevo, una ciudad nueva, sus mercados, las costumbres..."; "The best was discovering and visiting the country and because it is very beautiful and interesting"; "Me ha gustado este intercambio porque hemos podido ver y conocer muchas cosas nuevas"; "Ha sido una buena experiencia, me ha gustado conocer gente, una nueva cultura, la comida no estaba mal, una cultura tranquila".

- Sobre la gente: “The worst was the German people they all look very serious, but they are also very good and nice people” “German people are very nice”, “la gente es muy simpática”, “The best was meeting new people”; “Al principio los alemanes eran un poco secos”.
- Sobre los lugares: “El ambiente es muy acogedor, todo está muy bien conservado y la gente no ensucia”, “The places are very different than in Valencia”.
- Sobre las costumbres: “Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa”, “Las comidas son un poco diferente, pero me adapté”.
- Sobre la relación con la familia extranjera: “Me ha gustado mucho el trato que me ha dado la familia holandesa”; “Lo que más me ha gustado ha sido la convivencia con la familia con la que estuve, se han portado muy bien conmigo en todo momento”.
- Sobre la experiencia en general, desde un punto de vista intercultural: “Ha sido un gran viaje con el que hemos vivido nuevas experiencias que nos han gustado a todos… Ha habido una clara y buena organización por parte de los profesores y de los centros participantes. Las visitas y actividades realizadas han hecho del viaje una agradable y amena estancia. También destacaría a mis compañeros alemanes, los cuales nos han acogido amablemente, al igual que sus familias, muy agradables y simpáticas. Lo único que no me ha gustado ha sido el poco tiempo que hemos estado en Bremen, nos hemos ido con poco sabor de la cultura alemana, ya que una semana es poco tiempo para disfrutar de un viaje así”. El viaje ha sido para repetir, y de verdad que he disfrutado con mis amigos, las familias y los compañeros alemanes”. Valoración de Alaitz Zalbidea (en la actualidad Doctorado por la Universidad de Valencia).

MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA

Sobre la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera, hay que destacar el esfuerzo realizado por el alumnado participante en estos programas de intercambio por expresarse en inglés en todas las valoraciones, incluyo por aquellos alumnos con más dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas que también se han expresado por escrito y oralmente en lengua extranjera.

Se han recogido las siguientes declaraciones:

- "I'm learning German and, in this trip, I could speak and practice the language".
- "I've met very good people and I've learnt a lot of English", "I've practiced a lot of English".
- "…hemos practicado nuestro inglés, aunque ellos tuvieran bastante más nivel que nosotros".
- "Después de este viaje me he dado cuenta que entiendo más inglés de lo que esperaba. Me entendía muy bien con la familia y con mi compañera".
- "Pienso que el intercambio es una muy buena experiencia, pero esperábamos hablar más inglés".



CUADERNOS DE BITÁCORA

Cuaderno 1:

My first impressions and arrival: Manifestación de primeras impresiones y percepciones: "The clothes weren't very nice, many clothes were horrible!", "Nick had a really nice house, it is very big house". Uso de comparaciones: "The German partners were proud of the 'petardos' (firecrackers) but in Spain those firecrackers are thrown by 6 or less year-old children"; "The Christmas Market of Bremen is nicer than the Hamburg one". Desde el punto de vista lingüístico y respecto a la expresión escrita se realizan descripciones de rutinas diarias utilizando formas verbales (en pasado, sobre todo), estructuras gramaticales, uso de conectores (temporales, espaciales…), léxico de viajes y de entornos físicos; expresión de contenidos de carácter emocional, sentimental; expresión de impresiones, percepciones, opiniones; uso de comparaciones… Se hace uso de estructuras textuales apropiadas siguiendo el modelo facilitado y otro, para describir momentos, situar espacios y tiempos y para expresar sentimientos. "Today is the last day and I feel sad"; "The clothes weren't very nice; many clothes were horrible!" [Imágenes 1 y 2. Anexo I. Cuadernos de bitácora]



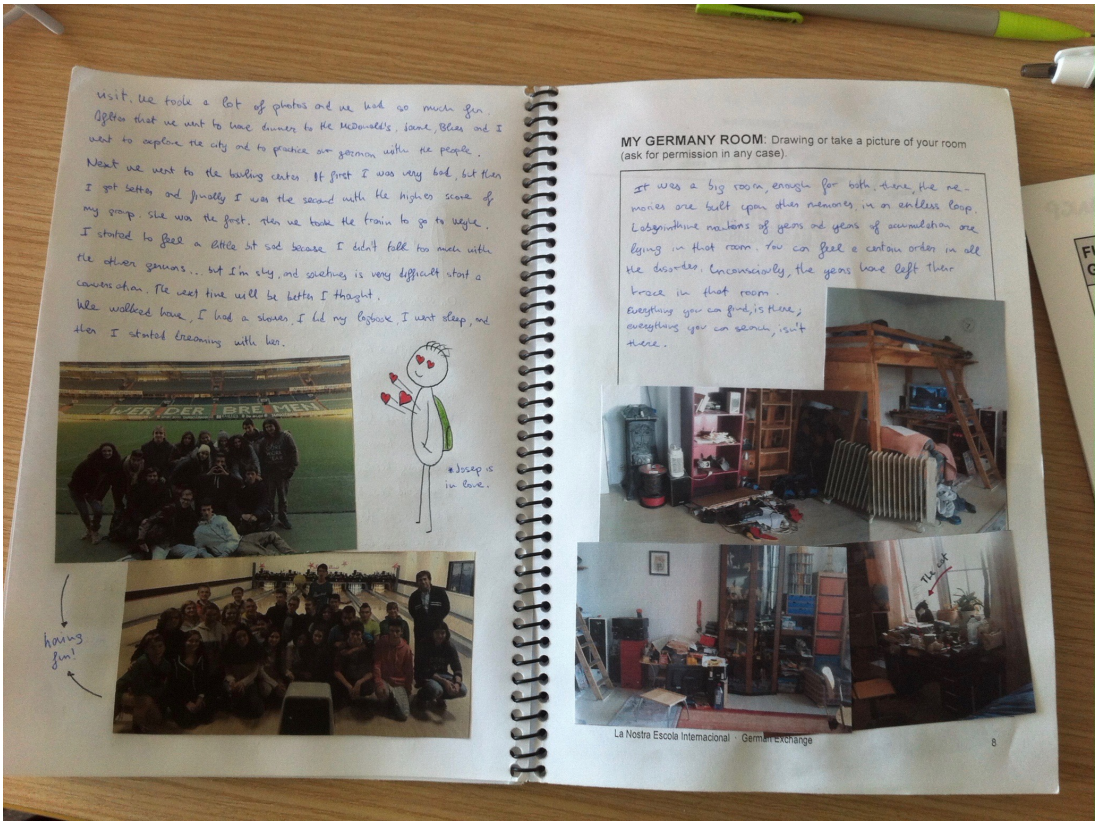


Imagen 1. Anexo I. Cuadernos de bitácora



Imagen 2. Anexo I. Cuadernos de bitácora

CURSO 2013-14

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON FRANCIA 2013-14

CÓDIGO: FRA1-2_2013-14

NÚMERO DE ALUMNOS: 22 alumnos.

DURACIÓN DEL INTERCAMBIO: 8 días de intercambio.

NIVELES EDUCATIVOS: 1º y 2º ESO

EDAD DE LOS ALUMNOS: 12-14 años alumnos españoles y 11-12 alumnos franceses.

PERFILES DEL GRUPO: Este intercambio fue el primero que se realizó con un centro escolar francés y con alumnos de 1º y 2º ESO que cursaban la optativa de francés, con 2 sesiones semanales de la asignatura. Nivel de inglés: A1-A2. Poca o nula experiencia intercultural previa. Nivel socio-cultural de las familias medio. Los alumnos de 1º ESO dan mayores muestras de inseguridad e inexperiencia experimentados que los alumnos de 2º ESO que manifiestan más actitudes interculturales. La mayoría del grupo de 1º ESO son chicos y los alumnos de 2º ESO son todo chicas excepto 1 chico.

TIPO DE INTERCAMBIO: Lingüístico-intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, francés, español, catalán.

CENTRO EXTRANJERO: Daniel Fery, Limeil-Brevannes, Paris. El grupo participante está formado por alumnos franceses con una considerable diversidad sociocultural, étnica y religiosa. Nivel sociocultural de las familias medio-bajo. Diversidad cultural elevada.

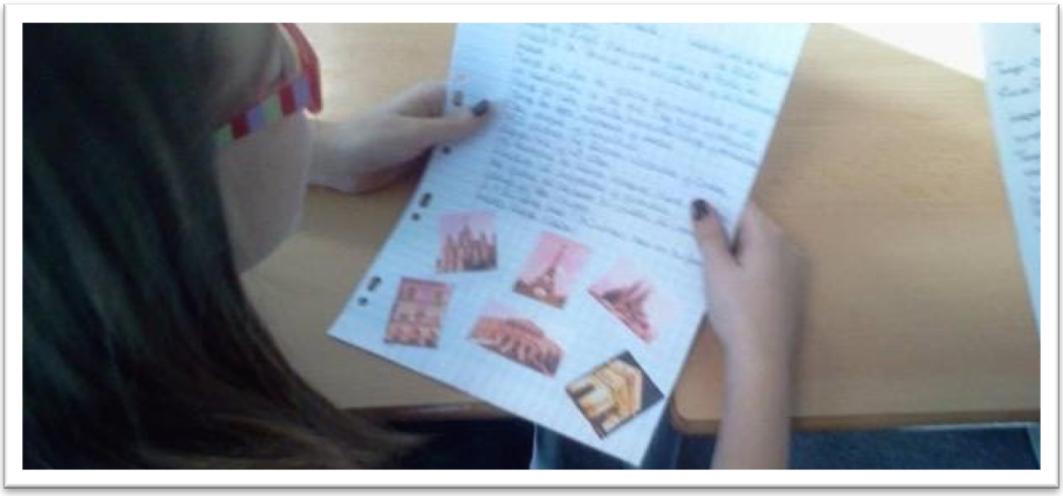
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor y cuestionarios cuantitativos.

DIARIO DEL PROFESOR [Fragmentos de entradas del diario de profesor]

… En la fase previa (…) desde los primeros contactos las diferencias socioculturales son percibidas favorablemente, con interés y curiosidad, por parte de los alumnos de La Comarcal, sin aparentes connotaciones negativas. Durante el intercambio (…), los alumnos valencianos, los más jóvenes, muestran aturdimiento, desorientación e incluso bloqueo en determinadas situaciones con las familias, en algunas clases y en las visitas a Paris. Desde el primer día se observa su dispersión en las clases, y la convivencia en las familias se complica en algunos momentos hasta el punto de requerir la asistencia de los profesores. En determinadas ocasiones los alumnos expresan temores a la hora de comunicarse e incluso de desplazarse por los espacios y lugares programados. Para algunos la experiencia, de la gran ciudad y el ambiente multicultural de Paris, resulta abrumadora (…) En Valencia, la relación con los compañeros resulta más fluida, aunque algunas diferencias culturales mantienen el distanciamiento. Los alumnos españoles se muestran más relajados en su zona de confort. Muchos de ellos manifiestan su buena relación con sus compañeros, aceptando sus costumbres y referencias culturales. De igual modo, empatizan y tienen en cuenta las situaciones familiares más complicadas de algunos de sus compañeros (familias desestructuradas, dificultades económicas, diferencias sociales, expatriación...). La competencia lingüística, tanto de franceses como de españoles en las respectivas lenguas meta no es muy elevada, y se recurre al inglés como lengua de comunicación del intercambio (…) En la fase posterior, las valoraciones generales son dispares. Por un lado, se valoran positivamente ambos programas de actividades organizadas por los dos centros; por otro lado, se valora negativamente el emparejamiento, la diferencia de edad y el diferente nivel

sociocultural de los alumnos participantes Tanto los alumnos como sus familias confiesan haber vivido momentos complicados durante la experiencia. En la valoración global del programa se reclama una mayor preparación en los alumnos más jóvenes, y un mayor *input* e instrucción en la lengua meta. Al igual que un mayor conocimiento de la cultura meta y del componente colectivo y social de los miembros de la comunidad que participan en el intercambio.





CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

[20 cuestionarios pre- y 20 cuestionarios post-. CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS]

De los cuestionarios cuantitativos facilitados en esta ocasión, se obtienen unos resultados de los que extraemos datos a partir de dos de los apartados más significativos para el estudio: el dedicado a la consciencia de **interculturalidad** y al de la participación en un programa de **intercambio**. En este caso, no se incluyen los aspectos relacionados con la competencia plurilingüe y la pertenencia a una cooperativa de enseñanza plurilingüe. En los cuestionarios cuantitativos, hemos destacado los valores más altos del 1 al 5, esto es, 4 y 5, con el fin de observar las diferencias en las valoraciones y destacar las variaciones experimentadas de manera más significativa.

Así pues, sobre la interculturalidad, podemos observar que, a partir de los cuestionarios pre- y post- facilitados a los alumnos participantes, los resultados son los siguientes: Las valoraciones de 4 varían del 21% al 23%, produciéndose un aumento del 2%, al igual que las valoraciones de 5, que aumentan también en un 2%, variando del 61% al 63%, Fig. 1.2a. Anexo I.

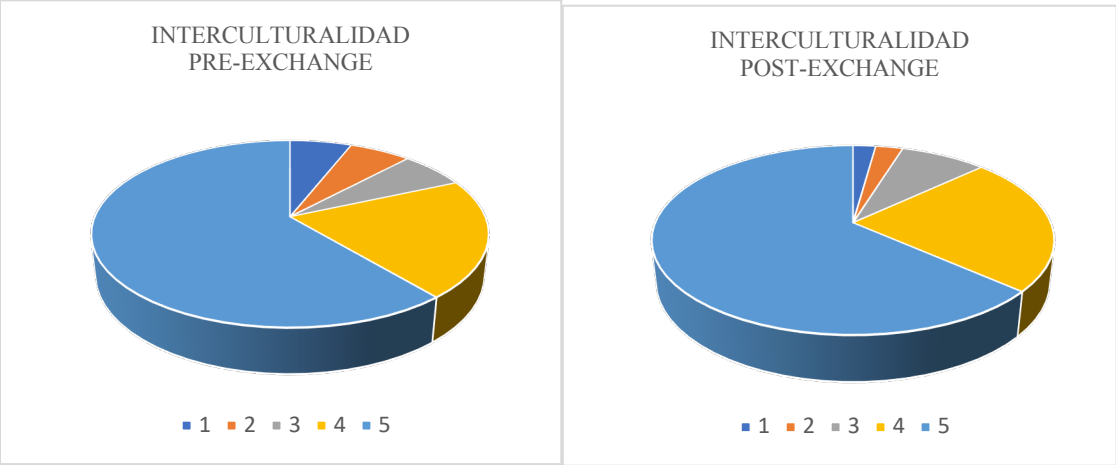


Fig. 2a. Anexo I

Respecto a la valoración en los aspectos que evalúan el programa de intercambio, previa y posteriormente a su realización, observamos nuevas variaciones en las puntuaciones más altas. Sobre todo, en las valoraciones de 5, que pasan del 71% al 84%, es decir, un aumento de un 13%. Mientras que las valoraciones de 4, disminuyen (a favor de las valoraciones de 5) de 16% a 8%, un 8% menos, tras realizar el intercambio (Fig. 3a Anexo I).

Como comentaremos en el siguiente apartado, en ambos casos, el de la conciencia intercultural y el de la valoración de la participación en un programa de intercambio, podemos observar que hay aumentos en los valores más altos. Con estos datos, teniendo en cuenta los márgenes de error, y las posibles variables que condicionan la encuesta quedaría demostrado que, desde la autopercepción de los participantes en un intercambio, que se produce un aumento en su desarrollo de su competencia intercultural una vez se ha participado en un programa de intercambio.

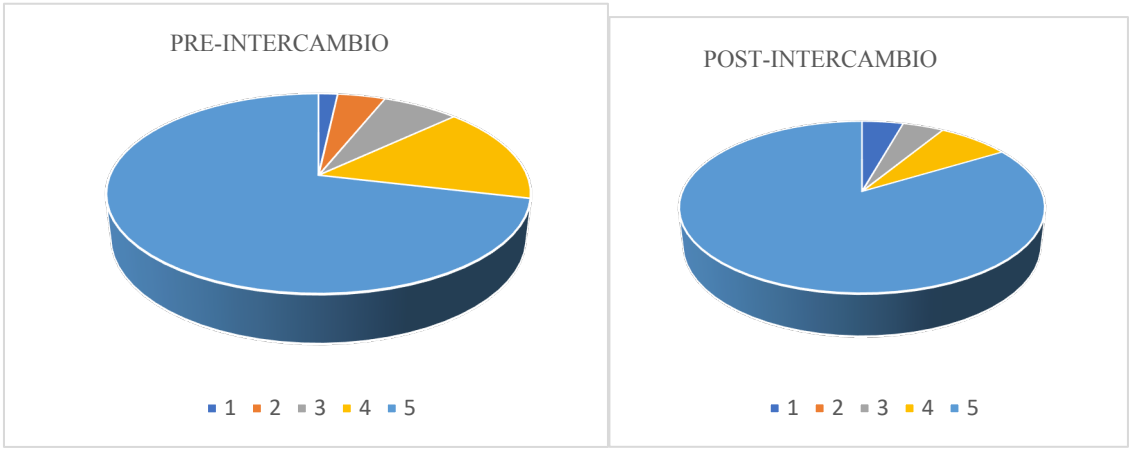


Fig. 3a. Anexo I

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON HOLANDA 3º ESO 2013-14

CÓDIGO: HOL3_2013-14

NÚMERO DE ALUMNOS: 25 alumnos.

DURACIÓN DEL INTERCAMBIO: 8 días de intercambio.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Cuestionarios cuantitativos, actividades de preparación intercultural.

NIVEL EDUCATIVO: 3º ESO.

EDAD DE LOS PARTICIPANTES: 14-15 años.

PERFIL DEL GRUPO DE LA COMARCAL: Nivel de inglés: A1-A2. Poca o nula experiencia intercultural previa. Nivel socio-cultural medio. Ámbito de alojamiento urbano y semi-rural. Grupo muy cohesionado.

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, neerlandés, catalán.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Centro Lorentz College, Arnhem. Nivel de inglés: B1-B2. Plurilingüe y multicultural, con experiencia intercultural previa. Nivel socio-cultural medio-alto. Perfil sociocultural de ámbito urbano. Diversidad cultural elevada.

CUESTIONARIO CUANTITATIVOS:
[En total se han registrado 20 cuestionarios pre- y 20 cuestionarios post-].

Sobre la interculturalidad, en este caso observamos que los cuestionarios pre-intercambio pasan del porcentaje más alto de los valores de 4 (con un 32%) y 5 con (un 34%), a un 41% y un 44% respectivamente, es decir, un aumento del 9 y 10% respectivamente. Fig. 4a Anexo I.

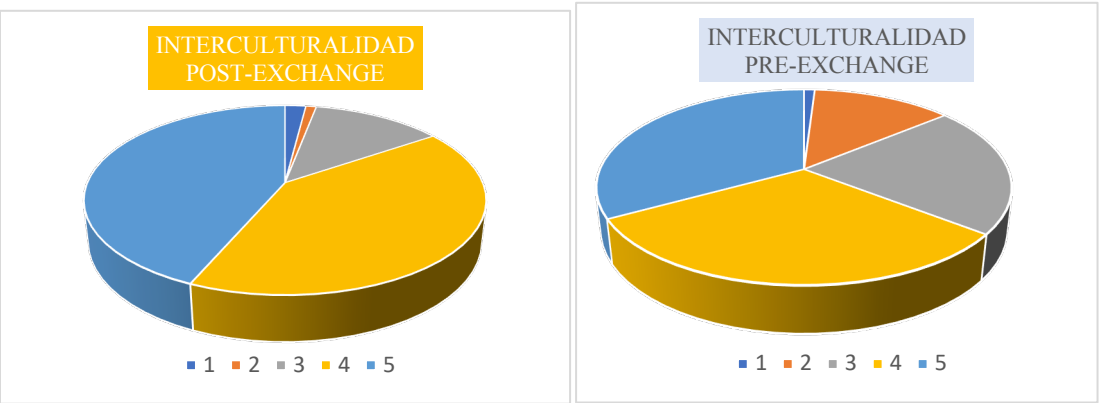


Fig. 4a Anexo I

En cuanto a los cambios de autopercepción en los aspectos relacionados con el programa de intercambio, observamos que el porcentaje de los valores de 5 previos a la realización de la actividad es muy elevado, con un 68%, y una vez realizado este llega al 72%. Un aumento del 4%. Los valores 4 también aumentan un 4%, del 20% al 24%. Fig. 4b. Anexo I.

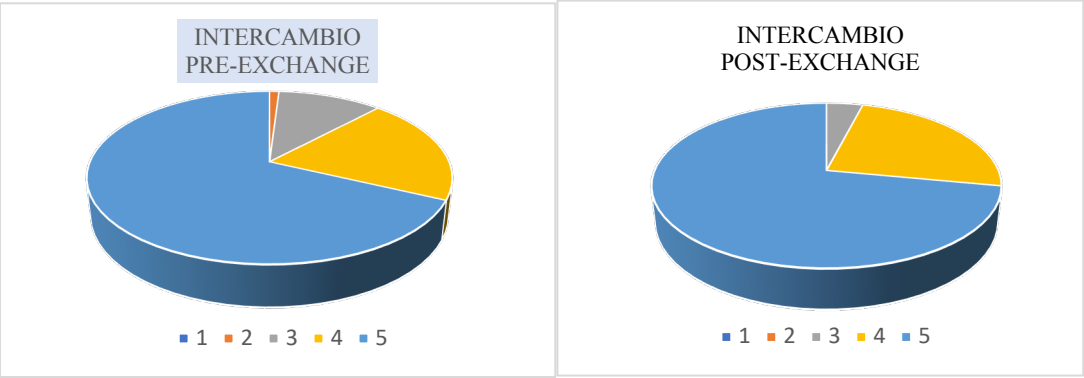


Fig. 4b. Anexo I

ACTIVIDADES DE PREPARACIÓN INTERCULTURAL

EXCHANGING INFORMATION. De una selección de 10 actividades realizadas, hemos recopilado las coincidencias sobre las diferencias más comunes que han destacado los 10 alumnos que han realizado las actividades:

Write three ideas you get of the place or the country you are about to visit:

Climate: cold and humid, rainy, windy, oceanic temperature…

Food: cheese, milk, vegetables, meat, pasta… In Holland people eat a lot,

Geography and Landscape: it's in North Europe, it is in the Western Europe located along the sea, there are a lot of dikes.

Culture: Dutch people are very polite, Van Gogh home, a lot of interesting museums (Kröner Muller, Modern Art…)

Traditions: Christmas start in Novembre, they use bikes daily, timetable is different, everything is early.

It is an interesting and different country. It has a lot of monuments, shopping centres, nature…

DESCRIBING MYSELF

Escogemos esta actividad de una de las alumnas participantes por su contenido y reflexión al inicio del programa: "I haven't participated in a students' exchange with students from Holland. I think all the countries in the world must be closer and try to understand everyone better in this world. We should have just one president for the whole planet, so that everyone would have the same goals, the same interests… We all should speak the same language in the world to understand us better and communicate better".

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 2013-14

CÓDIGO: ALE4_2013-14

NÚMERO DE ALUMNOS: 15 alumnos.

DURACIÓN DEL INTERCAMBIO: 8 días de intercambio.

NIVEL EDUCATIVO: 4º ESO españoles / Grado 10 alemanes.

EDAD DE LOS PARTICIPANTES: 15-16 años

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, alemán, catalán.

PERFIL DEL GRUPO DE LA COMARCAL: Grupo cohesionado, 15 alumnos participantes de un grupo de 17. Excepto 1 todos los alumnos estudian en la cooperativa desde la educación infantil o primaria. Nivel de lengua extranjera medio alto, A2-B1. Un tercio de los alumnos tiene experiencia intercultural por su participación en el intercambio anterior con Holanda 2013-14.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Grupo de Hauptschule de la KGS Kirchweyhe de Bremen. Grupo con alumnos con dificultades de aprendizaje y actitud. Nivel de lengua extranjera, medio-bajo, inglés A2-B1. Diversidad cultural elevada.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuestionarios cuantitativos (15 pre- y 15 post-), tres tipos de cuestionarios cualitativos (modelo 1 positivo/ negativo, modelo 2 con destrezas lingüísticas y modelo 3 realizado a familias).

DIARIO DEL PROFESOR

…Destaca la relación fluida y la complicidad que los alumnos valencianos y los alemanes muestran desde el primer momento. Este intercambio es diferente al resto de los realizados con el centro alemán KGS Kirchweyhe, debido al cambio del profesorado responsable del intercambio alemán, y porque, por primera vez, participa un grupo de Hauptschule –no Gymnasium, del mismo centro. El nivel de inglés de los alemanes, como lengua de comunicación, es menor que el de los españoles. En general, la actitud del grupo resulta más disruptiva y dispersa de lo habitual. A pesar de la falta de comunicación fluida, algunos alumnos valencianos entablan buenas relaciones con sus compañeros alemanes, aunque los alumnos del grupo de La Comarcal de mayor rendimiento académico muestran cierta disconformidad a través de las discusiones de grupo mantenidas, así como en las valoraciones realizadas en la fase posterior de intercambio. Estos aprecian la baja competencia lingüística en lengua extranjera de sus compañeros alemanes, sin embargo, manifiestan no tener problemas de relación con ellos (…) Desde el punto de vista emocional y social, la relación en general es satisfactoria para ambos grupos, pese a algunas incidencias en determinados contextos y malinterpretaciones en la estancia en Valencia. En concreto, en la asistencia a una fiesta, algunas alumnas alemanas interpretan de manera diferente conductas normalizadas por algunos alumnos valencianos, y se producen situaciones que les conducen a sensaciones de temor e inseguridad. Esas situaciones de malentendidos y malinterpretación finalmente dan lugar a un reconocimiento del error, y a una disculpa generalizada inédita, por parte de los alumnos alemanes, que aceptan los alumnos valencianos, y hacen que el incidente se conciba como un aprendizaje y experiencia relacionado con las diferencias culturales: la

flexibilidad en algunas actitudes y la confianza depositada en los alumnos valencianos frente a la rigidez y recelo de los alumnos alemanes (…). Destacan de este intercambio, el caso de alumnos alemanes hijos de expatriados afganos. La relación entre los dos alumnos, español y afgano, resulta cordial pese a las dificultades idiomáticas, dado que el alumno afgano no posee una competencia lingüística en inglés suficiente como para mantener una comunicación fluida. No obstante, su alto rendimiento académico y sus estrategias comunicativas y afectivas compensaron las posibles carencias lingüísticas, y el factor intercultural en actitudes como la comprensión, la empatía, la tolerancia o la apertura mental por parte de ambos participantes resultó favorable y fructífero.

CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

[15 cuestionarios pre- y 15 cuestionarios post-.
CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS PRE-, POST-]

Sobre interculturalidad, los valores 4 aumentan considerablemente un 27% –del 31% al 58; al igual que los valores 5 que aumentan un 5% –del 22% al 27%. Fig. 5a Anexo I

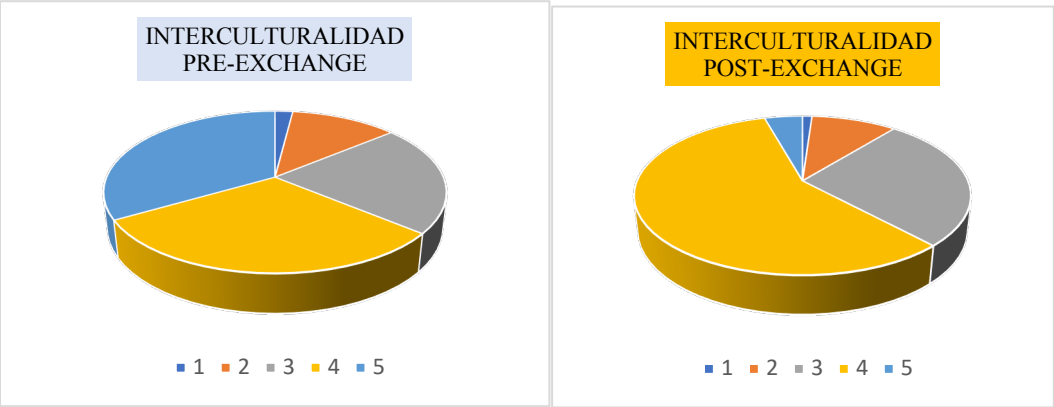


Fig. 5a Anexo I

Sobre el programa de intercambio: los valores de 4 disminuyen un 9%, del 22% al 13%; por el contrario, los valores de 5 aumentan un 13%, del 59% al 72%. Fig. 5b Anexo I.

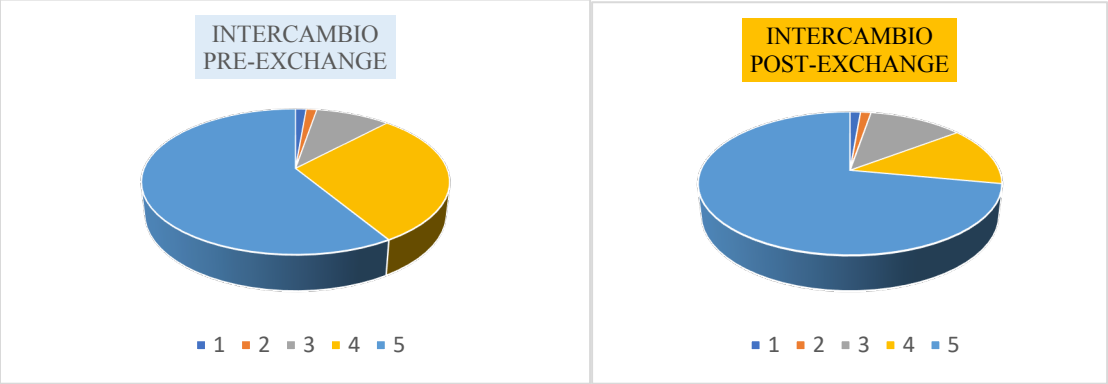


Fig. 5b Anexo I

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS (POSITIVO/NEGATIVO).

[14 cuestionarios de alumnos españoles, tras el viaje a Bremen. Modelo 1]

POSITIVO
German partners
My German Family
German people
Ice skating
The food
Bremen
Hamburg
Whole experience
Las casas
Museums
Home parties
Werder stadium visit
Landscape
Farewell party
Bowling
Christmas Market
Universum
Timetable

NEGATIVO
Cold weather, always raining
German people very serious
Time table, meals, it gets dark very early
Lessons
The food, water with gas
School building
Very early at home
No poder salir por la noche

VALORACION DE LA EXPERIENCIA

- "During this exchange all my classmates and me had a lot of funny and incredible experiences. We did positive and negative things. We had nice but also terrible and traumatic moments.".
- "All the activities have been interesting and very nice. The German group has been awesome".

- "The food was great and delicious, but not healthy. We visited a lot of places, and we had a lot of free time for doing things we wanted to do. Summing up, the exchange has been very nice, I love it and I want to see our German partners again. We have to wait three months".

DESARROLLO COMPETENCIA INTERCULTURAL

- "German people are very nice"; "The worst were the German people, they all look very serious".
- "What I've liked most is that German people are different than the Spanish people. The culture is different, the landscape is green and full of trees and forests".

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS.

[14 cuestionarios de alumnos españoles. Final de intercambio. POSITIVO/NEGATIVO + competencia lingüística. Modelo 2]

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO
My German partner 3
Meetings 4
Visiting Bremen 4
Activities 3
Trips 3
Visiting Valencia (Fallas) 3
International party in Valencia 3
International party in Bremen 3
Be together all the time 3
The day at the beach in Valencia 2
Bowling 2 and football in Bremen
Excursions in general
The German Partners
My classmates
German People
Nice stay in Bremen
Werder Bremen stadium
My Spanish classmates in Bremen
Visiting Christmas Market

NEGATIVO
When German people got angry 7.
Germans' reaction for the activities that we prepared for them.
Activities on Friday night 2
Worries about losing my partner at the weekend
My German partner
The first dinner with the whole class.
Only one week

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Se han observado que ante determinadas situaciones los alumnos de una y otra cultura han actuado de manera diferente y lo que para unos es un reto para otros supone un riesgo. Donde unos ven una celebración otros ven un acto de sorpresa e inseguridad. Y así, otras interpretaciones de diferente índole. A pesar de las reflexiones realizadas tras incidencias y situaciones de relación e interculturalidad más complejas, las valoraciones en cuanto al desarrollo de la competencia intercultural resultan negativas. En casos individuales, se recoge la reflexión de un alumno valenciano que tuvo una experiencia y una relación más particular con su compañero de intercambio. "About my partner Raphael, I think that he has made me grow as a person, a good person, and that's thanks to the exchange".

MEJORA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA

- Which language have you used to communicate with your German partner: Los 14 contestan que inglés.
- 5 contestan que también español y 5 alemán, ninguno valenciano y 2 han utilizado también gestos y mímica.
- Sobre si piensan que han mejorado su nivel en una lengua extranjera, el inglés en este caso: 12 contestan afirmativamente y 2 negativamente.
- Sobre las destrezas que han mejorado: destacan interacción con 10 de 14, seguido del speaking 9 y del listening 7, el resto en 4.
- Sobre sus habilidades para entender o ser capaces de entender mejor los mensajes útiles empleados, excepto 2 que valoran negativamente este aspecto el resto contesta afirmativamente en todas las habilidades adquiridas.

VALORACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA Y SUGERENCIAS

"short, amazing, lovely; funny 4; ok; interesting 4; unique";

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS

[14 cuestionarios de alumnos alemanes. Final de intercambio. POSITIVO/NEGATIVO + competencia lingüística. Modelo 2]

ALUMNOS ALEMANES

POSITIVO
Day at the Beach 8
Hospitality 7, family and partners
Activities 6
Fireworks 3
My Spanish partner 2
Spanish partners 2
The Sciences Museum 2
City of Valencia 2
A lot of free time 2
People try to understand each other
"That we said we will meet again"

NEGATIVO
Misunderstanding at the weekend 8 (smell of cannabis, drugs suspicion)
Party on Friday 3
Only one week 2
When the German girl cried.
No time for going shopping

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los alumnos alemanes, respecto a la competencia intercultural y la cultura de sus compañeros españoles, valoran muy positivamente su relación con sus compañeros y con sus familias, general, y distinguen los rasgos más superficiales que han percibido: "The best of the exchange has been the Spanish people and their hospitality, the families and our partners, they are really friendly and noisy"; "I will always remember the crowd and loud noise in Spain".

MEJORA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA

- What language have used to communicate with your German partner: Los 14 contestan que inglés. A diferencia de los españoles, entre 6 y 7 contestan que además han utilizado el español, el alemán, e incluso el valenciano 2 y 2 han utilizado también gestos y mímica y otras lenguas.

- Sobre si piensan que han mejorado su nivel en una lengua extranjera, el inglés en este caso: 14 de 14 contestan afirmativamente.
- Sobre las destrezas que han mejorado: son más cautos que los españoles y valoran mayoritariamente sobre 3 de 5 sus mejoras, destacan nuevamente interacción con 7 de 14, seguido del speaking 6 (con puntuación 5) y el listening (valores de 3,4 y 5 en 5,5 y 4, respectivamente).
- Sobre sus habilidades para entender o ser capaces de, entre 9 y 10 valoran afirmativamente y el resto entre 4 y 5 valoran negativamente.

VALORACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

Los adjetivos y sugerencias utilizados son: "Awesome; longer; funny, interesting, wonderful, too short, new friends; nice, good time, beach, nice week; beautiful…".

CUESTIONARIOS VALORATIVOS DE LAS FAMILIAS. Modelo 3

Se entregaron 15 cuestionarios, sólo 2 fueron respondidos por escrito, uno de ellos, el más significativo (el de unos padres muy comprometidos con la cooperativa, en ese momento la presidenta de la misma); el resto se recogieron a modo de anotaciones en el diario del profesor. Las respuestas se resumen en las siguientes conclusiones:

- Sí que piensan que sus hijos han disfrutado de la experiencia.
- Destacan positivamente, según les trasladaron sus hijos, **conocer otro país, otra ciudad** y **aumentar el grado de cohesión con su grupo**, conocer al grupo alemán y compartir experiencias todos juntos.

- Entre lo menos positivo destacan: algunas condiciones de las viviendas, la excesiva presencia de mascotas en casa, su compañero alemán, y algunas clases en el centro alemán.
- Sus hijos se han comunicado, principalmente en inglés, y también en castellano.
- **Su competencia intercultural ha mejorado.**
- Se sienten satisfechos con la experiencia, la consideran intensa, enriquecedora y muy positiva.
- **Destacan la actitud de todos, y el esfuerzo por entenderse de todos los implicados en el programa, un aspecto muy positivo que ha favorecido la comunicación. Como dificultades destacan el nivel de lengua, señalando que con un conocimiento medio de una lengua extranjera se pierden matices.**
- Tanto las actividades como los aspectos organizativos son valorados muy positivamente (5 de 5 en la mayoría). Destacando las informaciones dadas, las reuniones, la atención del profesorado, tanto alemán como español, medios de transporte, material facilitado. Destaca en este caso, la valoración negativa (2 y 3 de 5) sobre el profesorado alemán, fruto de la inexperiencia de su primer intercambio.
- Finalmente, como a sus hijos, se les solicita que describan con sus palabras la experiencia. Un tanto elevado de las familias coincide en manifestar que: “Los intercambios son una propuesta muy interesante para todos: familia y alumnado. Creemos que el esfuerzo que hace el colegio vale la pena”.

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO CON INGLATERRA 2º ESO, ALEMANIA 2º Y 3º ESO Y LITUANIA 4º ESO, DE LOS CENTROS AKOE, JUAN COMENIUS, LA DEVESA DE CARLET Y LES CAROLINES

CÓDIGOS: ING2_2013-14, ALE2-3LD_2013-14 y LIT4_2013-14.

NÚMERO DE ALUMNOS: 11 alumnos; 13 alumnos y 15 alumnos, en total 39 alumnos.

DURACIÓN DEL INTERCAMBIO: 8 días de intercambio.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Cuestionarios cuantitativos.

NIVELES EDUCATIVOS: 2º, 3º y 4º ESO

TIPO DE INTERCAMBIO: Interculturales, lingüístico-interculturales.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, alemán, lituano, ruso, catalán.

EDADES DE LOS PARTICIPANTES: 13-16 años.

ALUMNOS DE LOS CURSOS: Pertenecientes a tres cooperativas diferentes del entorno AKOE: un grupo de 11 alumnos de 2º ESO de Juan Comenius de Valencia; un grupo de 13 alumnos de 3º y 4º ESO de La Devesa de Carlet y un grupo de 4º ESO de Les Carolines de Picassent.

PERFIL DE LOS GRUPOS: Juan Comenius. Grupo seleccionado. Nivel socio cultural de las familias medio. Entorno urbano. Nivel de inglés A2. La Devesa de Carlet: Grupo seleccionado. Nivel sociocultural alto. Entorno semi-rural. Nivel de inglés B2 y alemán A2. Les Carolines: Grupo cohesionado formado. Nivel socio cultural de las familias medio-alto. Procedentes de entorno semi-rurales y urbanos. Nivel de lengua extranjera, inglés medio alto A2-B1.

PROGRAMA DE INTERCAMBIO DE JUAN COMENIUS DE 2º ESO CON UN CENTRO DE INGLATERRA

CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

[11 cuestionarios pre-intercambio y 11 cuestionarios post-intercambio. CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS PRE-, POST-]

Sobre interculturalidad: los valores de 4 varían de un 28% a un 35%, aumentan un 7%; y los valores de 5 varían de un 27% a un 38%, aumentan 9%. Fig. 6a Anexo I.

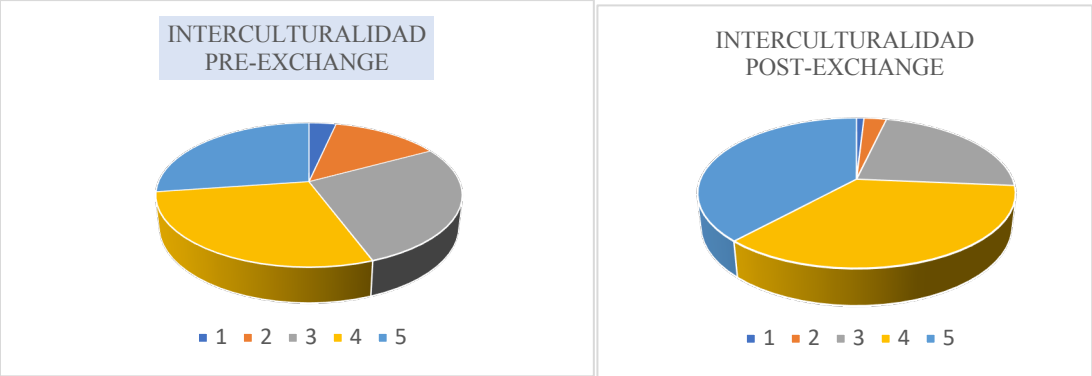


Fig. 6a Anexo I

Sobre el intercambio, los valores de 4 varían del 35% al 24%, disminuyen un 9%; y los valores de 5 lo hacen del 56% al 69%, aumentan un 13%. Fig. 6b Anexo I.

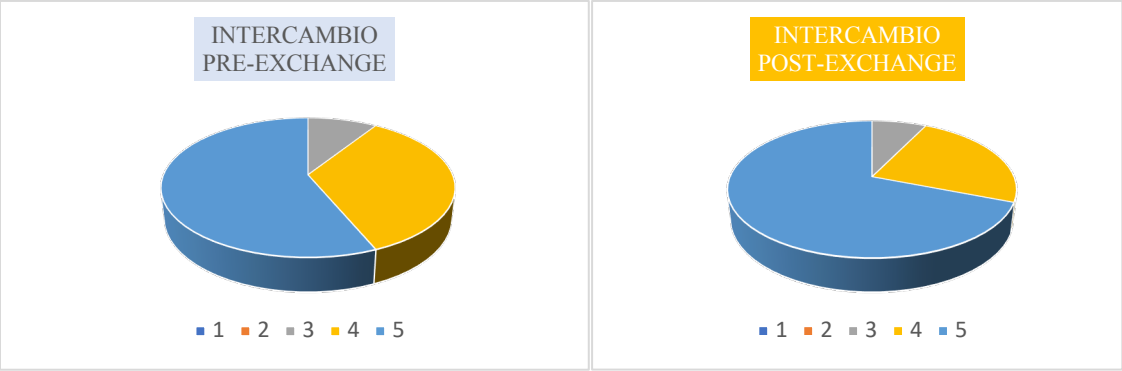


Fig. 6b Anexo I

PROGRAMA DE INTERCAMBIO DE LA DEVESA DE 3 Y 4º ESO CON UN CENTRO DE ALEMANIA

CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

[13 cuestionarios pre-intercambio y 13 cuestionarios post-intercambio
CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS PRE-, POST-]

Sobre la interculturalidad, los valores de 4 pasan del 39% al 42%, aumentan un 3%; y los valores de 5 del 44% al 45%, aumentan un1%. Fig. 7a Anexo

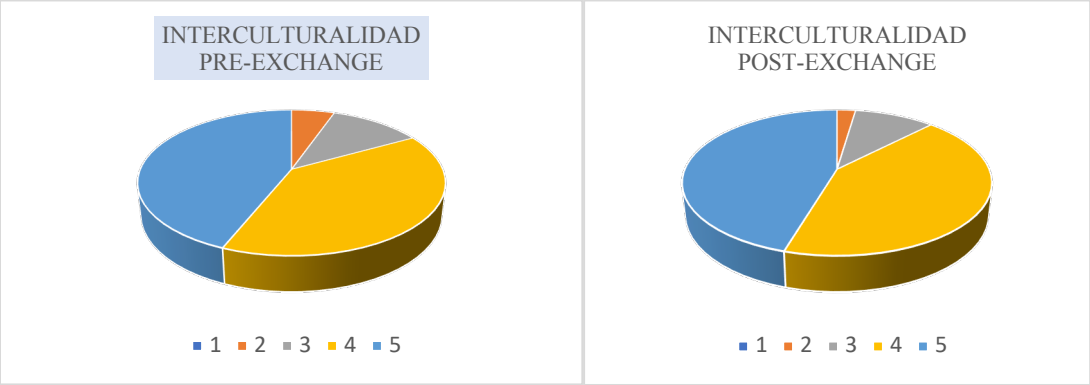


Fig. 7a Anexo I

Sobre el programa de intercambio: los valores de 4 varían del 17% al 32%, aumentan un 15%; mientras que los valores de 5 de 80% a 60%, disminuyen un 20%. Fig. 7b Anexo I.

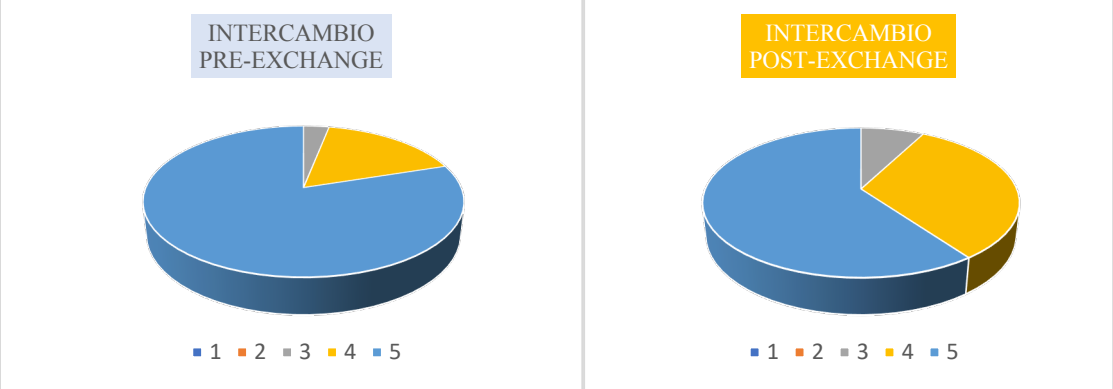


Fig. 7b Anexo I

PROGRAMA DE INTERCAMBIO DE LES CAROLINES 4º ESO CON UN CENTRO DE LITUANIA

CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

13 cuestionarios pre- y 13 cuestionarios post-intercambio.
[CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS]

Sobre la interculturalidad, los valores de 4 se mantienen antes y después de la realización del intercambio en un 47%; y los valores 5 pasan del 29% al 37%, aumentan un 8%. Fig. 8a Anexo I.

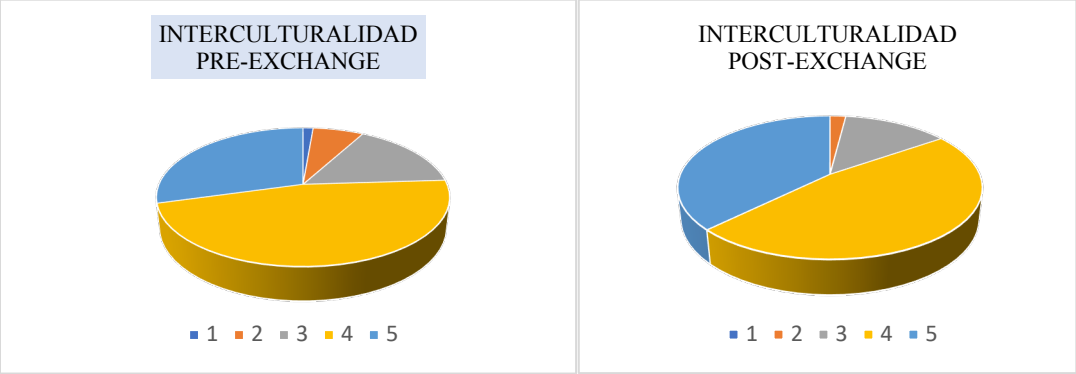


Fig. 8a Anexo I

Sobre los intercambios, los valores de 4 varían del 27% al 35%, aumentan un 8%; y los valores de 5 van del 69% al 61, disminuyen un 8%. Fig. 8b Anexo I.

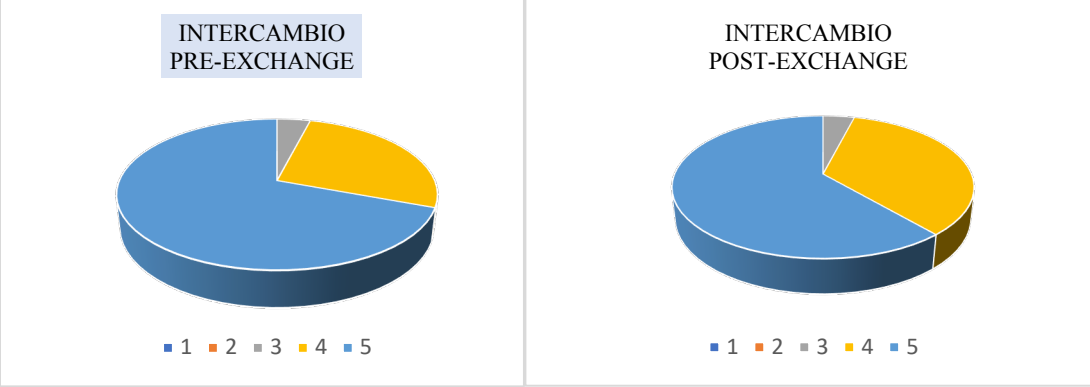


Fig. 8b Anexo I

CURSO 2014-15

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON POLONIA 3º ESO 2014-15

CÓDIGO: POL3_2014-15

NÚMERO DE ALUMOS: 20 alumnos.

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 3º ESO

EDAD DE LOS ALUMNOS: españoles: 14-15 años; polacos: 16-17 años.

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, polaco, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: Grupo cohesionado, un grupo típico de La Comarcal, con los valores bien asimilados, con una conciencia plurilingüe y pluricultural destacable y con un arraigo al entorno también reseñable. 15 alumnos participantes de un grupo de 17. Excepto 1 todos los alumnos estudian en la cooperativa desde la educación infantil o primaria. Nivel de lengua extranjera medio alto, A2-B1. Un tercio de los alumnos tiene experiencia intercultural por su participación en el intercambio de Francia 2013-14.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Grupo de 19 alumnos del centro privado Queen Jadwiga School de Lublin, centro católico. Son alumnos de alto rendimiento académico, nivel de inglés B1-C1, con algunos conocimientos de español, francés, ruso y alemán. Diversidad cultural del centro reducida.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuestionarios cuantitativos post- intercambio (15), cuestionarios cualitativos de final de intercambio (19), actividades preparación competencia intercultural.

DIARIO DEL PROFESOR

Este grupo de alumnos de La Comarcal presenta, en general, un buen nivel de competencias y en el aula existe un ambiente muy favorable. Salvo casos puntuales de algunos alumnos con dificultades, la mayoría muestra excelentes actitudes y una buena predisposición para la experiencia del intercambio. Desde un principio se revelan muy participativos y comunicativos, motivados con cualquier aspecto relacionado con la actividad. Tras la preparación intercultural y los emparejamientos, la comunicación resulta extraordinariamente fluida: "Porte tot el cap de setmana parlant en anglès", "La meua és super guai",""; "la meua parla molt bé en anglés, i després de parlar amb ella ara em cau molt bé. És molt simpática"; "La meua diu que és molt rara. Diu que li agrada el manga i l'ànime. Que veu videos 'diferents' per internet. Estic preocupada perquè pense que no te res a veure amb mi"; "Tenen molt bon nivell d'anglès".… Aunque también se producen malentendidos, vacios comunicativo, etc: "Es que el mío no me contesta", "El mío es muy seco", "Yo aun no he hablado con el mío". Este grupo utiliza con frecuencia y destreza las redes sociales (Facebook, Skype, Snapchat, Whatsapp). Es el primer año en que el profesor solicita capturas de conversaciones Whatsapp e imágenes Skype, para verificar y evaluar los progresos (…) La fase del intercambio en sí resulta un éxito pese a experimentar un viaje accidentado (aplazamiento del vuelo) que conlleva mucha tensión y nervios por parte de alumnado, familias y profesorado. La estancia en Polonia resulta satisfactoria y se perciben diversas sensaciones (más positivas que negativas). Positivas, como la calurosa acogida y tratamiento de los alumnos polacos y de sus familias, lo cual es percibido como similar a la cultura mediterránea, con un componente religioso y cultural apreciable. Y negativas, en menor medida, por algunos choques

culturales relacionados precisamente con las tradiciones religiosas. El programa polaco, incluye actividades de mayor acercamiento a la cultura polaca (bailes tradicionales, visita a lugares emblemáticos, visitas a iglesias, a la universidad católica y a actos religiosos), que lo convierten en una experiencia culturalmente más profunda y singular que la de otros programas de intercambio realizados (…) Durante la visita de los alumnos polacos a Valencia, estos manifiestan algunas diferencias actitudinales respecto al encuentro en Lublin y se muestran más distantes, con una actitud a menudo displicente la cual denuncian los alumnos valencianos. La diferencia de edad resulta determinante en algunas situaciones. En general, resulta una experiencia positiva y enriquecedora, excepto en algunas situaciones de conflicto puntuales y algunas incidencias entre algunos de los alumnos. En algunos casos se acusa, aún más, esa diferencia de edad (…) Destacamos la puesta en marcha de actividades como el Pechakucha Project, el cual resulta productivo, por la interpretación de imágenes de manera creativa y por la satisfacción por parte de alumnos y profesores (…) Sucede un hecho inédito hasta la fecha: algunas de las alumnas de mayor edad, una vez finalizado el intercambio valoran negativamente algunos aspectos de las experiencias en Internet. Una de las alumnas polacas en concreto, escribe en su blog personal comentarios del tipo: "el ambiente del comedor del colegio me recordaba a un país africano que visité hace algunos años", "en general los españoles gritan mucho, son muy ruidosos, y a veces todo el colegio huele a ajo". Por su parte, la profesora polaca Barbara Michalec, ajena a estos comentarios, escribe al final de la experiencia: "We are all happy and satisfied that the first exchange went excepcionally smoothly… Vast majority of students talk of the exchange as the best experience ever. For a few of them it was a very good way from home and

see the world from a different perspective. A very important part of maturing and gaining experience. The families in Poland were impressed to see how well the Spanish students coped with all the situations -and the way they communicate despite the language barrier…. Polish and Spanish parent were very supportive and really fantastic. They helped the kids as much as they could… As for getting together and socializing were just fine". Dos perspectivas diferentes, dignas de análisis.

CUESTIONARIO CUANTITATIVOS POST-INTERCAMBIO

15 cuestionarios post- intercambio.
[CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS POST-INTERCAMBIO POL3_2014-15]

Por cuestiones organizativas sólo se realizan los cuestionarios post-intercambio de este programa. Aun así, tenemos en cuenta esta valoración posterior para poder apreciar las altas valoraciones y el grado de autopercepción que los alumnos manifiestan una vez finalizado el programa de intercambio. Sobre la interculturalidad, por ejemplo, los valores 4 se encuentran en un 21%, y los valores 5 en un 57%, siendo estos los más elevados tras la realización del intercambio. Por lo que respecta a los cambios relacionados con el programa en sí, los valores 4 se hallan en un 15% mientras que los valores 5 se encuentran en un 83%, reduciendo al mínimo el resto de valores (1=0%, 2=1% y 3=1%). Fig. 9a Anexo I.

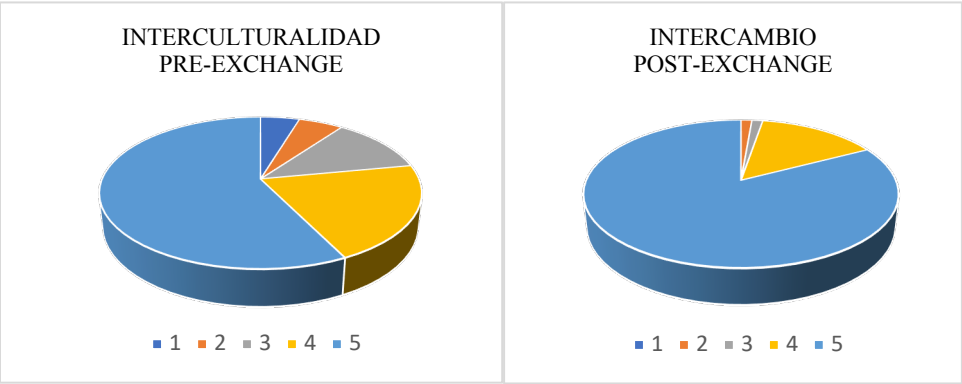


Fig. 9a Anexo I

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS DE FINAL DE INTERCAMBIO. [Modelo 1]

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO
In Poland, the Old city of Lublin 10
New friends 6
Hot family 5
Visit new countries new places 5
Our Polish partners 4
My Polish partner 4
Traditions and ways of life 4.
Meeting new people and cultures 3
Polish culture 3
New relationships 3
Practicing English 3
Meeting my Spanish classmates
Show our city to the Polish
All the exchange
My partners' brother
Moments with all the group
Playing paddle with my partner and classmate.

NEGATIVO
Polish partner didn't want to do what we had planned, their behaviour in Spain 8.
My Polish partner sometimes didn't pay attention 5
Polish traditions 2, they are very shy, they are very religious
My Polish partner attitude in Valencia.
Get tired of taking care of my partner
Not going with the rest of the group
My Polish partner ignored me.
The Oceanografic, very boring

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Destacan aspectos sobre la forma de ser de los polacos y su cultura:

- "The best of this experience has been meeting new people and cultures, the Polish culture"; "Visiting new places";
- "The best of the exchange was learning about their culture and traditions".
- "The best was the relationships kept between people from other countries (Poland and Germnay) and their cultures. We had great fun doing the activities we planned. We visited new places and knew different styles of lives".
- "I didn't like Polish traditions and the way Polish are, they are very shy".
- "They are very religious".
- "I liked this exchange because it was a very good experience and I had a very good time in Poland. But I think some Polish partners didn't behave properly in Valencia".
- To Polish partners: "Valencia is not a beach party, you can't do everything you want".

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

[CUESTIONARIOS CUALITATIVOS FINAL DE EVALUACIÓN y DESTREZAS LINGÜÍSTICA. POL3_2014-15. Modelo 2]

Los datos que se obtienen de estos cuestionarios incluyen las valoraciones en la mejora de las destrezas lingüísticas desarrolladas en el intercambio. Los datos resultantes son: como en el resto de cuestionarios de este tipo facilitados, el 100% valora positivamente su participación en el programa y manifiestan que SI han disfrutado en él. 18 de 19 piensan que han mejorado su competencia en una lengua extranjera, el inglés, 6 han empleado el español, 2 han empleado gestos o mímica para comunicarse y 1 ha utilizado el polaco en algún momento con su compañero/a. En cuanto a las destrezas lingüísticas, en este grupo nos encontramos con que las valoraciones más altas se aglutinan entre el 4 y el 5 (los valores máximos). Es decir, entre 8 y 10 de los alumnos valoran muy positivamente que han mejorado todas sus destrezas de Reading, Listening, Interacting y Speaking. Un porcentaje menor piensa que el writing en menor medida. Por lo que respecta a sus avances y autoevaluación a la hora de entender, ser capaz de mantener una conversación fluida, traducir textos y otros indicativos de progresos, se muestra que entre 16 y 19 de los alumnos, el 84% piensa que SI ha progresado.

VALORACIÓN FINAL Y SUGERENCIAS

Las valoraciones realizadas globalmente por todos los alumnos son: “The best experience ever” 2; “cool” 3; “great” 10; “incredible”; “amazing” 2; “funny” 7; “wonderful”; “stressful” 6 “but fantastic” 2; “better similar ages of participants” 2.

ACTIVIDADES

PREPARACIÓN COMPETENCIA INTERCULTURAL [10 actividades]

Las respuestas obtenidas y puestas en común de la actividad *Write three ideas you get of the place or the country you are about to visit*, son:

Climate: *It's a cold city, it's a snowy place*; Landscape: *Poland is center Europe. Lublin is an interesting site, landscape and scenery are different and quite beautiful*; People: *Polish partners like the same as us: going out with friend and party*; Expectations: *discovering new things like old buildings, sights, places*…; Culture: *It's a religious society*; Traditions: they have a lot of holidays

PECHAKUCHA PROJECT

En el formato adaptado de la presentación Pechakucha, el último día de intercambio, alumnos valencianos y polacos presentan en grupos mixtos de nacionalidades imágenes que explican oral y abiertamente. Las imágenes que presentan de los lugares visitados, momentos vividos, y de las personas conocidas, en general, resultan curiosos e interesantes, tomadas desde la perspectiva de los participantes. Las explicaciones son en inglés, breves y dinámicas (entre 5 y 20 segundos por imagen). Destacan las explicaciones relacionadas con las interpretaciones que unos y otros hacen de lo vivido durante la estancia en Valencia, cómo los alumnos extranjeros hablan de aspectos y visiones de la cultura valenciana, y cómo los valencianos reinterpretan lugares que ya conocían desde los ojos de los otros, o desde una nueva perspectiva propia. Una de las frases de uno de los alumnos valencianos destacable es: "He redescubierto mi ciudad, desde los nuevos ojos de mi edad, y desde los de los extranjeros que nos han visitado".

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 2014-15

CÓDIGO: ALE4_2014-15

NÚMERO DE ALUMNOS: 13 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 4º ESO españoles / Grado 10 alemanes.

EDAD DE LOS PARTICPANTES: 15-16 años

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, alemán, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: Grupo reducido de 13 alumnos, muy cohesionado, con un nivel de lengua extranjera en inglés medio bajo, posee experiencia en intercambios puesto que el mismo grupo realizó un año antes el intercambio a Holanda.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Grupo heterogéneo con alumnos de diferentes cursos. Eligen participar en el intercambio por interés propio, porque estudian español o simplemente porque les interesa participar en la experiencia del intercambio. Provienen de grupos Gymnasium en su mayoría, esto es, los grupos de mayor rendimiento académico del centro alemán, con buen dominio de la lengua inglesa y conocimientos básicos de español.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuestionarios cualitativos de final de intercambio (13 de alumnos españoles y 13 de alemanes), actividades preparación competencia intercultural.

DIARIO DEL PROFESOR

Es un grupo que necesita estímulos externos y la intervención del profesorado para comunicarse con sus compañeros alemanes, en general, en lengua extranjera (el inglés en este caso). Por otra parte, se muestra muy abierto y comunicativo en su propia lengua. Desde el aterrizaje en el aeropuerto de Hamburgo, a pesar de los temores iniciales, se muestran muy dispuestos a interactuar con sus compañeros y con sus familias. Al inicio de la visita a Bremen, para estimular la interacción se indica que se sienten por parejas en el autobús y que no formen grupos cerrados de alumnos alemanes y españoles. En el tiempo libre, se fomentan las agrupaciones mixtas, de las dos nacionalidades para estimular la interacción y el acercamiento intercultural, para superar miedos y barreras idiomáticas y culturales. En Bremen, se les recuerdan formulas comunicativas sencillas para poder romper el hielo y mantener una conversación mínima. Por ejemplo, la actividad programada de teatro, les ayuda a romper situaciones incomodas de incomunicación y les ayuda a conocerse. Una anécdota que pueda resultar significativa desde el punto de vista intercultural, es que los alumnos españoles con mayores dificultades comunicativas en lengua inglesa, tras los juegos teatrales, suben al escenario y con la ayuda de instrumentos musicales comienzan a representar e interpretar libremente algunas canciones folkloricas españolas mostrando desinhibición y exhibiendo gestos propios de un etnocentrismo involuntario. No obstante, este acto a los más inseguros les proporciona seguridad y una válvula de escape para liberarse de filtros afectivos y bloqueos comunicativos.

CUESTIONARIOS FINAL DE EVALUACIÓN

13 cuestionarios a alumnos españoles + 13 cuestionarios a alumnos alemanes. Total: 26 alumnos encuestados [CUESTIONARIOS CUALITATIVOS FINAL DE EVALUACIÓN ALE4_2014-15. Modelo 2]

POSITIVO

Skating with the classmates 3
Christmas market in Bremen 3
Werder Bremen stadium visit 3
German people 3
My German partner
Activities with the class (that I can't do in Spain).
New German friends
Meeting with classmates
Germany in general
Complicity we all had
Dungeon Horror Museum
When we left home
The concert in Spain

NEGATIVO

Free time at home 2
Werder Bremen stadium visit
Cold weather
First days in Germany
Day in the school
When we came back home, we can organize better
Nothing
Drama lessons
Some attitudes

VALORACIONES FINALES Y SUGERENCIAS

SPANISH: Fantastic; a lot of fun, funny; amazing 2; unforgettable 3; different; interesting; better matching; good; awesome; very nice;

GERMAN: Sunny 3; funny 11; friendly 3, nice weather, hot, beautiful 3, interesting 5, great experience, host families, great food, warm,

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (ALUMNOS ESPAÑOLES)

[CUESTIONARIOS CUALITATIVOS FINAL DE EVALUACIÓN ALE4_2014-15. Modelo 2]

Los datos obtenidos de estos cuestionarios en la mejora de las destrezas lingüísticas desarrolladas en el intercambio son: el 100% valora positivamente su participación en el programa y manifiestan que SI han disfrutado en él. 12 de 13 piensan que han mejorado su competencia en una lengua extranjera, el inglés Sólo 1 piensa que NO ha mejorado su competencia en inglés., 9 han empleado el español, 6 el alemán, 4 el

valenciano y 2 han empleado gestos o mímica para comunicarse y 1 ha utilizado el polaco en algún momento con su compañero/a. En cuanto a las destrezas lingüísticas, en este grupo nos encontramos con que las valoraciones bastantes dispersas. No obstante, destacan con 9 en valores de 3 (los más comunes), los que piensan que han mejorado sobre todo las destrezas de Reading, Interacting y Speaking. Por lo que respecta autoevaluación en los progresos para entender mensajes, cuando se escucha, ser capaz de mantener una conversación fluida, traducir textos y otros indicativos de progresos, también hay variables se muestra que 11 de 13 el 84% piensan que SI han progresado.







CURSO 2015-16

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 4º ESO 2015-16

CÓDIGO: ALE4_2015-16

NÚMERO DE ALUMOS: 20 alumnos.

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 4º ESO

EDAD DE LOS PARTICIPANTES: 15-16 años

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, alemán, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: Grupo cohesionado, 20 alumnos participantes de un grupo de 20. Incorporación de nuevos alumnos. Excepto 2 todos los alumnos estudian en la cooperativa desde la educación infantil o primaria. Nivel de lengua extranjera medio alto, A2-B1. Excepto el nuevo alumno incorporado todos los alumnos tienen la experiencia previa del intercambio del curso anterior con Polonia, POL3_2014-15 y un tercio de los alumnos participó en el intercambio de Francia FRA1-2_2013-14.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Grupo heterogéneo con alumnos de diferentes cursos. Eligen participar en el intercambio por interés propio, porque estudian español o simplemente porque les interesa participar en la experiencia. Provienen de grupos Gymnasium en su mayoría, esto es, grupos de mayor rendimiento académico del centro alemán, con buen dominio de la lengua inglesa y conocimientos básicos de español.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Cuadernos de bitácora (4), cuestionarios cuantitativos de final de intercambio (20 alumnos españoles + 18 alumnos alemanes), actividades, videos valorativos.

CUADERNOS DE BITÁCORA [4 cuadernos analizados]

Cuaderno 2:

My first impressions: "The family are really nice. It's not as cold as I imagined, but anyway it's very cold. I've been shocked because when we went outside this morning it was still dark. German people look very nice, but they are maybe a bit quiet".

Intercultural interview: Las entrevistas interculturales recogen información sobre experiencias interculturales que ha vivido la persona entrevistada. Registra las comparaciones de los sitios en los que ha vivido o experimentado encuentros interculturales. El alumno autor de este cuaderno aprecia diferencias entre lugares y culturas, a través de las respuestas de la persona entrevistada.

"She is from Philipines and she's got intercultural experience. She likes living in Germany. She thinks that the best thing of living in Germany is the living standard. She compares Germany with Philipines and she says that weather, environment and pollution are very different. About Spain, she has been there once, and she likes the food, the atmosphere and the sea".

My German family: "They are very nice, my partner's mother is very sweet and attentive, her brother is very shy and my partner is very talkative, she's always happy and I think she's lovely".

Daily pages: About the visit to Berlin, "I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments."

Cuaderno 3:

My first impressions: "… I was nervous because I was going to meet my German family. Finally, I met Hannah's mother, I could speak a lot of English with her (she's got a very good level of English). Hannah asked me some questions in Spanish but I preferred to answer her in English; I have a great German family…".

My German town: "I'm living in Kirchweyhe, it's very little and nice with very big houses and without flats".

Daily pages: "I had the chance to eat traditional German food and it was great".

Cuaderno 4:

My first impressions: "My first impressions were that the house was very large, the environment was different that in Spain. I was going to be 8 days in a home with people with different culture to mine. The weather was very cold and I knew I was going to speak a lot English".

Cuaderno 5:

My first impressions: "My first impression of Tammo's family and Tammo was very cool, because they made me feel as at home, and they are very nice".

My German town: "Kirchweyhe has a lot of green landscapes and the houses are very big and nice".

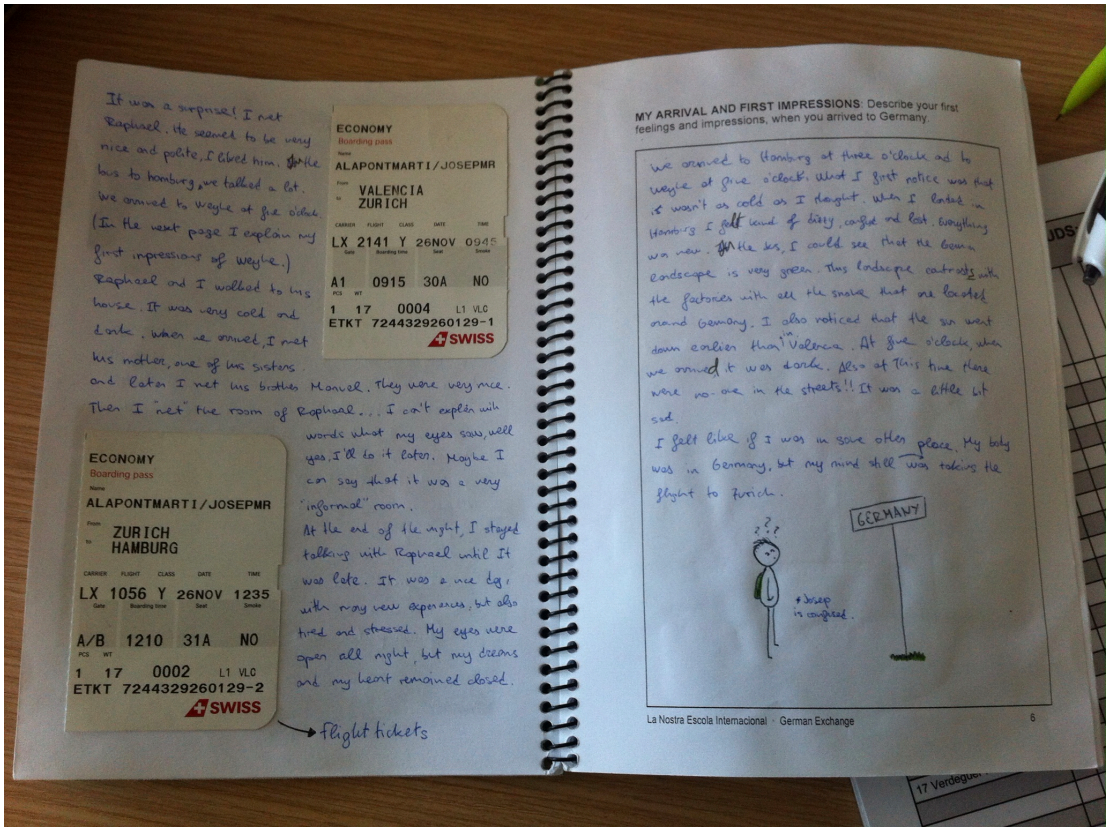


Imagen 3. Anexo I. Cuadernos de bitácora

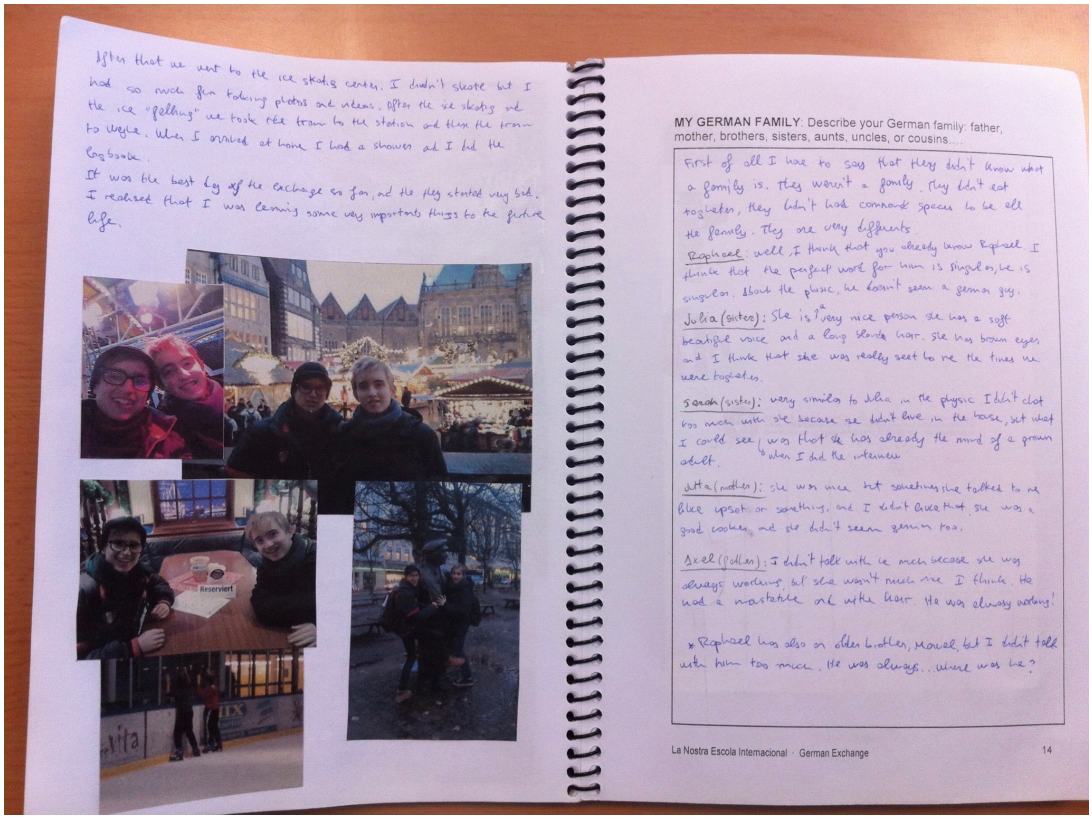
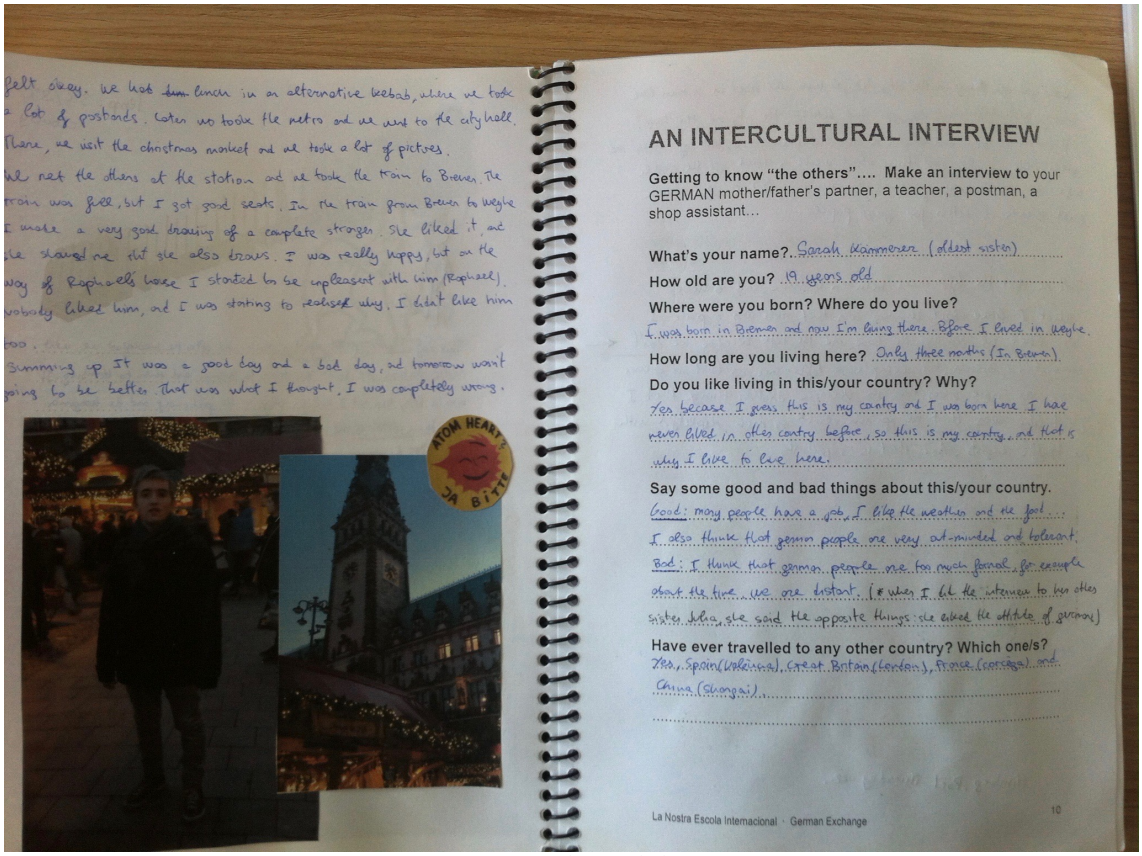


Imagen 4. Anexo I. Cuadernos de bitácora



felt okay. We had lunch in an alternative kebab, where we took a lot of postcards. Later we took the metro and we went to the city hall. There, we visit the christmas market and we took a lot of pictures. We met the others at the station and we took the train to Bremen. The train was full, but I got good seats. In the train from Bremen to Weyhe I made a very good drawing of a complete stranger. She liked it, and she showed me that she also draws. I was really happy, but on the way of Raphael's house I started to be unpleasant with him (Raphael). Nobody liked him, and I was starting to realised why. I didn't like him too.

Summing up It was a good day and a bad day, and tomorrow wasn't going to be better. That was what I thought, I was completely wrong.

ATOM HEART MOTHER JA BITTE

AN INTERCULTURAL INTERVIEW

Getting to know "the others".... Make an interview to your GERMAN mother/father's partner, a teacher, a postman, a shop assistant...

What's your name? Sarah Hammerer (oldest sister)

How old are you? 19 years old

Where were you born? Where do you live?

I was born in Bremen and now I'm living there. Before I lived in Weyhe.

How long are you living here? Only three months (In Bremen)

Do you like living in this/your country? Why?

Yes because I guess this is my country and I was born here. I have never lived in other country before, so this is my country, and that is why I like to live here.

Say some good and bad things about this/your country.

Good: many people have a job, I like the weather and the food... I also think that german people are very open-minded and tolerant.

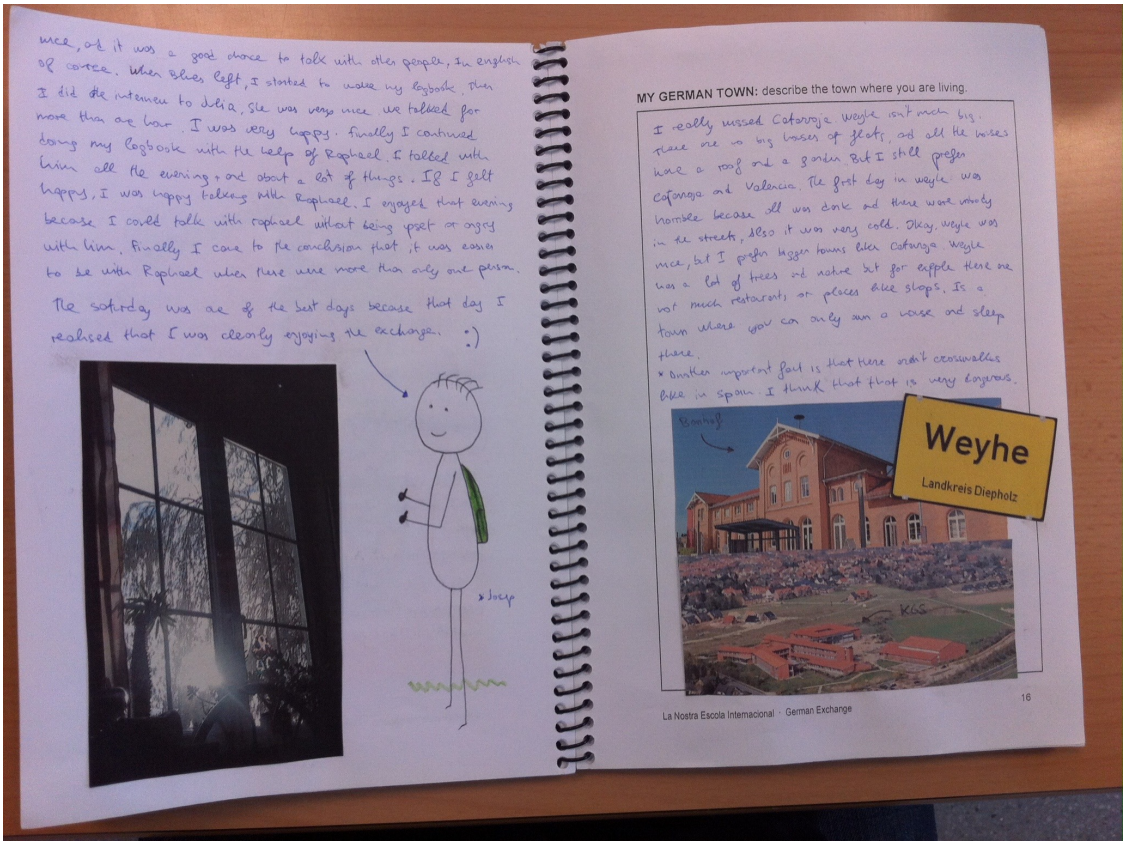
Bad: I think that german people are too much formal for example about the time. We are brutal. (* when I let the interview to her other sister, Julia she said the opposite things: she liked the attitude of germans)

Have ever travelled to any other country? Which one/s?

Yes, Spain (Valencia), Great Britain (London), France (Corsega) and China (Shangai).

La Nostra Escola Internacional · German Exchange 10

Imagen 5. Anexo I. Cuadernos de bitácora



nice, and it was a good chance to talk with other people, in english of course. When Silvia left, I started to make my logbook. Then I did the interview to Julia. She was very nice we talked for more than one hour. I was very happy. Finally I continued doing my logbook with the help of Raphael. I talked with him all the evening, and about a lot of things. If I felt happy, I was happy talking with Raphael. I enjoyed that evening because I could talk with raphael without being upset or angry with him. Finally I came to the conclusion that it was easier to be with Raphael when there were more than only one person.

The saturday was one of the best days because that day I realised that I was clearly enjoying the exchange. :)

Sleep

MY GERMAN TOWN: describe the town where you are living.

I really missed Catarroja Weyhe isn't much big. There are no big masses of people, not all the houses have a roof and a garden. But I still prefer Catarroja and Valencia. The first day in weyhe was horrible because all was dark and there were nobody in the streets, also it was very cold. Okay, weyhe was nice, but I prefer bigger towns like Catarroja. Weyhe was a lot of trees of nature but for example there are not much restaurants or places like shops. Is a town where you can only sum a house and sleep there.

* Another important fact is that here aren't crosswalks like in Spain. I think that that is very dangerous.

Weyhe
Landkreis Diepholz

La Nostra Escola Internacional · German Exchange 16

Imagen 6. Anexo I. Cuadernos de bitácora

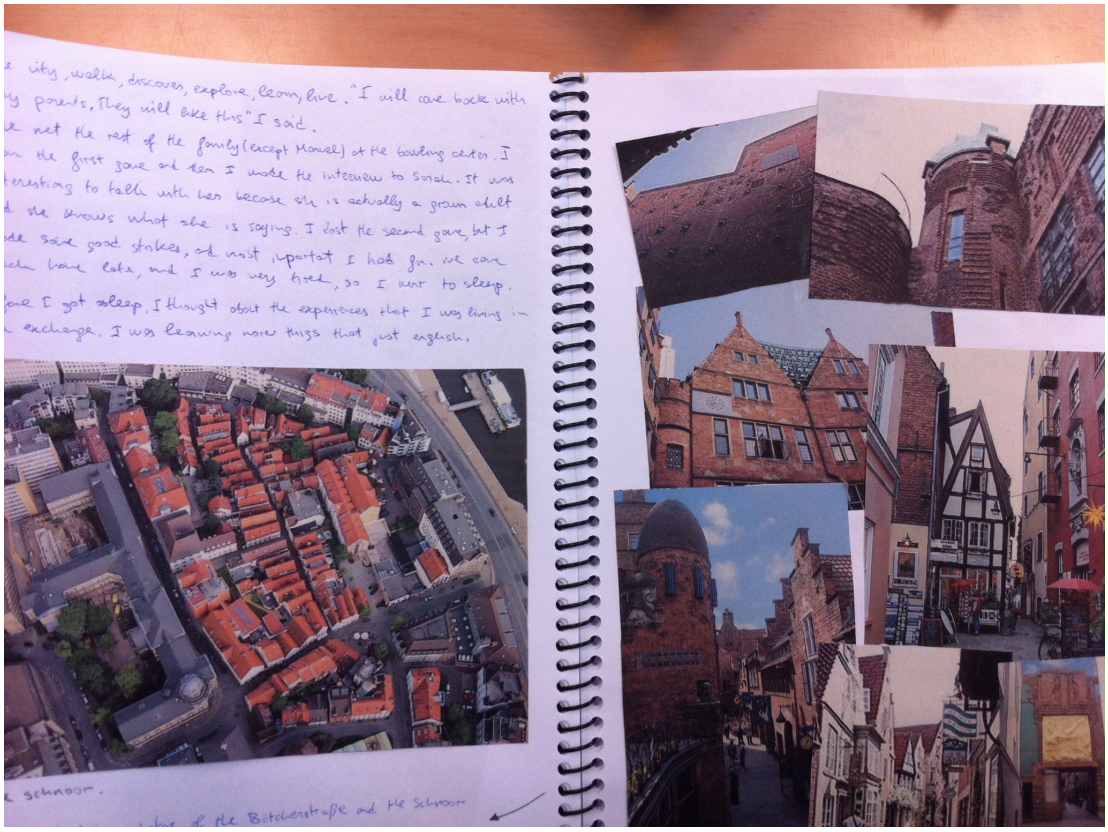


Imagen 7. Anexo I. Cuadernos de bitácora

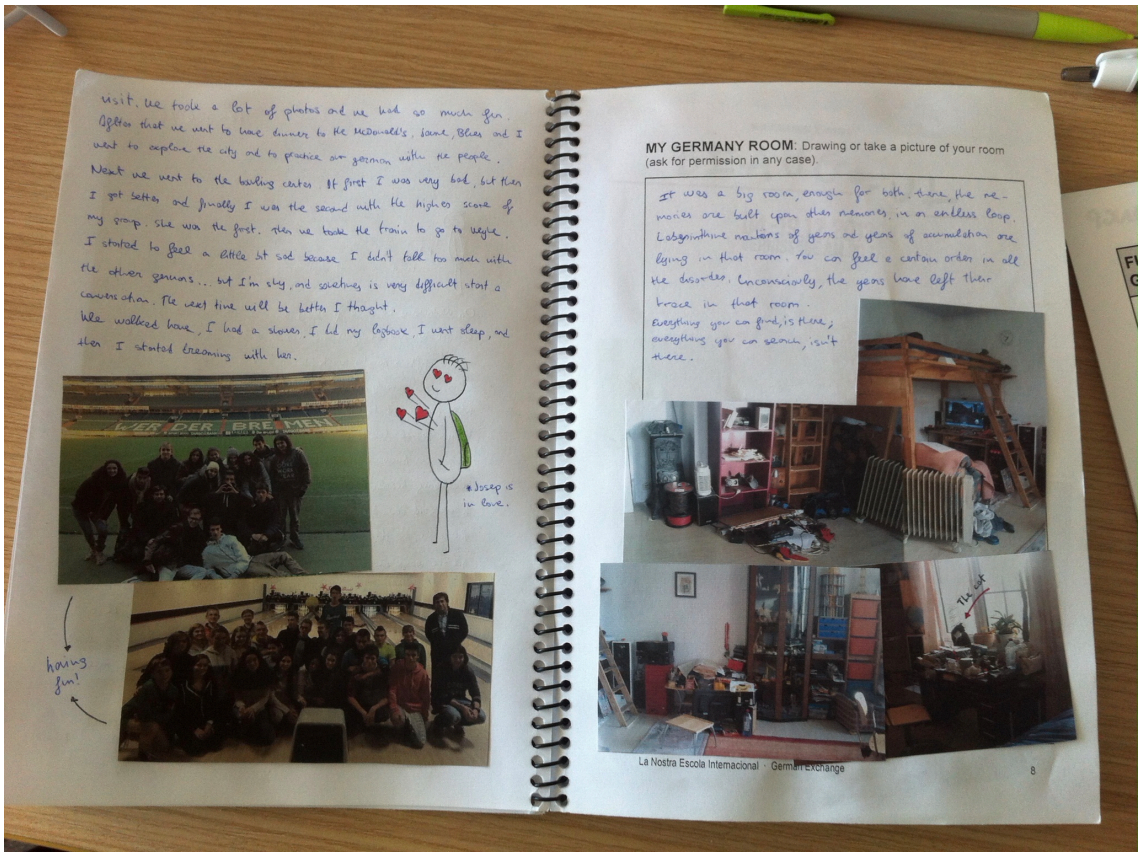


Imagen 8. Anexo I. Cuadernos de bitácora

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS

18 cuestionario de alumnos españoles y 20 de alumnos alemanes.
[CUESTIONARIOS CUALITATIVOS ALE4_2015-16. Modelo 1]

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO

Boat trip in Albufera Valencia 6
Valencia old city activity 6
My German partner 4 and his/her family, behaviour
Activities 4
Bremen 3
All we did in Bremen 2
Visit to Madrid 2
Activities with all the group in Valencia
The arrival of German partners at the airport.
Some anecdotes in Valencia
Day at the beach
Day in Hamburg
German landscape, monuments.
Everything
Prado Museum
Meeting different people

NEGATIVO
Our behavior last night in Madrid 5
German teachers 4
Classical music lesson 3
Not paying attention of German to our explanations (Valencianada Next!) 2
German lessons 2
In Bremen they walked so slowly for me.
My partner personality
Last night in Madrid
At German home not going out
No communication with some Germans
Spanish partners always need to start the conversations.
Visiting the major of Picassent, very boring

ALUMNOS ALEMANES

POSITIVO

Valencia city 9
The weather 9
Spanish people 10
Family 5
Day at the beach 5
My partner 4
Valencian food
The language
Activities
The school
shopping
Being with others
Staying in the park with friends 2

NEGATIVO
Late eating times 4
To walk a lot 2
Sleep less

VALORACIONES FINALES Y SUGERENCIAS

Great 4; amazing 2; funny 8; incredible; good; perfect; cool; exciting.

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Declaraciones recogidas de alumnos españoles y alumnos alemanes:

- "Spanish people are really open";
- "I didn't like late eating times. I don't like to change it, because this is what they do here in Spain";
- "The exchange was really nice, I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly. Everything is really colourful and beautiful. I'm gonna miss it"
- "It's very interesting to see how the Spanish people live. It's been a really good experience. All the people are very friendly."
- "I don't like the food, I prefer the German one".
- "I liked the chance of living with other people from a different culture, traditions, customs, and I would like to be able to learn more about them". "Some of the German were a bit shy, maybe I could have enjoyed more the experience they hadn't been that way".
- "What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language"
- "What I liked most was living with my German partner".
- "Visiting old city of Valencia and Albufera have been two great experiences. Discovering our own town and places". Alumno valenciano.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

[20 cuestionarios de alumnos españoles + 18 de alumnos alemanes.
CUESTIONARIOS CUALITATIVOS ALE4_2015-16. Modelo 2]

Los datos obtenidos de estos cuestionarios en la mejora de las destrezas lingüísticas desarrolladas en el intercambio son: el 100% valora positivamente su participación en el programa y manifiestan que SI han disfrutado en él. Esto es 20 de 20. Sobre si piensan que han mejorado su competencia en una lengua extranjera, el inglés, 18 de 20 afirman que SI. Sobre el uso de las lenguas empleadas en el intercambio, los 20 dicen haber utilizado el inglés, 13 han empleado el español, 2 el alemán, 1 el valenciano y 3 han empleado gestos o mímica para comunicarse. En cuanto a las destrezas lingüísticas, este mismo grupo, que viajó un año antes a Polonia, mantiene sus apreciaciones y aglutina su mejora en todas las destrezas. Sobre todo, en Interacting y Speaking. En lo referente a la autoevaluación en los progresos para entender mensajes, cuando se escucha, ser capaz de mantener una conversación fluida, traducir textos y otros indicativos de progresos, prácticamente el 100%, los 20, piensan que SI han progresado. Por lo que respecta a los alumnos alemanes de este curso, coinciden con sus compañeros españoles en prácticamente todos los aspectos, excepto en las valoraciones de los progresos de las destrezas lingüísticas donde se muestran resultados más dispersos y menos homogéneos.

ACTIVIDADES INTERCULTURALES

POSTER/GLOGSTER *EXPECTATIONS VS. EXPERIENCIES* (ACT004a y 004b)

Elaboración de Glogster y presentaciones delante de los compañeros. Los posters (o Glogsters en este caso), sirven de base para el relato de la experiencia y también para contrastar las expectativas generadas previas a la realización del intercambio en la fase *in-exchange* con las experiencias vividas.

Se han recogido los resultados de 5 Glogsters en los que los alumnos exponen sus experiencias que luego contrastan con sus expectativas.

De estos posters audiovisuales extraemos los siguientes resultados:

Expectations vs. Experiences	
It's a cold country.	It's always raining, cold and dark. I didn't expect that it was going to be so cold.
German people are very serious.	People are very friendly
Main food are *frankfurts* and beer.	I love food, the sweets, sausages, meat…
It's a wealthy country	People in Germany are rich, they live in big houses…
It's a very interesting country. Their habits and costumes are quite different to ours. I can't imagine myself in there.	I don't like the timetables, it gets dark so early, and they wake up at 6 a.m.
I wish to go shopping.	Young people are like us. I love shopping.
Landscape is very green.	I love landscapes, green and forests.

En los Glogsters presentados, los alumnos relatan sus experiencias y contrastan sus expectativas respecto a estas. No obstante, presentan algunos relatos que dan cuenta de lo que esperan antes de realizar el intercambio y después de haber vivido la experiencia. Sus visitas a ciudades y museos, las actividades realizadas, las relaciones generadas, las situaciones vividas… De tales vivencias experimentadas extraemos datos relacionados con su grado de compromiso, su flexibilidad y tolerancia ante determinadas situaciones, la empatía desarrollada en algunos casos, y otras habilidades y actitudes interculturales (Imágen 1: Glogster de relatos de experiencias)



Imagen 9 Anexo I: Glosters de relatos de experiencias

VIDEOS VALORATIVOS [5 videos visualizados y analizados]

Video 1: "I think the exchange has been a great experience, because all the relationships we have made".

Video 2: "I think it was a great experience because we have learnt a lot about our German partners and their culture. For me, the best was when we were in Germany and the host family were very friendly, I stayed very well in their home. I also like visiting a lot of new places".

Video 3: "I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries in which I've participated in are very positive and a good excuse to getting to know other countries and their cultures, and also the language which I am learning. What I liked most was my exchange partner and her family, they were very kind, very attentive if I needed something, or made me feel very comfortable at their home. I have to add as the best, everything I did with my partner, because I could understand her way of thinking, her opinions. We used to see films and after that commented them. We spent a lot of time together, doing things…. This has been one of the exchanges I have done ever, it's been amazing and it's a good opportunity for students from Germany and Spain to improve our knowledge in the language involving cultures and making friends"

Video 4: "It's been a very positive experience for all of us. The best has been the relationship we've had with our exchange partners. The hardest thing for me has been the meals times in Germany".

Video 5: "The experience has been very exciting. I was in Bremen for 8 days with very a very nice family. In general, people in Germany were very nice. I was in Berlin and it was very exciting, the parks, the city. I think that this exchange was better that the Polish exchange". Este alumno habla por primera vez en inglés a una cámara durante dos minutos superando sus dificultades comunicativas y afectivas.

CURSO 2016-17

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 3º ESO 2016-17

CÓDIGO: ALE3_2016-17

NÚMERO DE ALUMOS: 30 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVELES EDUCATIVOS: 3º y 4º ESO españoles / Grado 9 alemanes.

EDAD DE LOS PARTICIPANTES: 14-16 años.

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural.

PERFIL DE LOS GRUPOS:

3º ESO: Grupo muy poco cohesionado con dificultades de relación entre los alumnos (especialmente las chicas). El 50% de los alumnos provienen de otros centros y se han incorporado en la etapa secundaria.

4º ESO: Grupo reducido, no muy cohesionado. Con diferentes perfiles, 2 alumnos diagnosticados con TDAH. Un 40% del grupo con manifiestos temores a viajar y salir de la zona de confort. Nivel de lengua extranjera medio alto, A2-B1, según los casos. Un tercio de los alumnos participó en el intercambio de Francia FRA1-2_2013-14. Manifiesta temores a repetir la experiencia (4 de los 10 alumnos que participaron).

PERFIL DE LOS GRUPOS EXTRANJEROS: Dos grupos de alumnos de centros diferentes, el KGS Kirchweyhe y el Realschule Achim. El grupo de KGS Kircweyhe posee el perfil de años anteriores. El grupo de Realschule posee un nivel de lengua extranjera intermedio-alto, con algunos casos de alumnos con dificultades.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuadernos de bitácora (2), cuestionarios cuantitativos pre- y post-, cuestionarios cualitativos de final de intercambio (21), cuestionarios cualitativos modelo alemán (44), actividad (1) Discovering La Comarcal.

CUADERNOS DE BITÁCORA [2 cuadernos: 1 de 3º ESO + 1 de 4º ESO]

Cuaderno 6:

My first impressions and arrival: "This morning I felt very nervous and impatient to arrive. I didn't know anything but that Germans used to cycle, that they were very serious, and that they didn't hug or touch. I found everything quite strange".

My German family: "The mother treats me very well and she is very cheerful. My exchange partner is very nice and she helps me with everything. I don't talk very much with her sister, I don't know how is she".

My German hometown: "It is like a residential neighbourhood, all the roofs have a peak and they are huge, the streets are very spacious and wide, and all the houses have garden, everything is very green and beautiful".

Daily pages: "…we had dinner together and we ate some strange little potatoes, very different than the ones I know".

"After 8 days here, I see that German people also hug and touch, not the same way as Spaniards do, but they are also very friendly"

Cuaderno 7:

My first impressions and arrival: "I felt very shy, but excited. My first impression was that Germany is a very cold country, in many senses".

Intecultural interview: Su entrevistada responde a una de las preguntas: "It is very interesting to see what different meals exist. Each country has its own habits to eat or when eating. But eating is all over the world important and get people together".

CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

[10 cuestionarios pre-intercambio y 10 cuestionarios post-intercambio. CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS ALE4_2016-17 POST-]

Sobre interculturalidad, encontramos que los valores de 4 varían del 41 al 43%, aumentan un 2%; mientras que los valores de 5 se mantienen en ambos casos en 28%. Fig. 10a Anexo I.

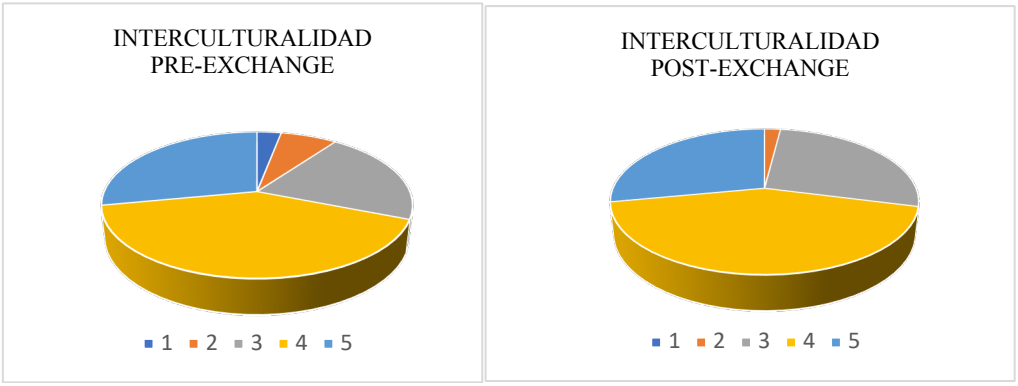


Fig. 10a Anexo I

Por lo que respecta a las valoraciones sobre el programa de intercambio: los valores de 4 varían de 48% a 24%, disminuyen sustancialmente un 50% a favor de los valores, de 5, que van del 38% al 52%, con un aumento del 14%, y los valores de 3, que también aumentan en un 14%, del 8 al 22%. Fig. 10b Anexo I.

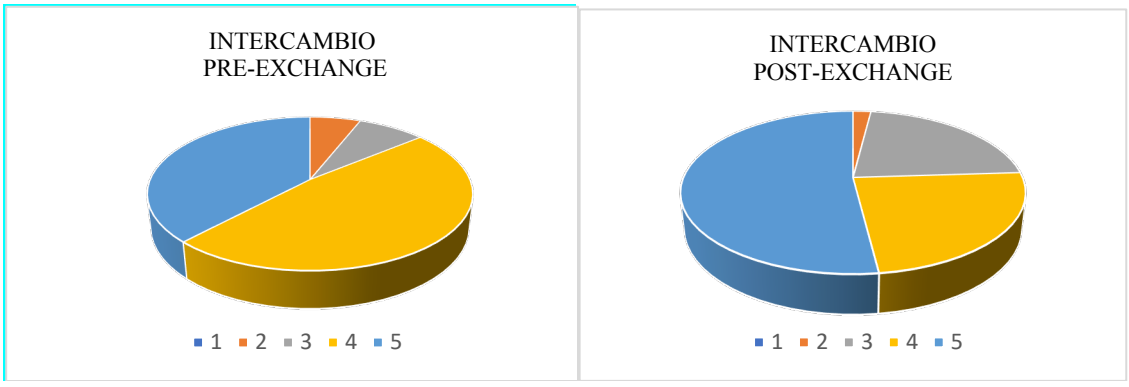


Fig. 10b Anexo I

CUESTIONARIOS VALORATIVOS CUALITATIVOS DE FINAL DE INTERCAMBIO

[21 ALUMNOS ESPAÑOLES + 44 ALUMNOS ESPAÑOLES Y ALEMANES. Modelo 1 y el facilitado por profesoras alemanas]

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO
Meeting new people 5
German partners 4
Activities 4
Hamburg tour 3
All the experience in general 3, everything was ok, everything.
Bremen old city centre 2
Christmas market 2
Meeting a new culture
German families 2
Ice-skating in Bremen 2
Party in Bremen 2
Mascleta in Valencia
Visiting Valencia
Trip to Germany Sports

NEGATIVO
Nothing 8, "I liked everything"
German school 3
back home 3.
The logbook 3
German teachers 2
The end of the exchange 2 and my partner go
Trip to Germany
Cold weather
Very short time
Activities at the school

ALUMNOS ALEMANES

POSITIVO
Lasertag 18
Hamburg 17
Meeting new friends 17
My Spanish partner 16
My Spanish family 15
Meeting a new culture 15
Universum 11
Ice skating 8
Visiting Valencia 3
Visiting Bremen 3
Christmas market 2
Activities 2
Meet a new culture
I liked everything
Dancing 2
Shopping
Free time

NEGATIVO
Nothing 18
Dance workshop 5
Cooking 5
Art workshop 3
Short free time 3
Not enough school lessons 2
Ice-skating
The train
Communication

VALORACIONES FINALES Y SUGERENCIAS (ALUMNOS ALEMANES)

"All the experience; everything; amazing 7; beautiful; awesome 5; great experience 10; next year again; too great to describe in one word; interesting 4; funny 6; incredible"; "Bad communication with my partner; boring sometimes; get better planning; too many activities"; "Better English, better Spanish 3"; "not much sight-seeing"; "I got on very well with my partner 2"; "my partner was very shy"; "teachers helped me a lot"; "the teacher could have helped to get a better relationship with my partner".

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

[21 cuestionarios de alumnos españoles.
CUESTIONARIOS CUALITATIVOS ALE4_2016-17.]

Los datos obtenidos de estos cuestionarios en la mejora de las destrezas lingüísticas desarrolladas en el intercambio son: 21 de 21, es decir el 100%, valoran positivamente su participación en el programa y manifiestan que SI han disfrutado en él. El 100% manifiesta haber mejorado su competencia en una lengua extranjera, el inglés. Los 21 han utilizado el inglés, 10 han empleado el español, 5 el alemán, 5 el valenciano, 1 ha empleado gestos o mímica para comunicarse. En cuanto a las destrezas lingüísticas, en este grupo también nos encontramos valoraciones dispersas. No obstante, destacan con 10 en valores de 3 (los más comunes), los que piensan que han mejorado sobre todo las destrezas de Listening, Interacting y Speaking. Por lo que respecta a la autoevaluación en los progresos para entender mensajes, cuando se escucha, ser capaz de mantener una conversación fluida, traducir textos y otros indicativos de progresos –también hay variables– se muestra que 19 de 21 el 90% piensan que SI han progresado.

COMPETENCIA INTERCULTURAL

- "Meeting a new culture", un alumno de los más escépticos con el intercambio previamente a su realización; "Meeting new people from another country", alumno que previo al intercambio mostraba claras muestras de un etnocentrismo elevado, defensor de valores identitarios de la cultura y nacionalidad española.
- "Meeting new people and be able to live a new experience with people from another country and another culture".
- "The best was getting to know more about the German culture (food, celebrations…)".

ACTIVIDADES: DISCOVERING LA COMARCAL

Descripción del centro educativo por parte de los alemanes, con ayuda de sus compañeros, mediante una gimcana o tarea de descubrimiento. Las primeras impresiones de los alumnos alemanes que destacan son:

"Colourful, huge, noisy, lovely, in the heart of nature, nice, small, I want to come to this school".



CURSO 2017-18

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 2º ESO 2017-18

CÓDIGO: ALE2_2017-18

NÚMERO DE ALUMOS: 10 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 2º ESO españoles / Grado 9 alemanes.

EDAD/ES DE LOS PARTICIPANTES: españoles 13-14 años, alemanes 14-15.

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural.

PERFIL DEL GRUPO: Es el primer grupo que realiza un intercambio en 2º ESO por realizar la optativa de lengua alemán. 7 de los alumnos de este grupo iniciaron esta optativa en 1º ESO, en la que tuvieron su primer contacto con la lengua alemana, basado en aspectos culturales. Posee un nivel de inglés medio alto.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Alumnos de Gymnasium de la KGS Kirchweyhe, con alto nivel académico y actitudinal. Nivel de competencia en lengua inglesa intermedio-alto, nivel básico en lengua española. Diversidad cultural del grupo reducida.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor.

DIARIO DEL PROFESOR

Este intercambio comienza a anunciarse en la clase de la optativa de Lengua Alemana 2º ESO del curso 2016-17, el primer año académico en el que se da la optativa de Alemán y sirve de toma de contacto con la lengua y la cultura alemanas. El grupo de ese curso estaba formado por tan sólo 7 alumnos y desde un principio la mayoría del grupo se mostró muy motivado por la idea de realizar un intercambio con Alemania (en un principio a dos años vista). La insistencia del grupo la lidera una alumna cuyos hermanos mayores habían cursado sus estudios en el centro y le habían dado buenas referencias. Esta alumna contagió al resto del grupo y los animó a participar en una experiencia que, vistos los resultados, no fue del todo positiva para el 50% de la clase (…) Este primer intercambio con alumnos de 2ºESO se realiza conjuntamente con el centro alemán KGS Kirchweyhe con el que se realiza el intercambio con alumnos de 3º y 4º ESO desde el curso 2006-07. Se aprovecha la cantidad de alumnos con la misma cantidad que ofrece La Comarcal, 11 alumnos (…) En la fase previa, como de costumbre, una vez comunicada la noticia de la existencia de un intercambio, las primeras impresiones de los alumnos valencianos son muy positivas puesto que superados los temores (en la mayoría de ellos) se muestran muy motivados en participar en la actividad. El emparejamiento realizado ese año no sigue el proceso habitual y genera problemas en cuanto a la adecuación y compatibilidad de los alumnos valencianos y alemanes. Salvando las dificultades de ajuste iniciales, se cuadran las parejas y las conversaciones y la interacción audiovisual vía redes sociales arranca de manera fluida. Los alumnos que estudian alemán en 2º ESO muestran dificultades a la hora de comunicarse con sus compañeros en lengua alemana, la lengua meta. Aun así, con la ayuda del inglés y el español, que es la lengua que

estudian los alemanes, logran comunicarse y todo parece funcionar dentro de la normalidad: escasa comunicación, algunos problemas de comprensión idiomática e intercultural, pero muchas ganas de viajar y vivir la experiencia. Se realizan reuniones con las familias y todo va organizándose según lo previsto (…) En la fase in-exchange, desde los primeros días surgen situaciones que requieren un tratamiento especial como es la enfermedad de uno de los alumnos. Existen casos serios de alumnos de inadaptación, nostalgia y malestar. La falta de comunicación produce un vació de comprensión en el que las situaciones y los planes previstos no acaban de ser comprendidos. En general, falla la comunicación y la negociación tanto de significados como de intención comunicativa. En definitiva, el programa resulta traumático para la mitad de los alumnos y conduce a la reflexión sobre la adecuación de participación en el programa de alumnos con estas edades, la necesidad de preparar lingüística e interculturalmente a alumnos y familias, revisar los contenidos y estrategias comunicativos de los participantes, y preparar los posibles encuentros interculturales, así como prestar más atención a otros aspectos relacionados con la dimensión emocional y la madurez de los alumnos participantes.



PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 3º ESO 2017-18

CÓDIGO: ALE3_2017-18

NÚMERO DE ALUMOS: 22 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 3º y 4º ESO españoles / 9-10 grados alemanes.

EDAD DE LOS PARTICPANTES:

PERFIL DEL GRUPO: Grupo relativamente cohesionado. 22 alumnos participantes de un grupo de 30, con alumnos de reciente incorporación. Sólo el 50% de los alumnos estudian en la cooperativa desde la educación infantil o primaria. Nivel de lengua extranjera medio bajo, A1-A2, con algunas excepciones significativas de B1 y B2. No tienen experiencia previa de intercambios en el centro.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Se trata de un grupo formado por alumnos de dos centros con características diferentes. Un grupo reducido de 10 alumnos de Gymnasium de la KGS Kirchweyhe y otro grupo de 20 alumnos de la Realschule de Achim. Con perfiles de alumnos comentados anteriormente. Existe una diversidad cultural en los grupos significativa. Algunos alumnos de procedencia turca, rusa, ucraniana y de la antigua Alemania del Este.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuadernos de bitácora (22), cuestionarios cualitativos de final de intercambio (22) y videos valorativos (4).

DIARIO DEL PROFESOR

Las valoraciones que hacen las familias nada más se despiden de sus alemanes acogidos es diversa. Hay familias que declaran que la experiencia ha sido negativa: "No se integran, cada uno va por su lado y no se mezclan entre ellos. Y te lo digo yo que este es el tercer intercambio en el que participan mis hijas"; "Nuestra alemana ha sido una maleducada, no nos gusta cómo nos ha tratado ni a mi hija ni a nosotros. Ni siquiera se ha despedido de nosotros"; "Son demasiado fríos no tienen nada que ver con nosotros", añade otra madre. Por el contrario, otros declaran: "Ha sido una experiencia fantástica. Nuestro hijo no ha parado de hablar en inglés y de reírse con su compañero, y este con nosotros. Volvería a repetir la experiencia"; "Ha sido una experiencia fantástica, tanto mi hijo como nosotros hemos estado encantado con nuestro alemán". Algunos alumnos por su parte se muestran más críticos que otros y comentan aspectos culturales y organizativos. Unos con más sentido que otros.

CUADERNOS DE BITÁCORA [22 cuadernos revisados. Del 8 al 30]

First impressions:

- "I felt nervous, excited, tired, confused, sad, homesick, shy, strange…"; "At the beginning I didn't feel like talking with my partner but later on I found out that she was very nice, her mother was very kind too, and the father as well. Her brother made me feel very close to him"; "I was afraid"; "It was a cold, dark country"; "The host family were very nice since the first moment"; "Big houses";

- "People were very serious, nice, kind, polite..."; "The school was very big and it was very cold. My host family seemed very friendly"; "The first I thought was that Germany is a beautiful country, very cold, but it looks natural and clean, without pollution"; "My first impression was that I didn't imagine that the town was going to be so beautiful".
- "We arrived to a cold country, and all the people looked very tired. The meal times were different. The country hasn't got a lot of light, at 4 in the afternoon it was dark. But I felt happy to start a new experience".
- "When I first arrived, I was nervous and shy but later I started speaking with my partner. Her parents were very nice since the first moment. The house was very big and cozy".
- "When I arrived to Germany I was so excited. At first, I was a little bit nervous to meet my exchange partner. But then, I met her and I started to talk with her family. I began to feel more comfortable and relaxed. Her mum was very polite and friendly. Germany was more different than I have thought before. It wasn't as cold as I imagined and the landscape was beautiful. I think that what I liked most was the landscape. The houses were so amazing, as on films or stories I have heard before. And it was plenty of trees and vegetation, everything was green".
- "The first thing that I thought when I got off the plane was: 'it's so cold!'. But when I was on the bus and I watched Bremen I got really impressed, it looked like a movie, the houses, the landscape".
- "It seemed a bit strange to me, it is a very beautiful city, with many houses. People are a little weird, but they seem nice".

My German family: "They are so kind, funny, sympathetic... "; "they treat me very well"; "they are very serious", "They don't want me to hug or touch them" …

My German house: "It is so big, there is a little farm nearby, it has a big garden… they are so different to the Spanish ones".

My German town: "It was a very nice and quiet village"; "It's located in a very green part of Germany, I think"; "Achim is a city with a lot of big houses and no buildings with flats. It isn't a colourful city but it's a nice place".

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS. EVALUACIÓN FINAL DE INTERCAMBIO

[22 cuestionarios de alumnos españoles. Tras el viaje a Bremen. Modelo 1]

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO	NEGATIVO
Ice-skating 8	***The weather 9, not seeing the sun***
Jump house 7	***Nothing 4***
Bremen 5	***Timetables, getting up at 6 a.m 4***
Lasertag 4	***Zumba lesson 4***
My German family 3	***Not going out a lot in Germany 3***
Meeting German partners 3	***First impressions in the airport 3***
German people 2	*Cooking workshop*
Hamburg 2	*German weather*
Universum	*First conversations*
My room, my garden	*Cycling*
Everything was perfect	*Sports 2*
Travelling with my classmates	*Food*
Excursions	*My partner sickness*
Everything	*My German house*
Activities	*Last day*
First day and my German partner surprise	*My German family*

[22 cuestionarios de alumnos españoles. Modelo 2]

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO	
German family 11	*Jump house in Germany*
Practice English 5, I spoke a lot of English	*Going abroad to another country*
My German partner 5	*All the exchange*
Activities 9 (German mainly)	*Food at home*
My German speaking Spanish	
The experience, all the exchange	

NEGATIVO
Lack of communication 4
When the Germans spoke in German 2
German timetable 3
Not saying thanks at the end 3, correspondence
My German partner 2
Activities time
First days
Food
Feeling observed by some Germans
Not going out with my partner
The weather in Germany
No integration
German teachers
My partner shyness

VALORACIONES FINALES Y SUGERENCIAS

Nice, good experience 3; very good; awesome; perfect; cool; funny 2; amazing;

"The next time my mother will go instead of me, I prefer staying at home"

COMPETENCIA INTERCULTURAL

"I didn't like the first impressions in the airport, but I was so excited".

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

[22 cuestionarios cualitativos. CUESTIONARIOS CUALITATIVOS ALE4_2017-18]

Los datos obtenidos de estos cuestionarios en la mejora de las destrezas lingüísticas desarrolladas en el intercambio son: 22 de 22, el 100%, valoran positivamente su participación en el programa y manifiestan que SI han disfrutado en él. 20 de 22 manifiestan haber mejorado su competencia en una lengua extranjera, el inglés. Los 22 han utilizado el inglés, 9 han empleado el español, 6 el alemán, 1 el valenciano y 4 ha empleado gestos o mímica para comunicarse. En cuanto a las destrezas lingüísticas, en este grupo también nos encontramos valoraciones dispersas. No obstante, destacan con 10 en valores de 3 (los más comunes), los que piensan que han mejorado sobre todo las destrezas de Writing (por el trabajo con el logbook), Listening, Interacting y Speaking. Por lo que respecta autoevaluación en los progresos para entender mensajes, cuando se

escucha, ser capaz de mantener una conversación fluida, traducir textos y otros indicativos de progresos, también hay variables que muestran que según los aspectos planteados SI o no tanto han progresado.

VIDEOS VALORATIVOS [4 videos]

Video 1: "The activities have been very funny. My partner is very funny. We could repeat the experience".

[La relevancia de este video es la producción oral de esta alumna tras años de bloqueo en cuanto a la expresión oral en lengua inglesa].

Video 2: "It's been a very good experience having a German student in my house. It was really fun. I would like to repeat it".

Video 3: "The best of the exchange has been the German family. The worst the timetables and doing the logbook".

Video 4: "The exchange has been an amazing experience. The best was the family because they were funny and the activities because they were very interesting".



PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON POLONIA 4º ESO 2017-18

CÓDIGO: POL4_2017-18

NÚMERO DE ALUMOS: 16 alumnos.

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 4º ESO españoles / Grado 9 polacos.

EDAD DE LOS PARTICIPANTES: 14-16 años.

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, alemán, polaco, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: 3º ESO: Grupo poco cohesionado con dificultades de relación entre los alumnos (especialmente las chicas). El 50% de los alumnos provienen de otros centros y se han incorporado en la etapa secundaria.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Un grupo reducido de alumnos de alto rendimiento académico. El grupo se muestra bastante cohesionado, procedentes todos del mismo curso de alumnos. Tienen una edad media menor de un año respecto al grupo de La Comarcal.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuadernos de bitácora (16), cuestionarios cualitativos de final de intercambio (16 de alumnos españoles + 14 de alumnos polacos), videos valorativos (5) y actividad (1).

DIARIO DEL PROFESOR

Las anotaciones que incluyen este diario del profesor se reducen a un cambio de actitud del grupo hacia la actividad del intercambio, el cual, en general, vive con menos euforia que el anterior, con más exigencias y con actitudes inadecuadas relacionadas con el saber estar. Por otra parte, algunos alumnos dan muestras de una adaptación aceptable y un grado de receptividad elevado respecto a la conciencia intercultural, fruto de las dos experiencias. Generalmente, el grupo se muestra predispuesto a algunas actividades y poco receptivo a otras. Destaca la falta de atención en la mayoría de alumnos en algunas de las actividades y el poco interés mostrado a la hora de seguir algunas normas de convivencia. Por el contrario, resulta interesante la visita realizada al campo de concentración de Madjanek, Lublin. Una visita sobrecogedora en la que los alumnos se muestran impresionados por los relatos y todo aquello que observan y respetuosos con el rigor de la visita y los aspectos interculturales hacia la comunidad judía, víctima del holocausto.

CUADERNOS DE BITÁCORA [16 cuadernos. Del 31 al 47]

First impressions:

- "When I arrived, I was so nervous. The weather is cold, people are calmer than us. The streets and places are always clean, and public transports are more used than in our town"
- "Poland is a very cold country, but there are many beautiful and comfortable houses. It looks a very interesting country to do an exchange"

- "Poland is not a very popular country as Germany or France, so I didn't expect very much. At first, I like it, Lublin is very beautiful and people are very nice. After doing the exchange I think the same".
- "I'm at home now, my Polish partner is very tall and good-looking. Her Mother is blonde and very good-looking too. The house is very big and beautiful. People look very friendly".
- "Poland is very cold and I don't like it, but the landscape is very beautiful. My exchange partner is very kind and he makes me feel comfortable with her family".
- "Just arriving everything was very strange. Despite of that the first impressions were very good."
- "When I arrived to Poland my first impressions were that the weather was very cold, and that Poland is a beautiful and rural country. A healthy country because I saw a lot of fields and not many factories, therefore there was not pollution in there".

My Polish family:

- "They are very nice, since they are very attentive with me and they always asked me to talk with them. The father is very cheerful and he is in love with Spain and Spanish food. The mother is very protective and she likes to explain me things about Poland".
- "It is not so much cold as I expected".

My Polish house:

- "The house where I live is very big, it's made of wood and stone so it is a little bit cold inside".

My Polish town:

- "Lublin has got a lot of big churches. People are kind but a little bit closed".
- "The town is beautiful, I like it a lot. The outskirts where everybody lives are the typical area with a lot of trees, and a lot of roads too. The city center is lovely, you can go walking everywhere. And the buildings are lovey".
- "It is a big city, with wide streets, a lot of public transport such as buses, bikes, trams… The school is big, it has a big building, a dining room, a pavilion, and football pitch. In town there also supermarkets and shops, and all the city is very nice and quiet".
- "It is a big city, with wide streets, a lot of public transport such as buses, bikes, trams… The school is big, it has a big building, a dining room, a pavilion, and football pitch. In town there are also supermarkets and shops, and all the city is very nice and quiet!".

CUESTIONARIOS CUALITATIVOS. EVALUACIÓN FINAL INTERCAMBIO

[16 cuestionarios de alumnos españoles y 14 de alumnos polacos.
CUESTIONARIOS CUALITATIVOS POL4_2017-18. Modelo 2]

Pese a que las valoraciones son sobre todo el programa de intercambio los alumnos valoran la experiencia más reciente, la de la visita de sus compañeros polacos a Valencia.

ALUMNOS ESPAÑOLES

POSITIVO
Oceanographic visit 6
Albufera trip boat 4
My Polish partner 4
Everything, all the exchange 4
Free time 3
Polish people 2
Last day at the shopping centre 2
Staying with my partner all day
Day at the beach
Valencianada Next! 3
Paintball and lasertag

NEGATIVO

Visiting the major of Picassent 3
Valencianada Next! Too long walk 2
Starting activities in Valencia very late 2
School day

ALUMNOS POLACOS

POSITIVO

Spanish people 5
Oceanografic 4
Everything 4
Nothing 4
Spanish families 3
Trip to Albufera 3
People of the Exchange 3
My Spanish partner 2
Free time 2
Free time 2
Shopping center 2
Activities at school
Trip to Valencia
Food
Places
Spanish views

NEGATIVO

Going back home
Doing sports
Shopping center
Waiting
Lack of communication
Little talk with Spanish students









VALORACIONES FINALES Y SUGERENCIAS

"Great experience 5; nice; a bit boring; awesome 2; exciting, adventurous, interesting 4, so good; boring, "we wamt more time with the families"

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Los datos obtenidos de estos cuestionarios en la mejora de las destrezas lingüísticas desarrolladas en el intercambio son: 16 de 16, es decir el 100%, valoran positivamente su participación en el programa y manifiestan que SI han disfrutado en él. El 100% manifiesta haber mejorado su competencia en una lengua extranjera, el inglés. Los 16 han utilizado el inglés, 10 han empleado el español y 4 el polaco. En cuanto a las destrezas lingüísticas, en este grupo también nos encontramos valoraciones dispersas pero las más altas se concentran en el Reading, Interacting y Speaking. Por lo que respecta a la autoevaluación, en los progresos para entender mensajes, cuando se escucha, ser capaz de mantener una conversación fluida, traducir textos y otros indicativos de progresos, también hay variables, pero se refleja que el 85% piensa que SI han progresado.

El 100% de los 14 alumnos polacos encuestado, cuya competencia de la lengua inglesa es mayor, manifiesta haber disfrutado de la experiencia y piensa que ha mejorado su nivel de inglés, el cual ha utilizado al cien por cien, junto al resto de opciones: el español, el polaco, la mímica e incluso el valenciano en algún momento. Sobre las destrezas lingüísticas, hay diferentes valoraciones que, sin reflejar una tendencia, destacan, entre las demás, la interacción oral y la expresión oral. Por último, sobre los progresos, también un porcentaje elevado, sobre el 80%, piensa que SI ha experimentado progresos en los aspectos evaluados.

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Confiesan los mismos intereses desde el punto de vista generacional y globalizado: los centros comerciales, actividades lúdicas como el lasertag, el acuario, la playa…

Los alumnos valencianos descubren aspectos y lugares de su cultura propia que desconocían pese a la cercanía.

VIDEOS VALORATIVOS [5 videos]

Realizados por un reducido grupo de alumnos con escasa motivación por valorar la actividad, en estos videos de apenas unos segundos los alumnos manifestaron su opinión sobre la experiencia.

Video 1: "What I liked most was meeting new people and making new friends"

Video 2: "I think that in an exchange like this you meet many new people and their culture".

Video 3: "The worst of the exchange is the first day when you don't know the family yet an you are so nervous".

Video 4: "I have met new people and I have discovered new sites that I didn't know before".

Video 5: "For me, the best has been travelling to a new country and meeting new people"

ACTIVITY: DISCOVERING LA COMARCAL (ACT030)

First impressions of the school: *Big, colourful, friendly, a lot of children, noisy, nice, interesting, cozy, crazy, amazing…*

CURSO 2018-19

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 2º ESO 2018-19

CÓDIGO: ALE2_2018-19

NÚMERO DE ALUMOS:12 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL EDUCATIVO: 2º ESO españoles / 1º Secundaria alemanes, sistema Montessori. (equivalente a los cursos de 1º a 3º ESO del sistema educativo español).

EDADES DE LOS PARTICIPANTES: 12-15 años.

TIPO DE INTERCAMBIO: Lingüístico-Intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: Inglés, alemán, español, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: Grupo de la optativa de Alemán de 2n ESO. Buen nivel de inglés y en 2º de Lengua Alemana. En general un grupo con buena disposición al viaje y motivado con el proyecto. Nivel de inglés alto, A2-B2. Es la primera vez que se trabaja con una escuela Montessori, la Montessori Schule Berlin, sus dinámicas de trabajo y funcionamiento difieren en algunas estrategias metodológicas (autonomía elevada del alumnado, agrupación de 3 niveles educativos en uno…), por el contrario se asemejan a algunas de La Comarcal (trabajo por proyectos, rincones por áreas de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, arraigo al entorno, enseñanza de valores…).

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: Un grupo cohesionado con las características propias de un centro Montessori: en este caso destaca la configuración del grupo con alumnos de diferente edad, entre 12 y 15 años, en el mismo grupo; y su acentuado carácter autónomo y una demostrada viveza actitudinal, muy afectiva y emocional.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Videos valorativos (5).

VIDEOS VALORATIVOS [5 videos]

Video 1: "It has been a great experience. My family were very nice and the house was little and cozy. The best moment of the exchange was when we went to the Holocaust monument. **I've enjoyed this exchange because it is the first time that I am in another country**. **I think that the exchange was very good and I hope to repeat it, because I enjoyed it a lot and I've met some nice and wonderful people and another culture**".

Video 2: "**When I was in Valencia I thought that Berlin would be a cold and dry town. But I was wrong, generally, there was a good weather except the first two days and the last one**. The exchange was cool and funny but I liked the exchange in València more than in Berlin because **in València I was friendlier with Berlin people**. But if I don't think about this, the exchange was perfect. We did so many activities, for example: we visited a lot of monuments and museums, we went to the fun jump and the laser game… **In Berlin I missed the Valencian food and our culture. The things that surprised me a lot were the history of Berlin and its monuments**".

Video 3: "Some of the things that I liked most about **the exchange were the family, they were very nice and very friendly, they helped me in everything**. **The food prepared by them was fine and if we had any problems they helped us**. Thanks to them I have always had everything that I needed. Other things that I loved were my exchange partner and all the other people of the exchange, most of them were very friendly, nice and gentle. I have had a very good time with all of them, but some of them were a little bit cold and so quiet. I also liked very much when we visited the city and the teachers gave us free time to do what we wanted, like going to different shops and buying things or going to chill out and eat some food. Another thing that I liked was the different activities that we have done with the partner exchange, with the family, with the teachers or with all the group. Like when we went to the **laser game** or when we went to the jump 3000. But

there are others things that **I didn't liked about the exchange like the food in general. The food in Germany was so bad, the food that I hated most was the food prepared by the school, I didn't like either that the people in Germany cook using butter**. I didn't like that we used a lot of public transports, because we didn't stop in all day and I ended up very tired of running from station to station and taking trains without stopping. **I hated that every morning I woke up very early because there were no curtains and the sun came out at 5 in the morning.** I did not like either that we started the activities and the school so early in the morning. I didn't like the weather of Berlin, when we went to Berlin the weather was very good, except a few days that it rained a lot, we got wet and we couldn't do everything we wanted. In general, the exchange was very good and I love it, I recommend everyone to do this activity because you will have a great time and enjoy a lot, but yes, you end up very tired".

Video 4: "At the beginning I was very excited and nervous. The experience was great and I hope to repeat it next year again. **I liked the German school, it was very clean and quiet**… **The house was a very big cottage with a beautiful garden near the forest**. On Friday we went to the demonstration for Fridays for Future. I want to see my German friends again. **I love their culture but I don't like the food. Ours is better**".

Video 5: "This was my first exchange. **It's been a very good experience and you learn a lot of things like improving your language, survival basic rules, beginning to become independent… I like it a lot because I met new friends and I know a lot of German culture**. The only thing that I didn't like was when we finished the exchange, we miss a lot the people who we are not see again ever".

De este intercambio, pese a algunas adversidades organizativas, destaca el estrecho vinculo creado entre los compañeros, la despedida fue de las más emotivas, y los lazos fuertes afectivos generados.

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON FRANCIA 2º ESO 2018-19

CÓDIGO: FRA2_2018-19

NÚMERO DE ALUMOS: 21 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVEL ACADÉMICO: 2º ESO españoles / Grado 7 franceses.

EDADES DE LOS PARTICIPANTES: 12-14 años.

TIPO DE INTERCAMBIO: Lingüístico-intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, francés, español, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: Formado por alumnos de los dos grupos de 2º ESO, es un grupo motivado con la actividad con un nivel de inglés medio de A1-B1. La mayoría de alumnos no tienen experiencia previa en intercambios.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: El grupo de La Vaucoulers, de Nantes-la-Ville, es un grupo heterogéneo, con una diversidad cultural elevada. Son alumnos de 1 año menores que sus compañeros valencianos.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Videos valorativos (5).

VIDEOS VALORATIVOS

Video 1: "**In general, the exchange experience has been good since we have visited another country and they have visited ours**".

Video 2: "**One thing that was really strange was the fact that we went during the month of Ramadan, and almost all the families were Muslim**. **We didn't have dinner together; the parents sometimes weren't very communicative…** I think that the exchange would have been better if we had gone in any other month. One of the things I've really liked of the trip is that, as my close friends didn't come to the trip, **I talked more with other people and now I feel more confident with myself**. One thing that I would improve for the French exchange of next year is to visit the Arch of Triumph and to do all the activities with our correspondents. I've loved this new experience and I hope that the exchanges will continue for many years more because they are very good experience that I think everyone should try".

Video 3: "**The only thing that I don't like about the exchange is the food**. **I really liked the experience I think that I learned a lot of English, some French and other cultures I'm really sure that I would like to repeat the experience**".

Video 4: Ivan De Fez: "It's been a fantastic week and I would love to repeat it in the future".

Video 5: "This month, the class of French went to France to do an exchange with students from France, we stayed in their homes for one week. **The family of my partner were very friendly with me all the time**".

PROGRAMA DE INTERCAMBIO CON ALEMANIA 3º ESO 2018-19

CÓDIGO: ALE3_2018-19

NÚMERO DE ALUMOS: 30 alumnos

DURACIÓN: 8 días de intercambio

NIVELES EDUCATIVOS: 3º ESO españoles / Grado 9 alemán.

EDAD DE LOS PARTICIPANTES: 14-15 años.

TIPO DE INTERCAMBIO: Intercultural.

LENGUAS UTILIZADAS: inglés, español, alemán, catalán.

PERFIL DEL GRUPO: Procedente de dos grupos diferentes de 3º ESO, es un grupo motivado con la actividad con un nivel de inglés medio de A2-B1. Sin experiencia previa en intercambios la mayoría, pero sí en cursos de idiomas de verano y estancias y visitas en el extranjero.

PERFIL DEL GRUPO EXTRANJERO: El grupo de alumnos alemanes está formado por alumnos de 3 centros alemanes diferentes. La KGS Kirweyhe de Weyhe, la Realschule Achim, y el Gymnasium Am Market (GamMa). Dos centros de nivel Gymnasium que conforman el 65% del grupo, y el resto procedente de Realschule. El grupo contaba con una diversidad cultural no muy elevada, con alumnos de Ucrania y de Europa del Este. También incluía un alumno con un cuadro psicológico con aproximación a Asperger pero sin diagnósticar.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diario del profesor, cuadernos de bitácora (18), actividades (2), entrevistas a otros profesores (2), discusiones en grupo.

DIARIO DEL PROFESOR

Este intercambio se caracteriza por ser la primera vez en que se unen dos grupos del mismo nivel académico (3ºESO). En esta ocasión de dos grupos de 30 alumnos cada uno, 30 de los 60 alumnos muestran su interés por participar. Sólo 2 de los que ya habían participado en el intercambio ALE2_2017-18 repiten la experiencia. En general, el grupo definitivo de 30 alumnos muestra desde un principio un alto grado de motivación. Es destacable el hecho de que participen los que realmente lo desean puesto que se configura un grupo homogéneo con intereses similares y con una predisposición muy positiva. Desde su comportamiento durante el viaje hasta su implicación en las actividades programadas por los dos centros, así como la relación con sus compañeros y sus familias, el grupo muestra en general una actitud muy favorable que facilita la buena dinámica del proyecto. En este caso también el uso de las tecnologías y las redes sociales ayuda a que la relación entre compañeros sea muy fluida. Destacan también las actividades realizadas enfocadas a la competencia intercultural de ambos grupos de alumnos, alemanes y españoles. Se trabajan los estereotipos y los prejuicios y se hacen valoraciones por parte de los alumnos muy interesantes. Se comentan analogías entre culturas y formas de actuar. De ellas se ha hablado en las actividades. Entre las anotaciones, se registran propuestas de mejora como los emparejamientos que propicien buenas relaciones y garanticen el éxito del intercambio. En este caso se han dado algunas parejas que inevitablemente no han encajado bien por cuestiones de incomunicación entre uno y otro, o por cuestiones de diferencia de caracteres, timidez, introversión…

CUADERNOS DE BITÁCORA [18 cuadernos]

My first impressions:

- "I loved Christmas market, with all the lights and good atmosphere".
- "Germany is a very beautiful place and my family are so nice and funny. I feel very comfortable in this place. Germany is too cold for me."
- "I was nervous and excited for this adventure. I liked the first impressions of the country. The German partners were shy like us"
- "The first thing I thought getting off the place was that it was very cold, and once we met the Germans, I realized that Germany was very different than Spain because the weather and the country are very different".
- "I felt scared, nervous, cheerful, happy, intrigued, confused, strange, cold, weird, excited, embarrassed, miserable, euphoric."
- "I felt a little bit shy the first night, but the family was very kind and I could adapt easily".
- "Most of the people have blonde hair and blue eyes and they are very tall, and they were warm clothes"
- "It's a beautiful place with a lot of houses, it's so different to Valencia".
- "It was really cold, I didn't imagine the German weather like this"
- "I felt like an intruder at my partner's home".
- "They were cheerful and nice because they asked me a lot of questions in case I wanted something".

My German family: "The family were very nice and they take care of me all the time. The father spoke Spanish very well".

My German house: "I love their house because is so big and it is like a movie's house";"The house seemed like a wooden Christmas cabin, with a lot of decoration".

My German town: "Kirchweyhe is full of big houses and wide streets. For me, the town looks beautiful because everything is very organized, but at the same time, it looks boring because all the streets are the same. Compared with my hometown, Kirchweyhe is clean in all aspects"; "The town is very relaxing and quiet. In one word I would say that it is a simple town".

Intercultual interviews: Los entrevistados por los alumnos declaran aspectos y vivencias útiles para la concienciación intercultural:

- "When I met my husband, I was a bit worried because **I didn't know anything about the Turkish culture. But it was very easy and interesting getting to know the cultural differences**"
- "One of my best friends from school was an immigrant from Turkey and when I was at her home, it always caught my attention the way they did things and the food that they were eating".
- "Russian people are very proud and share a lot. Spanish people are really passionate and relaxed. They are funny and laugh a lot".
- "People in Spain go to bed later than in Germany. Most of Spanish people have brown hair and are shorter than in Germany. **In Spain people are very noisy**".
- "In Germany people say: 'Bah, I must go to work', but in the USA people say: 'sun is shining' or 'I must go to work'".

Daily pages: Last day "When we arrived to Valencia we were at 20ºC, in a warm country and water without gas (still water). Germany was very good but I missed some things from Spain".

VALORACIONES FINALES Y SUGERENCIAS

"It has been a very nice funny and unforgettable week. Last day we all were very sad".
"It's been an amazing exchange experience".
"Thank you very much because I had a new and so special experience".

COMPETENCIA INTERCULTURAL

"**When we went back home we felt that it was nothing to do the cold Germany with the very warm German people**"

ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (ACT011)

Del proyecto *What does it mean to be a real "German/ Spanish*", actividad basada en la identificación de estereotipos y prejuicios que se tiene del otro a través de la percepción de la otra cultura, recogemos datos como la percepción del alumnado tanto valenciano como alemaán, de aquellos aspectos más visibles de una cultura: las características físicas, la lengua, la edad… Los comportamientos más superficiales son los primeros en destacarse, en las primeras impresiones, tal y como hemos visto registrado en los cuadernos de bitácora y en otras anotaciones del diario del profesor. No obstante, en el transcurso vemos cambios significativos en algunos alumnos que hablan de aspectos menos visibles, y que ellos han sido capaces de identificar, como pueden ser los modelos de discursos, cómo hablan los alemanes, o cómo se expresan con gestos y movimientos,

la escasez de recursos gestuales que utilizan, en contraste con los de los españoles, algunas tradiciones familiares, prácticas religiosas. Algunos alumnos, entre 7 u 8 del total de los 31 alumnos valencianos, destacan incluso, transcurridos los 8 días, que son capaces de adquirir ciertas asunciones, valores y actitudes de sus compañeros y familias anfitrionas, cuando han hablado en más profundidad sobre su cultura, sobre la cultura de esa área geográfica concreta y de la cultura alemana en general. Algunos han sido capaces de comprender e interpretar los aspectos no visibles de la cultural, en un grado de profundidad considerable.

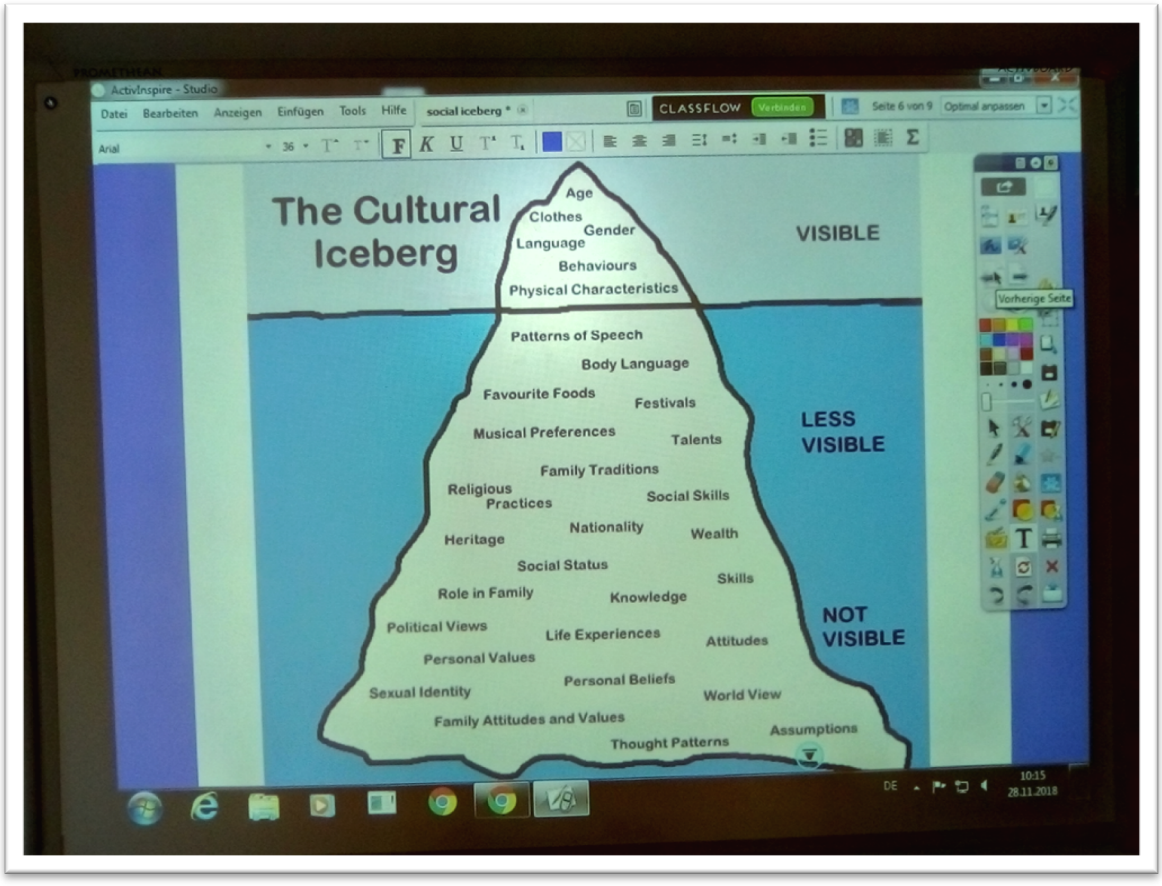


Imagen 10 Anexo I. Modelo del iceberg cultural de Hall empleado en la actividad de preparación intercultural. Realschule Achim, Alemania. Diciembre 2018.

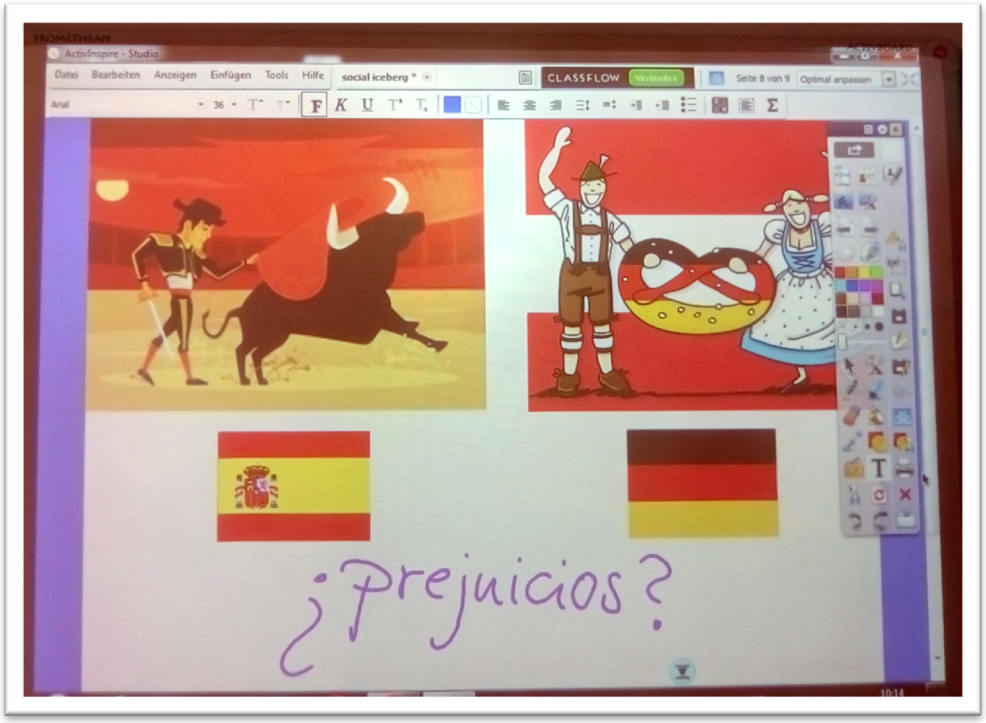


Imagen 11 Anexo I. Ttrabajo de estereotipos en el aula.
Realschule Achim, Alemania. Diciembre 2018.

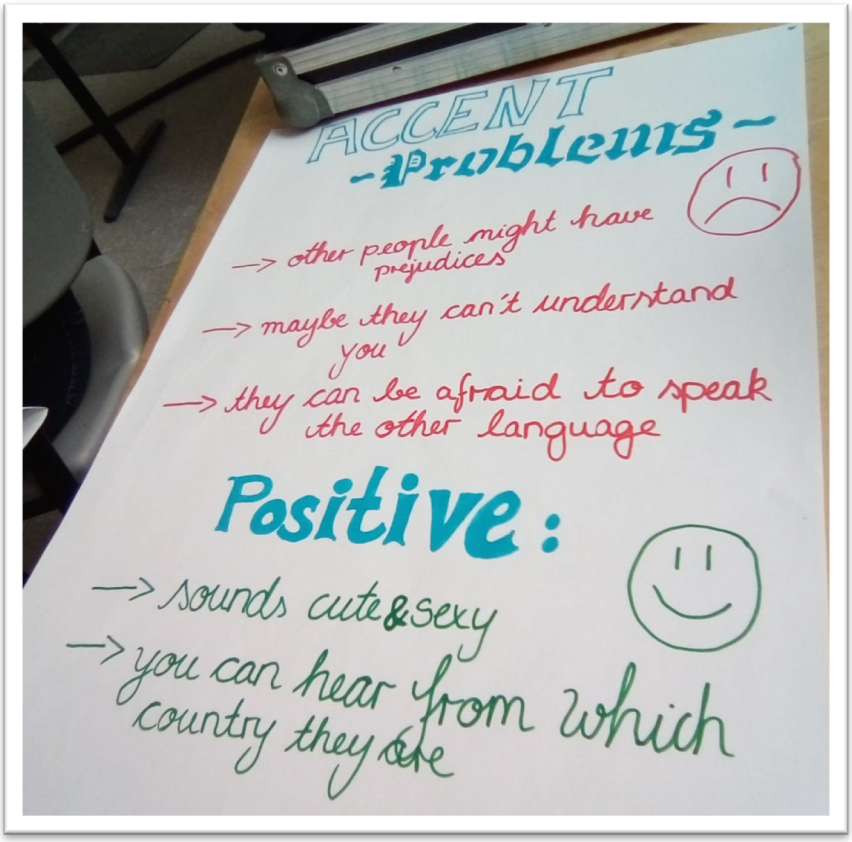


Imagen 12 Anexo I. Ttrabajo de estereotipos en el aula.
Realschule Achim, Alemania. Diciembre 2018.

En KGS Kirchweyhe, por su parte, se trabaja la percepción del otro, a partir de los acentos idiomáticos, cómo los extranjeros se expresan con acento y qué connotaciones presentan positiva o negativamente. El trabajo en el aula resultó muy interesante, tanto para los alumnos españoles como para los propios alemanes. Como aspectos negativos, entre todos los alumnos se destacaron algunos como la aparición de prejuicios cuando se escucha el acento en determinadas personas, la falta de comprensión y malentendidos lingüístico-culturales en personas que poseen un acento muy pronunciado y es difícil entender, o desde del punto de vista emocional, el aspecto afectivo y el temor producido por la inseguridad de hablar otra lengua. Como aspectos positivos se señalaron algunos como que el significar un modo de identificar la procedencia del hablante con acento, o incluso, algunos señalaron una visión más estética y social como la apariencia más interesante del hablante ("Cute & sexy") de las personas que tienen acento.

ENTREVISTAS A OTROS PROFESORES PARTICIPANTES EN LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIOS.

Las entrevistas realizadas a dos profesores expertos en programas de intercambio que participaron en varios de los proyectos de Alemania y La Nostra Escola Comarcal aportan informaciones significativas. Los dos profesores entrevistados, Peter Benneman y Alexandra Deberding, trabajaron durante años en la KGS Kirchweyhe.

1) Experiencia y bagaje de los entrevistados en programas de intercambio:

Peter Benneman, en el momento de realizar la entrevista, llevaba jubilado más de nueve años y había ejercido como profesor durante cuarenta y dos años. Los últimos treinta años formó parte del equipo directivo de la KGS Kirchweyhe. Su dilatada experiencia en el ámbito de los intercambios se inició como alumno, a la edad de 18 años,

con la participación en un intercambio entre Bremen y la ciudad inglesa de Plymouth. Como profesor, en 1973, participó en un intercambio de cuatro semanas con Avinyon, Francia, con alumnos de 15 y 16 años de edad (de 9º y 10º grado); en 1985, 1987 y 1990 coordinó tres intercambios, de cuatro semanas cada uno, con Estados Unidos. Trabajó en el GAPP (German American Partnership Program) y también en el departamento del Congreso de Ministros de Educación de los Estados Federales Alemanes), desde el que tutorizó a grupos de profesores que realizaban sus primeros intercambios. Además, codirigió la GAPP Magazine –el diario informativo de dicha organización. Como director de la KGS Kichweyhe, en cooperación con los profesores de lenguas, inició intercambios con Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Polonia y España –este último el realizado con La Comarcal.

Alexandra Deberding actualmente es profesora de arte, español y teatro, coordinadora del Departamento de Arte y Música en el centro educativo KGS Brinkum de Bremen. Estuvo unos años impartiendo clases en la KGS Kirchweyhe, desde la que participó y coordinó diferentes intercambios y visitas de estudios, dos de ellos realizados con La Comarcal.

2) Valoración de los intercambios respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia intercultural:

Sobre la valoración de los intercambios respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos participantes, Benneman responde:

> He observado con detenimiento que estos intercambios, cada vez tienen un carácter meramente turístico y cada vez más útil a la hora de orientar a los estudiantes hacia un mejor entendimiento entre culturas diferentes. Las respuestas

de los padres, alumnos y profesores de ambos lados, así como mi propia experiencia, me han confirmado que estos programas no sólo conducen a un mejor conocimiento de la lengua extranjera, sino que contribuyen considerablemente a la madurez de la gente joven. Todos hemos aprendido de estos intercambios que nuestras opiniones y valores no son los únicos en el mundo, sino que lo son, únicamente, desde nuestro propio punto de vista. Descubrimos, además, que los hábitos de nuestros compañeros extranjeros no son mejores o peores sino diferentes, y tal vez más razonables en su entorno o provienen de acontecimientos y razones históricos.

3) Aspectos más relevantes de los programas en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras y la competencia intercultural en aquellos alumnos que participan en un intercambio:

Sobre los aspectos más relevantes respecto a al aprendizaje de lengua y la competencia intercultural, Benneman afirma que:

> Conocer la lengua del día a día es diferente a la lengua aprendida en los libros de texto de lenguas. Conocer la vida y las razones de la felicidad y las penas, así como entender a la otra gente es la base de un futuro en paz.

Mientras que la profesora Deberding, responde al respecto que:

> Los intercambios en Valencia han sido una gran oportunidad para mejorar los conocimientos de la lengua y la cultura española y valenciana por parte de los alumnos alemanes. En mi opinión, la competencia intercultural siempre ha sido la competencia más importante a adquirir, mientras que la competencia lingüística es la herramienta para adquirir esta. Es evidente que un intercambio mejora las destrezas lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

En este sentido, Deberding destaca momentos concretos que han significado cambios de actitud y que han puesto de manifiesto aspectos relacionados con las relaciones personales entre miembros de diferentes culturas, la aceptación e integración del otro y de su entorno, o el buen entendimiento que surge entre alumnos de diferentes países con diferentes referentes culturales.

> El momento en los que alumnos alemanes conectaron con gente joven de otro país y las relaciones se convirtieron en relaciones duraderas –por ejemplo, cuando dos alumnos continúan visitándose mutuamente en vacaciones; o cuando los alumnos se integran en la vida cotidiana de la sociedad en la ciudad –por ejemplo, cuando algunos de mis alumnos comenzaron a interpretar música con dos transeúntes españoles en la zona peatonal de Valencia.

4) Evaluación del impacto de los programas de intercambio en el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia intercultural:

A la hora de evaluar el impacto de los programas de intercambio en el aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia intercultural, Benneman expresa que no puede dar una puntuación numérica (del 1 al 5) en esta cuestión: **"**En ambos casos el impacto depende de la voluntad de los alumnos a la hora de asimilar la otra cultura, y el resultado puede ser extremadamente diferente en cada alumno. Cualquiera que aprovecha la oportunidad puede alcanzar una valoración máxima".

Deberding por su parte valora directamente el impacto de la experiencia de los intercambios tanto en el aprendizaje de la lengua extranjera como en el desarrollo de la competencia intercultural con una puntuación máxima. Deberding fue la coordinadora de dos de los intercambios realizados por la KGS Kirchweyhe y La Comarcal (cursos 2014-15, 2016-17), y su actuación fue decisiva en un momento concreto en el que se puso en

cuestión, por parte de la dirección del centro alemán, la continuidad del programa. Su convencimiento en los beneficios de la actividad fue decisivo para la continuidad del proyecto en los años sucesivos.

5) **Valoración de si la pertenencia de los alumnos valencianos participantes a una cooperativa de enseñanza plurilingüe como La Comarcal facilita en mayor medida el desarrollo de la competencia intercultural respecto a otros centros.**

Cuando se les pregunta a ambos profesores sobre qué piensan, desde su punto de vista, sobre el alumnado de La Nostra Escola Comarcal como miembros de una cooperativa de enseñanza plurilingüe, en su desarrollo de la competencia intercultural respecto al de otros alumnos de otras escuelas, Deberding subraya que: "Los alumnos con habilidades plurilingües aprenden más fácilmente una nueva lengua, no obstante, creo que es más una cuestión de personalidad, pero también una cuestión de educación si alguien es capaz de integrarse por sí mismo en una nueva comunidad".

DISCUSIONES EN GRUPO

Uno de los aspectos más relevantes de las sesiones en las que se han llevado a cabo las discusiones en grupo ha sido la reflexión realizada por los mismos alumnos, previa a la realización del intercambio, durante el intercambio y a partir de su experiencia, de la actividad en general, y de los aspectos lingüísticos y culturales que rodean a este. En estas sesiones se ha fomentado el pensamiento crítico y se ha valorado, desde la perspectiva de los alumnos, el hecho intercultural, planteado desde perspectiva holística en la que tanto la lengua como la cultura son aspectos interrelacionados.

En las sesiones previas al intercambio, se han planteado cuestiones y preguntas con el fin de recibir una respuesta por parte de los alumnos a modo de *brainstorming*. Se han formulado preguntas concretas a los alumnos cuyas respuestas más frecuentes y representativas –registradas en el diario de profesor–, han sido posteriormente agrupadas. Por ejemplo, cuando se les ha preguntado sobre **cuál es la motivación por participar en un intercambio** las respuestas han sido diversas: "el interés por viajar con los compañeros de clase"; "conocer nuevos lugares"; "porque me lo piden mis padres"; "practicar la lengua extranjera"; "Vivir una nueva experiencia intercultural". O sobre sus expectativas **¿Qué esperas de la experiencia?** "Conocer gente y nuevos lugares, tener un amigo ('extranjero')".

A la pregunta sobre los conocimientos del país y la cultura de destino **¿Qué sabes del país y la cultura que vas a visitar?** Sorprende el hecho de que últimamente son varios los alumnos de La Comarcal que viajan con sus familias a países extranjeros –debido a las facilidades de viaje que proporcionan a las fórmulas de vuelos, alojamientos y desplazamientos *low cost*. No obstante, estos alumnos aun no suponen la mayoría y las experiencias y conocimientos de países y culturas extranjeras del resto aun es muy superficial. Las respuestas habituales han sido las relacionadas con aspectos de la cultura, con C mayúscula, desde una visión de turista más que de *soujourner* (residente de la larga estancia), la información de las guías turísticas o las redes sociales y los medios de comunicación masivos. Por ejemplo, según la época en la que se ha realizado el intercambio los alumnos han respondido sobre el país o cultura meta: de Holanda: "La selección de futbol", "Amsterdam, los molinos, los tulipanes..."; de Alemania: "Las marcas de coches", "el futbol", "los refugiados", "el motor de Europa", "Merkel", "frío", "la guerra, los nazis..."; de Francia: "la comida, la moda, los franceses, Paris…"; de Polonia:, "Lewandowsky, el futbol", "la historia…", "más bien poco"; "no se nada".

Otras preguntas formuladas en las sesiones de discusión en grupo en la fase previa *pre-exchange*, han sido aquellas relacionadas con sus temores, las relaciones sociales, la interculturalidad o la aportación del intercambio en el plano personal y académico del alumno. A preguntas como **¿Qué es lo que más miedo te da del intercambio?** o **¿Qué te inquieta?** los alumnos han respondido en varias ocasiones: "No poder comunicarme con mi compañero ni con la familia"; "Que no me entienda cuando pido las cosas", "Que mi compañera sea la marginada de la clase"; "Que no veamos al resto de amigos"; "Quedarme solo con mis compañeros en casa sin salir". Y a la pregunta **¿Qué crees que va a aportar esta experiencia en tu vida?** han respondido: "Una experiencia inolvidable de la que puedo sacar mucho a nivel personal y de clase"; "Practicar inglés. Y expresar lo que sé"; "Conocer a una persona importante".

En la fase durante el intercambio, las discusiones y debates en grupo han tenido lugar *in situ*, en el país extranjero, en las sesiones realizadas en su mayoría en la clase de *E&O*. En ellas los alumnos se han expresado colectiva e individualmente y lo han hecho habitualmente con énfasis sobre la experiencia que viven en ese momento. Es un escenario en el que el intercambio está en su fase más álgida y los alumnos se muestran más implicados, receptivos y sensibles a las diferencias, a las contradicciones, a las maneras de ver la nueva realidad, en definitiva, al hecho intercultural. En estas sesiones *in-exchange* se han formulado preguntas del tipo **¿Cuáles son tus impresiones sobre el país nuevo –los lugares, la gente, la familia, tu compañero, los profesores, el colegio, las actividades…?**, **¿Cuáles fueron tus principales preocupaciones cuando pensaste en conocer a tu familia de acogida?** A las cuales han respondido: "Me preocupaba cómo iban a ser y cómo me iban a tratar, si me iba a acostumbrar en pocos días a su manera de vivir…"; "La verdad es que no me he preocupado mucho", "No sabía cómo iban a reaccionar y estaba un poco nervioso nada más llegar, luego se me paso y todo fue bien".

Por último, en las sesiones posteriores al intercambio, se ha insistido en solicitar a los alumnos lo mismo que en los cuestionarios valorativos cualitativos y en los videos valorativos. Se les ha preguntado sobre "**lo mejor y lo peor**" del intercambio, de manera generalizada, y después se les ha pedido que destacaran hechos, situaciones, aspectos relevantes o valoraciones individualizadas y concretas. Los alumnos han respondido a preguntas del tipo **¿Cómo valorarías tu experiencia?** o **¿Recomendarías la experiencia?** Los resultados han sido, en la mayoría de los casos, opiniones críticas, en en el supuesto de haber vivido malas experiencias: "Lo que menos me ha gustado del intercambio [alemán] ha sido el clima; la familia; mi compañero"; "me ha decepcionado la experiencia"; "me esperaba otra cosa"; "había que levantarse demasiado pronto"; "no he podido estar con mis amigos de clase [valencianos]"; "lo peor mi compañera, no me hablaba". Por el contrario en el caso de haber vivido buenas experiencias, la respuesta ha sido, de manera generalizada: "Ha sido una experiencia inolvidable", "Todo el intercambio ha sido perfecto".

ANEXO II - RESUMEN DE LOS DATOS EXTRAÍDOS DE CUESTIONARIOS CUALITATIVOS

CURSO	CENTRO	PAIS EXTRANJERO	NIVEL EDUC.	Nº ALUMNOS	Nº TESTS	TESTS ALU. EXTR.	EDAD ALUMNOS
2013-14	LA COMARCAL	ALEMANIA	4º ESO	14	14	14	15-16
2014-15	LA COMARCAL	POLONIA	3º ESO	19	19	0	14-15
	LA COMARCAL	ALEMANIA	4º ESO	13	13	13	15-16
2015-16	LA COMARCAL	ALEMANIA	4º ESO	20	20	18	15-16
2016-17	LA COMARCAL	ALEMANIA	3º ESO	21	21	44	14-15
2017-18	LA COMARCAL	ALEMANIA	3º ESO	22	22	0	15-16
	LA COMARCAL	POLONIA	4º ESO	22	16	14	15-16
TOTAL NÚMERO DE ALUMNOS VALENCIANOS				131	125		
TOTAL NÚMERO DE ALUMNOS EXTRANJEROS						103	
TOTAL TESTS REALIZADOS					228	**230**	

En ALE4 13-14 se suman 2 de cuestionarios a familias

ANEXO III - RESUMEN DE LOS DATOS EXTRAÍDOS DE CUESTIONARIOS CUANTITATIVOS

CURSO	CENTRO	PAIS	NIVEL EDUC.	Nº ALUMNOS	TESTS PRE-/POST	EDAD ALUMNOS
2013-14	LA COMARCAL	FRANCIA	1º- 2º ESO	23	46	12-14
		HOLANDA	3º ESO	20	40	14-15
		ALEMANIA	4º ESO	15	30	15-16
	JUAN COMENIUS	INGLATERRA	2º ESO	11	22	12-13
	LA DEVESA	ALEMANIA	4º ESO	13	26	15-16
	CAROLINES	LITUANIA	4º ESO	15	30	15-16
2014-15	LA COMARCAL	POLONIA*	3º ESO	20	15	15-16
2016-17	LA COMARCAL	ALEMANIA	4º ESO	10	20	15-16
TOTALES				**127**	**229**	

* Cuestionarios SÓLO post-intercambio

ANEXO IV – RESUMEN DE VARIABLES DE LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO ANALIZADOS

PERIODO: 10 años **CRONOLOGÍA**: CURSOS 2008/09 – 2018/19 (22 programas de intercambio)

TIPO DE INTERCAMBIO

- Según enfoque lingüístico-cultural: LINGÜÍSTICO / INTERCULTURAL
- Según fórmula de convivencia: RECÍPROCO (alojamiento en familias alumnos participantes).
- Según criterios de participación: INCLUSIVO

DURACIÓN:

- Del PROGRAMA: 1 curso académico de septiembre a junio.
- De la FASE INTERCAMBIO EN SÍ: 8 días (8 días de viaje + 8 días de visita compañeros).

LENGUAS UTILIZADAS:

- LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN
- LENGUAS AMBIENTALES: VALENCIANO, CASTELLANO, NEERLANDÉS, ALEMÁN, FRANCÉS y POLACO.

OBJETIVOS GENERALES DE LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO ANALIZADOS

- Motivar al alumnado participante a aprender y practicar una o varias lenguas extranjeras para mejorar su competencia comunicativa;
- despertar su consciencia intercultural;
- estimular y reforzar su autonomía y su desarrollo personal;
- proporcionar la movilidad del alumnado en general;
- promover las relaciones internacionales; fomentar el trabajo en equipo con alumnos de otros centros europeos;
- fomentar la convivencia entre jóvenes de otras culturas;
- reforzar la cohesión de grupo de los alumnos de la escuela en situaciones de encuentros interculturales;
- proporcionar al centro escolar de una dimensión internacional.
- Desarrollar la competencia intercultural.

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS DE INTERCAMBIO ANALIZADOS

- ESTRUCTURA: 3 FASES (pre-, in-, post-).
- PROGRAMA DE ACTIVIDADES: Diseño atendiendo a:
    - Factores internos: motivación profesorado organizador, alumnado, familia, equipo docente y equipo directivo.
    - Factores externos: contexto sociocultural, político, económico…

CENTROS EDUCATIVOS LOCALES: LA NOSTRA ESCOLA COMARCAL

CENTROS EDUCATIVOS EXTRANJEROS: TIPO DE CENTRO Y DIVERSIDAD CULTURAL

- KGS KIRCHWEYHE, KIRCHWEYHE, BREMEN, ALEMANIA – centro público, diversidad cultural elevedad.
- LORENTZ COLLEGE, ARNHEM, HOLANDA – centro semi-privado, diversidad cultural eleveda.
- REALSCHULE ACHIM, ACHIM, ALEMANIA – centro público, diversidad cultural eleveda.
- QUEEN JADWIGA, LUBLIN, POLONIA – centro privado, diversidad cultural reducida.
- DANIEL FERY, LIMEIL-BRÈVANNES, PARIS, FRANCIA – centro público, diversidad cultural eleveda.
- LA VAUCOULERS, MANTES-LA-VILE, PARIS, FRANCIA – centro público, diversidad cultural eleveda.

ALUMNOS PARTICIPANTES (ACTORES-INFORMANTES):

NÚMERO DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR GRUPO: 20 alumnos de media.

PORCENTAJE DE ALUMNOS PARTICPANTES POR GRUPO: 95-98% (sólo 2 ó 3 alumnos de cada grupo no han participado).

EDAD: De 12 a 16 años

NIVEL ACADÉMICO: De 1º a 4º ESO

COMPETENCIA EN LENGUA EXTRANJERA DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

- LE1: inglés A1-B2
- LE2: alemán A1- A2
- LE2: francés A1-A2

FORMACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS COMPLEMENTARIAS (academias privadas, cursos de idiomas…): 20-40% del grupo

GRADO DE MADUREZ O EXPERIENCIA INTERCULTURAL PREVIA DEL ALUMNADO PARTICIPANTE:
Poca o nula experiencia en situaciones interculturales previas sin padres.
PERSONALIDAD DEL ALUMNO: Carácter más abierto o más introvertido**,** Intereses y hobbies
NIVEL SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO PARTICIPANTE
- **Alumnos de La Comarcal:** Medio-alto.
- **Alumnos de centros extranjeros:** Bajo (migrantes) / medio / medio-alto / alto
TIPO DE FAMILIAS
- ESTRUCTURA FAMILIAR: tipo de unidad familiar: tradicional, monoparentales, estructurada…
TIPO DE ALOJAMIENTO (UBICACIÓN)
- PUEBLO O CIUDAD: proveniente en su mayoría de un ambiente semi-rural, esto es, residentes y crecidos en poblaciones medianas de 5 a 60.000 habitantes, de las comarcas de la Horta Sud, Horta Nord y la Ribera. Un tanto por ciento reducido (entre el 20-30%) provienen de la ciudad de Valencia, de unos 800.000 habitantes.
- APARTAMENTO O VIVIENDA UNIFAMILIAR: Familias que viven en la ciudad, poblaciones periféricas, urbanizaciones, etc.
TIPO DE ALOJAMIENTO (TIPOLOGÍA VIVIENDA)
- APARTAMENTO, VIVIENDA UNIFAMILIAR
INCORPORACIÓN EN LA COMARCAL. COOPERATIVA DE ENSEÑANZA PLURILINGÜE
- Desde Infantil / Primaria / ESO / Recién incorporado

ANEXO V - CLASIFICACIÓN DE UNIDADES DE SIGNIFICADO CODIFICADAS

CATEGORÍA: CONOCIMIENTOS INTERCULTURALES (CCII)		
IdeE.	**Unidades de significado**	**Código**
DP	¿Qué sé del país extranjero? ¿Qué gestos emplean? ¿Cómo se saludan o se despiden? ¿Cómo se visten? ¿Qué distancia mantienen?	CCSup
DP	…durante este periodo de tiempo, la mayoría del grupo participante asimiló saberes sobre la otra cultura...	CCSup, CCProf
ACT	Climate: cold and humid, rainy, windy, oceanic temperature… Food: cheese, milk, vegetables, meat, pasta… In Holland people eat a lot, Geography and Landscape: it's in North Europe, it is in the Western Europe located along the sea, there are a lot of dikes. Culture: Dutch people are very polite, Van Gogh home, a lot of interesting museums (Kröner Muller, Modern Art…) Traditions: Christmas start in November, they use bikes daily, timetable is different, everything is early. It is an interesting and different country. It has a lot of monuments, shopping centres, nature…	CCSup
ACT	Climate: It's a cold city, it's a snowy place; Landscape: Poland is center Europe. Lublin is an interesting site, landscape and scenery are different and quite beautiful; People: Polish partners like the same as us: going out with friend and party; Expectations: discovering new things like old buildings, sights, places…; Culture: It's a religious society; Traditions: they have a lot of holidays	CCSup
DEG	De Holanda: "La selección de futbol", "Amsterdam, los molinos y los tulipanes..."; de Aalemania: "Las marcas de coches", "el futbol y la selección alemana campeona del mundo", "los refugiados", "los que mandan en Europa", "Merkel", "frío", "la guerra, los nazis..."; de Francia: "la comida, la moda, los franceses, Paris…"; de Polonia:, "Lewandowsky, el futbol", "la historia…", "más bien poco"; "no se nada"	CCSup
DP	Cuando me enteré de cómo se distribuían los cursos en el sistema educativo alemán, no me lo creía y lo veía muy injusto. Luego me fueron explicando los compañeros alemanes y, aunque no comparto la idea, creo que la entiendo.	CCProf
DP	Los padres son más fríos que en Valencia, pero son muy buenos e igual de protectores que los nuestros.	CCProf
DP	Se llevan muy bien entre ellos [padres e hijos]	CCProf
DP	Hablan de manera diferente, no se interrumpen tanto como nosotros, aunque sean conversaciones informales.	CCProf
DP	No gritan tanto como nosotros, discuten de otra manera, me gusta más como lo hacemos nosotros.	CCProf
DEG	Trabajan igual que nosotros, pero de manera más intensa, creo que aprovechan mejor el tiempo.	CCProf
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa;	CCPSup
CB1	The clothes weren't very nice, many clothes were horrible!	CCSup
VVL	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries, in which I've participated in, are a very positive and good excuse to get to know other countries and their cultures, and also the language which I am learning.	CCProf
CQT	Considero que después de un intercambio puedo entender y valorar más aspectos de mi propia cultura.	CCProf.

CATEGORÍA: DESTREZAS INTERCULTURALES (DDII)		
Instr.	**Unidades de significado**	**Código**
DP	En estos contextos, nuestros alumnos requieren de su esfuerzo y de la intervención externa de profesores y monitores para poder adaptarse a la situación y exigirles una atención más elevada que les haga escuchar las instrucciones, comprender los textos orales y evitar los malentendidos comunicativos y culturales.	ADAP
DP	Se parece mucho a mí, nos gustan las mismas cosas, vestimos muy parecidos, vemos las mismas series, solo que es de Afganistán.	APXC, RDC
DP	The places are very different than in Valencia.	PERC, COMP
QCL	What I've liked most is that German people are different than the Spanish people. The culture is different, the landscape is green and full of trees and forests	COMP
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa;	OBS, ADAP
QCL	German people are very nice;	PERC
QCL	The worst were the German people, they all look very serious.	PERC
QCL	The best of the exchange has been the Spanish people and their hospitality, the families and our partners, they are really friendly and noisy.	PERC, RDC, VLC, APXC, ADAP
QCL	I will always remember the crowd and loud noise in Spain.	PERC, COMP, RDC
CB1	The clothes weren't very nice, many clothes were horrible!	PERC
CB1	My German partner had a really nice house, it is a very big house.	PERC
CB1	The German partners were proud of the firecrackers, but in Spain those firecrackers are thrown by 6 or less year-old children.	OBS COMP
CB1	The Christmas Market of Bremen is nicer than the Hamburg one.	COMP
CB1	German people are very nice;	PERC
CB1	The worst were the German people, they all look very serious.	PERC
CB1	The German group has been awesome.	PERC APXC
DP	The food was great and delicious, but not healthy. We visited a lot of places, and we had a lot of free time for doing things we wanted to do. Summing up, the exchange has been very nice, I love it and I want to see our German partners again. We have to wait three months.	OBS COMP, APXC, VLC, ADAP
DP	El mío es muy seco.	PERC
DP	El ambiente del comedor del colegio me recordaba a un país africano que visité hace algunos años.	PERC COMP
DP	En general los españoles gritan mucho, son muy ruidosos, y a veces todo el colegio huele a ajo.	OBS, PERC, COMP
DP	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.	OBS, PERC, RDC

DP	The families in Poland were impressed to see how well the Spanish students coped with all the situations -and the way they communicate despite the language barrier.	OBS, PERC, RDC, APXC
DP	The best of this experience has been meeting new people and cultures, the Polish culture.	VLC, PERC, RDC, APXC
DP	I didn't like Polish traditions and the way Polish are, they are very shy.	VLC, PERC, COMP, APXC
DP	They are very religious.	PERC, VLC, RDC
DP	I think some Polish partners didn't behave properly in Valencia	VLC, PERC
DP	Valencia is not a beach party, you can't do everything you want.	VLC, PERC
DP	He redescubierto mi ciudad, desde los nuevos ojos de mi edad, y desde los de los extranjeros que nos han visitado.	OBS, PERC, COMP, APXC EMP
CB2	The family are really nice. It's not as cold as I imagined, but anyway it's very cold. I've been shocked because when we went outside this morning it was still dark. German people look very nice, but they are maybe a bit quiet.	OBS, PERC, COMP, RDC, APXC
CB2	She compares Germany with Philippines and she says that weather, environment and pollution are very different. About Spain, she has been there once, and she likes the food, the atmosphere and the sea.	OBS, PERC, COMP, APXC, VLC, RDC
CB2	They are very nice, my partner's mother is very sweet and attentive, her brother is very shy and my partner is very talkative, she's always happy and I think she's lovely.	OBS, PERC, APXC, COMP, RDC, VLC,
CB2	I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments.	OBS, PERC, COMP, VLC
CB3	… I was nervous because I was going to meet my German family. Finally, I met Hannah's mother; I have a great German family.	OBS, PERC, VLC, RYA RFA
CB3	I'm living in Kirchweyhe, it's very little and nice, with very big houses and without flats.	OBS
CB3	I had the chance to eat traditional German food and it was great.	OBS, ADAP, APXC
CB4	My first impressions were that the house was very large, the environment was different that in Spain. I was going to be 8 days in a home with people with different culture to mine. The weather was very cold and I knew it.	OBS, PERC, COMP, APXC
CB5	My first impression of Tammo's family and Tammo was very cool, because they made me feel as at home, and they are very nice.	OBS, PERC, RYA
CB5	Kirchweyhe has a lot of green landscapes and the houses are very big and nice	OBS, PERC
QCL	Spanish people are really open.	PERC APXC
QCL	I didn't like late eating times. I don't like to change it, because this is what they do here in Spain.	OBS, PERC, COMP
QCL	I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly. Everything is really colourful and beautiful.	PER, APXC, RDC, ADAP
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live.	OBS RDC, APXC
QCL	I don't like the food, I prefer the German one.	PERC, COMP, VLC
QCL	I liked the chance of living with other people from a different culture, traditions, customs, and I would like to be able to learn more about them.	OBS, PERC, APXC, RDC
QCL	Some of the German were a bit shy, maybe I could have enjoyed more the experience if they wouldn't have been that way.	PERC, VLC, RDC
QCL	What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language.	PERC, COMP, RDC, MED, APXC
QCL	What I liked most was living with my German partner.	APXC, RDC

QCL	Visiting old city of Valencia and Albufera have been two great experiences. Discovering our own town and places.	AUTOOBS, PERC, VLC
ACT.	It's a cold country = It's always raining, cold and dark, I didn't expect that it was going to be so cold. Glogster. *Expectations vs. Experiences*.	OBS, PERC, COMP, VLC
ACT	German people are very serious = People are very friendly.	PERC, COMP, VLC
ACT	Main food are Frankfurts and beer = I love food, the sweets, sausages, meat… *Expectations vs. Experiences*.	OBS, PERC, COMP, VLC
ACT	It's a wealthy country = People in Germany are rich, they live in big houses… *Expectations vs. Experiences*.	OBS, PERC, COMP, VLC
ACT	Their habits and costumes are quite different to ours = I don't like the timetables, it gets dark so early, and they wake up at 6 a.m. *Expectations vs. Experiences*.	OBS, PERC, COMP, VLC
ACT	I wish to go shopping = Young people are like us. I love shopping. *Expectations vs. Experiences*.	OBS, PERC, COMP, APXC
ACT	Landscape is very green = I love landscapes, green and forests. *Expectations vs. Experiences*.	OBS, PERC, COMP
ACT	It's a very interesting country.	OBS, PERC, COMP, VLC
VV	I think it was a great experience because we have learnt a lot about our German partners and their culture.	PERC, RDC, APXC
VV1	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries, in which I've participated in, are a very positive and a good excuse to get to know other countries and their cultures, and also to practice the language which I am learning. +MCCLE	OBS, PERC, COMP, RDC, APXC, VLC RFL
VV3	The exchange has been amazing and it's a good opportunity for students from Germany and Spain to improve our knowledge in the language involving cultures and making friends. +MCCLE	OBS, PERC, COMP, RDC, APXC, VLC RFL
VV4	It's been a very positive experience for all of us. The best has been the relationship we've had with our exchange partners. The hardest thing for me has been the meals times in Germany.	OBS, PERC, COMP, VLC, RDC
VV5	The experience has been very exciting. I was in Bremen for 8 days with very a very nice family. In general, people in Germany were very nice. I was in Berlin and it was very exciting, the parks, the city. I think that this exchange was better that the Polish exchange.	OBS, PERC, COMP, VLC, APXC, ADAP
CB6	This morning I felt very nervous and impatient to arrive. I didn't know anything but that Germans used to cycle, that they were very serious, and that they didn't hug or touch. I found everything quite strange.	OBS, PERC, COMP, RDC, RFA
CB6	The mother treats me very well and she is very cheerful. My exchange partner is very nice and she helps me with everything. I don't talk very much with her sister, I don't know how is she.	OBS, PERC, RYA, VLC
CB6	It is like a residential neighborhood, all the roofs have a peak and they are huge, the streets are very spacious and wide, and all the house have garden, everything is very green and beautiful.	OBS
CB6	we had dinner together and we ate some strange little potatoes, very different than the ones I know.	OBS, PERC, COMP, VLC
CB6	After 8 days here, I see that German people also hug and touch, not the same way as Spaniards do, but they are also very friendly.	OBS, PERC, COMP, VLC, APXC, RDC, ADAP
CB7	I felt very shy, but excited. My first impression was that Germany is a very cold country, in many senses.	PERC, COMP, RYA, VLC
CB7	It is very interesting to see what different meals exist. Each country has its own habits to eat or when eating. But eating is all over the world important and get people together. Int. Interview	OBS, PERC, COMP, RDC, APXC
CB 8-30	At the beginning I didn't feel well talking with my partner but later on I found out that she was very nice, her mother was very kind too, and the father as well. Her brother made me feel very close to him.	OBS, PERC, COMP, RYA APXC, VLC

CB 8-30	It was a cold, dark country.	PERC
CB 8-30	The first thing that I thought when I got off the plane was: 'it's so cold!'. But when I was on the bus and I watched Bremen I got really impressed, it looked like a movie, the houses, the landscape.	OBS, PERC, COMP, RYA, APXC
CB 8-30	It seemed a bit strange to me, it is a very beautiful city, with many houses. People are a little weird, but they seem nice.	OBS, PERC, COMP, RYA, VLC
CB 8-30	They are so kind, funny, sympathetic...	PERC, COMP, APXC
CB 8-30	They treat me very well.	PERC, COMP, APXC
CB 8-30	It is so big, there is a little farm nearby, it has a big garden… they are so different as the Spanish ones.	OBS, PERC, COMP
CB 8-30	It was a very nice and quiet village.	OBS, PERC, COMP, APXC
CB 8-30	Achim is a city with a lot of big houses and no buildings with flats. It isn't a colourful city but it's a nice place.	OBS, PERC, VLC
CB 8-30	I didn't like the first impressions in the airport, but I was so excited.	PERC, RYA
VV3	The best of the exchange has been the German family. The worst the timetables and doing the logbook.	VLC, OBS, PERC, COMP, APXC
VV4	The exchange has been an amazing experience. The best was the family because they were funny and the activities because they were very interesting.	VLC, OBS, PERC, COMP
CB 31-47	When I arrived, I was so nervous. The weather is cold, people are calmer than us. The streets and places are always clean, and public transports are more used than in our town.	OBS, PERC, COMP, RY, VLC
CB 31-47	Poland is a very cold country, but there are many beautiful and comfortable houses. It looks a very interesting country to do an exchange.	OBS, PERC, COMP, RDC
CB 31-47	Poland is not a very popular country as Germany or France, so I didn't expect very much. At first, I like it, Lublin is very beautiful and people are very nice. After doing the exchange I think the same.	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC, VLC, ADAP
CB 31-47	I'm at home now, my Polish partner is very tall and good-looking. Her mother is blonde and very good-looking too. The house is very big and beautiful. People look very friendly.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC, APXC
CB 31-47	Poland is very cold and I don't like it, but the landscape is very beautiful. My exchange partner is very kind and he makes me feel comfortable with her family.	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC, VLC
CB 31-47	Just arriving everything was very strange. Despite of that the first impressions were very good.	OBS, PERC, COMP, RDC
CB 31-47	When I arrived to Poland my first impressions were that the weather was very cold, and that it is a beautiful and rural country. I also thought that it's a healthy country because I saw a lot of fields and not many factories, therefore there was not pollution in there.	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC, VLC
CB 31-47	They are very nice, since they are very attentive with me and they always asked me to talk with them. The father is very cheerful and he is in love with Spain and Spanish food. The mother is very protective and she likes to explain me things about Poland.	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC, VLC
CB 31-47	It is not so much cold as I expected.	PERC, COMP
CB 31-47	The house where I live is very big, it's made of wood and stone so it is a little bit cold inside.	OBS, PERC, COMP
CB 31-47	Lublin has got a lot of big churches. People are kind but a little bit closed.	OBS, PERC, COMP, RDC

CB 31-47	The town is beautiful, I like it a lot. The outskirts where everybody lives are the typical area with a lot of trees, and a lot of roads too. The city center is lovely, you can go walking everywhere. And the buildings are lovey.	OBS, PERC,
CB 31-47	It is a big city, with wide streets, a lot of public transport such as buses, bikes, trams… The school is big, it has a big building, a dining room, a pavilion, and football pitch. In town there also supermarkets and shops, and all the city is very nice and quiet.	OBS, PERC,
VV	What I liked most was meeting new people and making new friends.	VLC, APXC
VV	I think that in an exchange like this you meet many new people and their culture.	VLC, OBS, PERC, COMP, RDC
VV	The worst of the exchange is the first day when you don't know the family yet an you are so nervous.	OBS, PERC, RYA, VLC
VV	I have met new people and I have discovered new sites that I didn't know before.	OBS, PERC, COMP, RDC
VV	For me, the best has been travelling to a new country and meeting new people.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
ACT.	Big, colourful, friendly, a lot of children, noisy, nice, interesting, cozy, crazy, amazing… Discovering La Comarcal.	PERC, COMP, RDC, VLC
VV1	I think that the exchange was very good and I hope to repeat it, because I enjoyed it a lot and I've met some nice and wonderful people and another culture.	VLC, OBS, PERC, COMP
VV2	When I was in Valencia I thought that Berlin would be a cold and dry town. But I was wrong, generally, there was a good weather except the first two days and the last one.	OBS, PERC, COMP, APXC, VLC
VV2	In Berlin, I missed the Valencian food and our culture. The things that surprised me a lot were the history of Berlin and its monuments.	OBS, PERC, COMP, APXC, VLC
VV3	Some of the things that I liked most about the exchange were the family, they were very nice and very friendly, they helped me in everything. The food prepared by them was fine and if we had any problems they helped us	OBS, PERC, COMP, APXC, RDC, VLC
VV3	What I didn't like about the exchange was the food in general, the food in Germany was so bad. The food that I hated most was the food prepared by the school, I didn't like either that people in Germany cook using butter.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
VV3	I hate that every morning I woke up very early because there were no curtains and the sun came out at 5 in the morning.	OBS, PERC, COMP, VLC
VV4	I liked the German school, it was very clean and quiet… The house was a very big cottage with a beautiful garden near the forest.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
VV4	I love their culture but I don't like the food. Ours is better.	OBS, PERC, COMP, VLC
VV4	It's been a very good experience and you learn a lot of things like improving your language, survival basic rules, beginning to become independent… I liked it a lot because I met new friends and I know a lot of German culture.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
VV4	In general, the exchange experience has been good since we have visited another country and they have visited ours.	VLC
VV4	One thing that was really strange was the fact that we went during the month of Ramadan, and almost all the families were Muslim. We didn't have dinner together; the parents sometimes weren't very communicative.	OBS, PERC, COMP, RDC, VLC
VV5	The family of my partner were very friendly with me all the time.	PERC
CB	I loved Christmas market, with all the lights and good atmosphere.	OBS, APXC
CB	Germany is a very beautiful place and my family are so nice and funny. I feel very comfortable in this place. Germany is too cold for me.	PERC, VLC, APXC
DP	I was nervous and excited for this adventure. I liked the first impressions of the country. The German partners were shy like us	OBS, COMP, PERC, RDC, VLC, RYA, APXC

CB	The first thing I thought getting off the place was that it was very cold, and once we met the Germans, I realized that Germany was very different than Spain because the weather and the country are very different	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC
CB	Most of the people have blonde hair and blue eyes and they are very tall, and they were warm clothes	OBS, COMP
CB	It's a beautiful place with a lot of houses, it's so different to Valencia	PERC COMP
CB	It was really cold, I didn't imagine the German weather like this	PERC, COMP
CB	They were cheerful and nice because they asked me a lot of questions in case I wanted something	OBS, RDC, VLC
CB	I love their house because is so big and it is like a movie's house; The house seemed like a wooden Christmas cabin, with a lot of decoration	OBS ADAP
CB	Kirchweyhe is full of big houses and wide streets. For me, the town looks beautiful because everything is very organized, but at the same time, it looks boring because all the streets are the same. Compared with my hometown, Kirchweyhe is clean in all aspects	OBS, COMP, VLC
CB	The town is very relaxing and quiet. In one word, I'd say that it is a simple town	OBS
CB	When I met my husband, I was a bit worried because I didn't know anything about the Turkish culture. But it was very easy and interesting getting to know the cultural differences. Int. Interview	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC, ADAP
CB	One of my best friends from school was an immigrant from Turkey and when I was at her home, it always caught my attention the way they did things and the food that they were eating.	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC, ADAP
CB	Russian people are very proud and share a lot. Spanish people are really passionate and relaxed. They are funny and laugh a lot.	OBS, COMP, RDC, APXC
CB	People in Spain go to bed later than in Germany. Most of Spanish people have brown hair and are shorter than in Germany. In Spain people are very noisy.	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC
CB	In Germany people say: 'Bah, I must go to work', but in the USA people say: 'sun is shining' or 'I must go to work'.	OBS, COMP, RDC, VLC APXC, ADAP
CB	When we arrived to Valencia we were at 20ºC, in a warm country and water without gas (still water). Germany was very good but I missed some things from Spain.	OBS
CB	When we went back home we felt that it was nothing to do the cold Germany with the very warm German people.	OBS, PERC, APXC
EOP	La competencia intercultural siempre ha sido la competencia más importante a adquirir, mientras que la competencia lingüística es la herramienta para adquirir esta.	VLC
CB	Today we went to a typical German restaurant and everything was so different: the people, the food, the music. It reminded me my hometown, Valencia, because the people were very happy.	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC, ADAP
CB	It's funny to see how they get dressed.	OBS, RDC
CB	The people are lovely, my family is very helpful and funny, and my partner is adorable. The weather is not so cold as I expected, and the city is beautiful.	OBS, COMP
CB	The first impressions when I arrived to Poland were three: The weather was so cold, Poland is a beautiful and a rural country, and Poland is very 'healthy' because there are many fields and not many factories, there was not a lot of pollution.	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC, ADAP
CB	My German house is amazing, it is enormous, with many rooms and a yard. He's got many animals at home. It looks like a farm.	OBS
CB	I've realized that the Germans see Spanish people very happy and talkative.	PERC
CB	Polish people are very friendly and very catholic, and we are not.	PERC, COMP
CB	My German was very funny, he doesn't look German, he looks more like me, Spanish or Italian.	OBS, COMP, RDC, VLC, APXC,

CB	The first day I was very scared because they looked so different to me, but after talking a little we started laughing at our mistakes and misunderstandings.	PERC, RYA RFA
CB	I wanted to go with my friends, but my parents didn't allow my German partner to come, so I told them that I needed to go and that my German partner could come with me. I felt very embarrassed but they were nice and let us go.	RYA
QCL	I like Spain and the Spanish people. They are really nice and friendly. Everything is really colourful. Beautiful! Gonna miss it….	PERC, APXC
QCL	It's very interesting to see how the Spanish people live. It's a very good experience. All the Spanish people are very friendly. I like ☺.	OBS, PERC, COMP
QCL	All the people are very friendly.	PERC
QCL	Spanish people are really open.	PERC
QCL	I liked the chance of living with people from other cultures, traditions and habits, I would like to learn more about them.	OBS, APXC, ADAP
QCL	I don't like Spanish food, I prefer the German one.	OBS, COMP, RDC, VLC
QCL	Visiting Valencia and Albufera has been a great experience, it's been great discovering my own town and places.	OBS, COMP, RYA
QCL	BEFORE: Yo no voy a participar en un intercambio, yo pa' que quiero conocer otra cultura; AFTER quiero repetir el año que viene, lo mejor ha sido conocer gente nueva, me gustaría saber más sobre la cultura alemana.	RYA
DP	Antes de viajar pensaba que la familia iba a ser muy diferente, pero una vez allí vi que eran como la mía	COMP, APXC, RYA
DP	Ahora pienso de otra manera, veo las cosas de otra manera, e incluso cuando he vuelto he visto las mismas cosas de antes de otra manera	RYA
DP	Cuando me enteré de cómo se distribuían los cursos en el sistema educativo alemán, no me lo creía y lo veía muy injusto. Luego me fueron explicando los compañeros alemanes y, aunque no comparto la idea, creo que la entiendo	OBS, COMP, RDC
DG	Positivo: la gente, Alemania y los alemanes en general, el grupo de alemanes del intercambio en concreto.	PERC, VLC
DG	Negativo: el clima en Alemania, los primeros días de intercambio, la actitud de determinado profesor o persona, el transporte y la organización, el tiempo libre en que nos quedábamos en casa; cuando estábamos en casa; la clase de teatro en inglés, la clase de zumba. DG	PERC, VLC
VV	… I thought that Berlin would be a dry and a cold town, but I was wrong.	PERC
VV	I love their culture but I don't like the food, ours is better.	COMP
QCL	Lo que menos me ha gustado del intercambio [alemán] ha sido el clima; la familia; mi compañero	PERC
QCL	Había que levantarse demasiado pronto en comparación con Valencia.	COMP
EOP	He observado con detenimiento que estos intercambios, cada vez tienen un carácter menos meramente turístico, y cada vez más útil a la hora de orientar a los estudiantes hacia un mejor entendimiento entre culturas diferentes.	OBS, COMP, RDC, RYA, ADAP, APXC
EOP	Todos hemos aprendido de estos intercambios que nuestras opiniones y valores no son los únicos en el mundo, sino que lo son, únicamente, desde nuestro propio punto de vista.	OBS, COMP, RDC, ADAP, RYA, APXC
EOP	Descubrimos, además, que los hábitos de nuestros compañeros extranjeros no son mejores o peores sino diferentes, y tal vez más razonables en su entorno o provienen de acontecimientos y razones históricos.	OBS, COMP, RDC, ADAP, RYA, APXC
DP	Antes de viajar pensaba que la familia iba a ser muy diferente, pero una vez allí vi que eran como la mía	OBS, COMP, APXC, RYA
DP	Esperaba que todo fuera más diferente, el mercado navideño es muy chulo, y el ambiente en general, pero en cuanto a las tiendas y el centro de la ciudad, todo es muy parecido a lo que hay en Valencia	OBS, COMP
QCL	El mío es muy seco	PER
QCL	Al principio los alemanes eran un poco secos	PERC
QCL	Las comidas son un poco diferentes, pero me adapté	CUR, APER EMP, TA

CB6	This morning I felt very nervous and impatient to arrive. I didn't know anything but that Germans used to cycle, that they were very serious, and that they didn't hug or touch. I found everything quite strange	PERC
QCL	Me ha gustado mucho el trato que me ha dado la familia holandesa Lo que más me ha gustado ha sido la convivencia con la familia con la que estuve, se han portado muy bien conmigo en todo momento	CUR, APER EMP, TA
CQT	Puedo percibir usos y convenciones de otra cultura, por ejemplo, los que se dan cuando visitas alguien o en la conversación.	PERC
CQT	Sé como solucionar malentendidos entre personas de distinta cultura por sus diferentes puntos de vista culturales.	MED
CQT	Pienso que realizar intercambios con estudiantes de otros países me permite hablar en otras lenguas y conocer otras culturas.	RFL, APXC, VLC, CUR
CQT	Participar en un intercambio me motiva para conocer otra cultura.	APXC
CQT	Pienso que después de un intercambio seré/soy capaz de entender mejor a personas de otras culturas.	VLC, APXC
CQT	Conozco los estereotipos que existen sobre mi cultura (comida, bebida, días festivos, la siesta, las fallas, los toros, el futbol, la fiesta, etc.).	MED
CQT	Considero que después de un intercambio puedo entender y valorar más aspectos de mi propia cultura.	ADAP

CATEGORÍA: ACTITUDES INTERCULTURALES (AAII)		
Instr.	**Unidades de significado**	**Código**
DP	… Este grupo muestra una predisposición y motivación excelentes en las actividades previas a la fase de intercambio en sí.	DF
DP	Desde el inicio, el grupo de alumnos valencianos muestra una buena predisposición a la adaptación y desarrollan actitudes relacionadas con la empatía, la curiosidad, la apertura mental, la disposición favorable y la flexibilidad.	DF, EMP, CUR, APER,
DP	Ha aumentado la tolerancia y se han gestionado con solvencia aspectos como el estrés cultural, la desconfianza, el recelo o la inseguridad.	RFA, DF
QCL	Lo mejor ha sido experimentar el visitar un país nuevo, una ciudad nueva, sus mercados, las costumbres...	CUR, APER
QCL	The best was discovering and visit the country and because it is very beautiful and interesting;	CUR, APER
QCL	Me ha gustado este intercambio porque hemos podido ver y conocer muchas cosas nuevas;	CUR, APER
QCL	Ha sido una buena experiencia, me ha gustado conocer gente, una nueva cultura, la comida no estaba mal, una cultura tranquila".	CUR, APER
QCL	The worst was the German people they all look very serious, but they are also very good and nice people.	CUR, APER
QCL	German people very nice	CUR, APER
QCL	La gente es muy simpática	CUR, APER
QCL	Me han gustado mucho las costumbres, la comida, mi familia holandesa	CUR, APER
QCL	Se parece mucho a mí, nos gustan las mismas cosas, vestimos muy parecidos, vemos las mismas series, sólo que es de Afganistán.	APER EMP, TA
QCL	About my German partner, I think that he has made me grown as a person, a good person, and that's thanks to the exchange.	APER
QCL	The best of the exchange has been the Spanish people and their hospitality, the families and our partners, they are really friendly and noisy.	TYR, EMP
QCL	I will always remember the crowd and loud noise in Spain	APER, EMP, DYR, RFA

CB2	Today is the last day and I feel sad.	EMP, DYR, RFA, APER
QCL	The best was meeting new people	APER, EMP, DYR, RF
QCL	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective	APER, TA,
QCL	The best of this experience has been meeting new people and cultures, the Polish culture	CUR, APER EMP, TA
QCL	Visiting new places	CUR, APER
QCL	The best of the exchange was learning about their culture and traditions	CUR, APER EMP, TA
QCL	The best was the relationships kept between people from other countries (Poland and Germnay) and their cultures. We had great fun doing the activities we planned. We visited new places and knew different styles of lives.	CUR, APER EMP, TA
QCL	I didn't like Polish traditions and the way Polish are, they are very shy.	CUR
CB2	The family are really nice. It's not as cold as I imagined, but anyway it's very cold. I've been shocked because when we went outside this morning it was still dark. German people look very nice, but they are maybe a bit quiet.	CUR, APER, TA, EMP
CB2	They are very nice, my partner's mother is very sweet and attentive, her brother is very shy and my partner is very talkative, she's always happy and I think she's lovely.	APER, EMP, TA,
CB2	I liked the landscape, I think Berlin is an impressive city because everything is very big, wide avenues, gigantic buildings and enormous monuments.	CUR, APER
CB3	I have a great German family.	APER, DF, RF
CB5	My first impression of Tammo's family and Tammo was very cool, because they made me feel as at home, and they are very nice.	CUR, APER, DF, RF
QCL	I like Spain and the Spanish people, they are really nice and friendly.	APER, DF, EMP, CUR
QCL	What I liked most was meeting different people who are like me, but also their culture, their language.	APER, DF, EMP, CUR
QCL	What I liked most was living with my German partner.	APER, DF, EMP, CUR
QCL	Visiting old city of Valencia and Albufera have been two great experiences. Discovering our own town and places.	APER, DF, EMP, CUR
VV1	I think it was a great experience because we have learnt a lot about our German partners and their culture.	APER, DF, EMP, CUR
VV2	The best was when we were in Germany and the host family were very friendly, I stayed very well in their home. I also like visiting a lot of new places.	APER, DF, EMP, CUR
VV3	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries in which I've participated in are very positive and a good excuse to getting to know other countries and their cultures, and also the language which I am learning.	APER, DF, EMP, CUR
VV3	What I liked most was my exchange partner and her family, they were very kind, very attentive if I needed something, or made me feel very comfortable at their home. I have to add as the best, everything I did with my partner, because I could understand her way of thinking, her opinions.	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF,
CB6	The mother treats me very well and she is very cheerful. My exchange partner is very nice and she helps me with everything. I don't talk very much with her sister, I don't know how is she.	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF
QCL	Meeting a new culture.	CUR

QCL	Meeting new people from another country.	APER, DF, TA
QCL	Meeting new people and be able to live a new experience with people from another country and another culture.	APER, EMP, DF, DYR, TA
QCL	The best was getting to know more about the German culture (food, celebrations…).	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF
DP	No se integran, cada uno va por su lado y no se mezclan entre ellos. Y te lo digo yo que este el tercer intercambio en el que participa mis hijas	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF
DP	Nuestra alemana ha sido una maleducada, no nos gusta cómo nos ha tratado ni a mi hija ni a nosotros. Ni siquiera se ha despedido de nosotros.	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF
DP	Son demasiado fríos no tienen nada que ver con nosotros.	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF
DP	Ha sido una experiencia fantástica. Nuestro hijo no ha parado de hablar en inglés y de reírse con su compañero, y este con nosotros. Volvería a repetir la experiencia.	APER, EMP, DF, DYR, TA, RF
DP	Ha sido una experiencia fantástica, tanto mi hijo como nosotros hemos estado encantado con nuestro alemán.	APER, EMP, DF, DYL, TAMB, RFA
CB 8-30	I felt nervous, excited, tired, confused, sad, homesick, shy, strange…	RFA
CB 8-30	I was afraid.	RFA
CB	I felt scared, nervous, cheerful, happy, intrigued, confused, strange, cold, weird, excited, embarrassed, miserable, euphoric	RFA
CB	I felt a little bit shy the first night, but the family was very kind and I could adapt easily	RFA
CB	I felt like an intruder at my partner's home	RFA
CB	Last day my German family were very nice with me; they saw that I was very nervous and they decided to ask me things about me and Valencia. Later, we went to the Christmas market and we spent a lot of time there. It was a perfect day because I saw a lot of new things.	RFA
CB	The family were very nice and they take care of me all the time. The father spoke Spanish very well	DF
VVL	It's been a very good experience having a German student in my house. It was really fun. I would like to repeat it.	APER, EMP, DF, DYR, TA, RFA
DEG	El interés por viajar con los compañeros de clase.	CUR, DF
DEG	Conocer nuevos lugares.	CUR, DF
DEG	Porque me lo piden mis padres.	CUR, DF
DG	Vivir una nueva experiencia intercultural.	CUR, DF, TA
DP	Conocer gente y nuevos lugares, tener un amigo ('extranjero')	CUR, DF, TA, EMP
CQL	No poder comunicarme con mi compañero ni con la familia	RFA
CQL	Que mi compañera sea la marginada de la clase	EMP, TA
CQL	Que no veamos al resto de amigos	RFA
CQL	Quedarme solo con mis compañeros en casa sin salir	RFA

CQL	Una experiencia inolvidable de la que puedo sacar mucho a nivel personal y de clase	DF, TA, APER
CQL	Conocer a una persona importante	CUR, DF, APER
CQL	Me preocupaba cómo iban a ser y cómo me iban a tratar, si me iba a acostumbrar en pocos días a su manera de vivir…	CUR, DF, RFA, TA
CQL	La verdad es que no me he preocupado mucho	RFA
CQL	No sabía cómo iban a reaccionar y estaba un poco nervioso nada más llegar, luego se me paso y todo fue bien	CUR, DF, RFA
CQL	Me ha decepcionado la experiencia; me esperaba otra cosa	RFA
CB	The first day I was so confused, I didn't know what to do, and what was going to happen the following day	RFA
CB	First, I was nervous because I didn't know how was going to be the family, but when I met them I knew that they were very good people	RFA
CB	The first night I was a bit worried because I didn't know what they were thinking about me	RFA
CB	I didn't know how my partner was going to react after I told him I didn't want to have dinner with his family	RFA
DP	Antes de viajar pensaba que la familia iba a ser muy diferente, pero una vez allí vi que eran como la mía	CUR
DP	Me pasaron cosas muy divertidas porque había momentos en que no entendía lo que me decían y yo reaccionaba como creía que se tenía que hacer	DF
CB	Esperaba que todo fuera más diferente, el mercado navideño es muy chulo, y el ambiente en general, pero en cuanto a las tiendas y el centro de la ciudad, todo es muy parecido a lo que hay en Valencia	CUR, APER, DF, RFA
DP	Me pasaron cosas muy divertidas porque había momentos en que no entendía lo que me decían y yo reaccionaba como creía que se tenía que hacer	RFA
DP	Ahora pienso de otra manera, veo las cosas de otra manera, e incluso cuando he vuelto he visto las mismas cosas de antes de otra manera	APER, TA, DF, EMP
DG	Quiero vivir la experiencia y conocer gente nueva.	CUR, APER, DF
DG	Viajar con mis amigos de clase.	RFA
DG	Conocer gente.	CUR, APER, DF
DG	Porque me puede ayudar en mis estudios.	DF
DG	Tengo interés y curiosidad por conocer una nueva cultura, sus gentes, sus tradiciones y sus producciones artísticas.	CUR, APER, TA, DF
DP	Como veía que los alemanes la marginaban nosotros decidimos acogerla y que se viniera con nosotros	TA, EMP, RFA
DP	Ahora entiendo más a los inmigrantes, cómo se sienten cuando vienen aquí y todo es diferente, y eso que nosotros podemos comunicarnos en inglés	APER, EMP, RFA
DP	For a few of them it was a very good way from home and see the world from a different perspective.	EMP
DP	Queríamos descubrir cosas todos los días, me ha gustado mucho la experiencia	CUR, APER, RFA
DP	Se reían de nosotros constantemente y eso me molestaba mucho	RFA
DP	Veía que siempre se estaban riendo de tonterías y al principio pensaba que era de nosotros, luego cuando empezamos a hacernos amigos ya no volví a tener esa sensación	RFA
DP	Espera, ¿esto lo va a leer mi compañero alemán? ¿De verdad?	CUR, RFA

DP	me pongo muy nervioso, pero es que mi alemana me cae superbién	RFA
DP	¿Quién es mi compañero de intercambio? ¿Cómo es?	CUR, DF
DP	¿Voy a estar cerca de mis compañeros de clase?	CUR
DP	¿Qué vamos hacer todos los días cuando estemos allí?	CUR, DF
DP	¿Qué sé del país extranjero? ¿Qué gestos emplean? ¿Cómo se saludan o se despiden? ¿Cómo se visten? ¿Qué distancia mantienen? CC.Cult	CUR, APER, DF
CQT	Me intereso por las particularidades de otras culturas como la vida cotidiana (la comida, las fiestas, etc.).	CUR
CQT	Me intereso por las fechas relevantes de otras culturas (población, historia, etc.).	CUR
CQT	Tengo interés por superar los estereotipos que existen en mi cultura del país con el que realizado un intercambio (Francia, Holanda, Inglaterra, Alemania).	RETN
CQT	Soy capaz ponerme en el lugar del otro y ver las cosas desde su punto de vista.	EMP
CQT	Puedo ser tolerante con otra cultura, con independencia de mi propio convencimiento ético y moral.	TYR
CQT	Me interesa escuchar mi lengua hablada por personas con diferente acento.	TYR
CQT	Me interesa oír otras lenguas, aunque no las entienda.	CUR, AUM
CQT	Si hago un viaje me interesa poder saludar, dar las gracias y utilizar algunas expresiones parecidas en la lengua del país.	CUR
CQT	Merece la pena aprender una lengua, aunque sólo la hablen pocas personas.	CUR
CQT	El hecho de que en cada país haya una lengua diferente no es un problema para mí.	RDC

CATEGORÍA: MEJORA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LE (MCLE)		
Instr.	**Unidades de significado**	**Código**
DP	… habla un inglés muy raro, es diferente.	RFL
QCL	I'm learning German and, in this trip, I could speak and practice the language.	ULE, DAF
QCL	I've met very good people and I've learnt a lot of English.	ULE
QCL	I've practiced a lot of English.	ULE
DP	…hemos practicado nuestro inglés, aunque ellos tuvieran bastante más nivel que nosotros.	ULE, RFL
DP	Después de este viaje me he dado cuenta que entiendo más inglés de lo que esperaba. Me entendía muy bien con la familia y con mi compañera.	ULE, RFL, DAF
DP	Pienso que el intercambio es una muy buena experiencia, pero esperábamos hablar más inglés.	ULE, AUM, RFL, ACR, DAF
DP	Porte tot el cap de setmana parlant en anglès	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	la meua parla molt bé en anglés, i després de parlar amb ella ara em cau molt bé. És molt simpática	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Tenen molt bon nivell d'anglès	ULE, AUM, RFL
DP	Es que el mío no me contesta	ULE, DAF
CB3	I could speak a lot of English with her (she's got a very good level of English). Hannah asked me some questions in Spanish but I preferred to answer her in English.	ULE, AUM
CB4	I knew I was going to speak a lot English.	ULE, AUM
VV3	I have always thought that this kind of activities of the exchanges with different countries, in which I've participated in, are a very positive and a good excuse to get to know other countries and their cultures, and also	ULE, AUM, RFL, ACR

	to practices the language which I am learning.	
VV4	The exchange has been amazing and it's a good opportunity for students from Germany and Spain to improve our knowledge in the language involving cultures and making friends	ULE, AUM, RFL, ACR
VV5	The experience has been very exciting. I was in Bremen for 8 days with very a very nice family. In general, people in Germany were very nice. I was in Berlin and it was very exciting, the parks, the city. *Alumno con dificultades en expresión oral en lengua inglesa.	ULE, AUM, ACR, DAF
VV5	The activities have been very funny. My partner is very funny. We could repeat the experience. □*Alumna con dificultades en expresión oral en lengua inglesa.	ULE, AUM, ACR, DAF
VV2	I spoje more with other people and now I feel more confident with myself.	ULE, AUM, ACR, DAF
VV3	The only thing that I don't like about the exchange is the food. I really liked the experience I think that I learned a lot of English and other cultures I'm really sure that I would like to repeat the experience.	ULE, AUM, ACR, DAF
VV4	It's been a very good experience and you learn a lot of things and improving your language, survival basic rules, beginning to become independent…	ULE, AUM, ACR, DAF, RFL
DP	Mi objetivo es practicar la lengua extranjera	AUM
DP	Me preocupa no poder comunicarme con mi compañero ni con la familia	AUM, DAF
DP	Me preocupa que no me entienda cuando pido las cosas	AUM, RFL, DAF
DP	Mi objetivo en el intercambio es practicar inglés. Y expresar lo que sé	AUM, ACR, DAF
EOP	Conocer la lengua del día a día es diferente a la lengua aprendida en los libros de texto de lenguas.	AUM, RFL,
EOP	Es evidente que un intercambio mejora las destrezas lingüísticas y comunicativas de los alumnos.	ULE, RFL
DP	They speak very fast and the German language is very hard to listen, and to learn	ULE, AUM, RFL, ACT
CB	I felt very excited and nervous because I didn't know how to speak in English, but also because I didn't know what to talk about	ULE, AUM, DAF, ACR
CB	I felt strange, nervous, tired, exhausted, excited, afraid, scared, confused, amazed, surprised, shocked, happy, sad…	ULE
CB	I don't know him, because he doesn't speak in English	ULE, DAF
DG	Ahora entiendo más a los inmigrantes, cómo se sienten cuando vienen aquí y todo es diferente, y eso que nosotros podemos comunicarnos en inglés	DAF, AUM
DP	¿Cómo puedo decir que soy…?¿Cómo se dice exactamente…?	ULE, AUM, ACR
DP	Tengo que prepararme bien lo que tengo que decir	ULE, AUM, ACR
DP	Es que en clase me da mucha vergüenza, aquí me sale de manera natural. Y yo sabes que no hablo bien, pero al menos me esfuerzo para que me entiendan	ULE, AUM, DAF
DP	Mr. Teacher yo sé inglés, pero con mis compañeros no puedo hablarlo, me da vergüenza y no les interesa lo que digo	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Desde el primer día les he entendido todo, habla súper bien pero no me llevo muy bien con ella	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Fue todo muy fluido desde el principio	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	No tuve ningún problema (comunicativo) nada más llegar	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Me preguntaban por cosas mías y sabía contestar lo que me preguntaban	ULE, AUM, ACR, DAF

DP	Era alucinante, les pedí por favor un vaso de leche y me lo trajeron, me entendieron; les pregunté por el baño y me contestaron, y además supe cómo llegar, sin la necesidad de que me hicieran gestos ni nada	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Mi principal preocupación cuando llegué era no saber qué decir, no tanto por el problema de la lengua sino porque creo que cuando no nos conocemos y venimos de culturas diferentes ¿de qué vas a hablar? ¿Cómo empiezas una conversación? Pero me olvidé de todo tan pronto subí al coche y el padre empezó a preguntarme cosas sobre mí y sobre mi familia, descubrí que podía hablar, que me gustaba hablar y que tenía muchas cosas que decir	ULE, AUM, ACR, DAF, RFL
DP	Cuando sus padres me preguntaban sobre cosas que conocía: del tiempo, de mi país, de mi ciudad, de mis costumbres, de qué cosas me gustan hacer, mis aficiones y demás, me sentía muy cómodo	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Cuando estaba con el padre de mi alemán y no paraba de hacerme preguntas, parecía que le interesaba todo lo que le decía sobre Valencia	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Les hablo y no me contestan, o contestan alguna cosa que no tiene nada que ver con lo que les he preguntado	ULE, ACR, DAF
DP	Mi familia no me hace caso. Me veo incapaz de comunicarme con ellos	,DAF
DP	Cuando estoy en casa no me hablan, no me ofrecen nada y tengo que preguntarles por todo. No me tratan bien. Quiero irme de aquí, no me entienden	ULE, ACR, DAF
DP	No sabía que [yo] supiera tanto inglés, estuve hablando con mi familia alemana durante toda la cena	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Estuve hablando con mi compañera por la noche hasta tarde, sin traductor ni nada	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	No sabía que mi hija supiera tanto inglés, no pararon de hablar, me alegré muchísimo	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Ha sido un placer ver a mi hijo cómo hablaba en inglés todo el tiempo con su compañero	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Ha estado genial, mi hijo nos hacía de traductor y lo hacía muy bien	ULE, AUM, ACT, DAF
DP	Ha sido una experiencia fantástica. Nuestro hijo no ha parado de hablar en inglés y de reírse con su compañero, y este con nosotros. Volvería a repetir la experiencia	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	los sonidos son diferentes en las voces de los extranjeros, hablan muy bien el inglés	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Las palabras y las oraciones suenan con un acento diferente	ULE, RFL
DP	Mi compañero de intercambio [holandés] habla inglés mejor que yo.	ULE, ACR, DAF, RFL
DP	Mi compañero alemán tiene un acento muy fuerte, a veces no entiendo lo que dice	ULE, ACR, DAF
DP	Al principio me costaba mucho entenderlos y acostumbrarme a su acento, pero poco a poco hemos ido hablando más y ahora creo que le entiendo todo.	ULE, ACR, DAF
DP	Me costaba entenderlos cuando me preguntaban sobre una cosa concreta y no me explicaban más	ULE, ACR, DAF
DP	A mí me resultaba muy extraño cuando mi compañero me preguntaba cosas y no reaccionaba, ni hacía gestos	ULE, ACR, DAF
DP	Los alemanes tienen más facilidad y necesitan menos esfuerzo a la hora de aprender una lengua germánica	ULE, RFL
DP	Nosotros tenemos más facilidad para aprender el francés por ser una lengua románica	ULE, AUM, ACR, DAF, RFL
DP	En el próximo intercambio, en las sesiones de preparación voy atender más en clase	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Voy a trabajar más las situaciones en las que me puedo encontrar –los *role-plays* o *sitcoms*	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Voy a practicar más la forma de decir las cosas, más parecidas a las que me puedo encontrar una vez estoy en el extranjero	ULE, AUM, ACR, DAF

DP	Nada más llegar cuando me preguntaban sobre cosas de mi país y yo respondía	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Lo peor de la experiencia, algunos malentendidos de palabras que por mi pronunciación no entendían;	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Me bloqueé en una cena y no supe qué decir, me puse muy nervioso	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	Aunque no volvemos bilingües, sí que hablamos mejor, o al menos hemos practicado la lengua extranjera porque hemos tenido la necesidad de hacerlo	ULE, AUM, ACR, DAF, RFL
DP	Me ha gustado la experiencia porque cuando hablaba me entendían y creo que he sido capaz de mantener una conversación	ULE, AUM, ACT, DAF
DP	Yo he hablado mogollón con mi compañera alemana, no sabía que yo sabía tanto inglés	ULE, AUM, ACR, DAF
DP	I was wondering how to ask many questions, because I didn't understand my partner, so I thought about the language preparation that we had at school	ULE, ACR, AUM, RFL
DP	As I didn't know the name of the instrument, I imitated how to play it with gestures	ULE, ACR, AUM
DP	¿Cómo me voy a comunicar con ellos?	RFL
CQT	Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones, etc.).	RFL
CQT	Me interesa aprender una nueva lengua, aunque que solo sea para poder entenderla o leerla.	AUM
CQT	Pienso que conocer más de una lengua ayuda a aprender otras.	RFL
CQT	Aprender una nueva lengua me permite ver el mundo de otra manera.	RFL
CQT	Soy capaz de traducir textos de una lengua a otra y/o alguna vez soy capaz de actuar como intérprete.	ULE
CQT	Soy capaz de trabajar con documentos que contienen textos en diferentes lenguas.	RFL
CQT	Soy capaz de hablar en público o delante de compañeros y he traducido o resumido lo que he dicho en otra lengua.	RFL
CQT	Soy capaz de participar en conversaciones en diferentes lenguas y con personas que se entienden mutuamente.	RFL
CQT	Escucho programas de televisión en otra lengua sin perder el hilo.	RFL
CQT	Estudiar materias no meramente lingüísticas en otras lenguas (CLIL/AICLE[1]) me ha servido par a poder entender mejor a persones de otras culturas.	RFL
CQT	Después de realizar un intercambio soy capaz de ampliar mi vocabulario en diferentes lenguas.	RFL
CQT	Participar en un intercambio me motiva para hablar otra lengua.	RFL, VLC
DP	La mayor motivación que he tenido para estudiar inglés ha sido gracias a los intercambios. Hasta hacer el primer intercambio el inglés no me interesaba. No sabía para qué me podía servir. Lo veía como una asignatura más que tenía que estudiar [anotación del 14/04/2016, 4º día de la visita de los compañeros alemanes del programa ALE4 2015-16]	AUM

ANEXO VI - PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LE

Evaluación competencia intercultural y mejora de la competencia comunicativa en LE

Competencia intercultural

Componentes	Componentes específicos	Indicadores específicos	Herramientas	Objetivos	Logros	Frecuencia
CCII	Superficiales (CCSup)	Interiorización de información sobre folklore, costumbres, instituciones, tradiciones y aspectos visibles de la otra cultura.	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Conocer e interiorizar el folklore, costumbres, Tradiciones…	Ha sido capaz de conocer e interiorizar información sobre folklore, costumbres, instituciones, tradiciones y aspectos visibles de la otra cultura.	28
	Profundos (CCProf)	Conciencia cultural propia	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Ser consciente de los rasgos que definen la propia cultura.	Es consciente de los rasgos que definen la propia cultura.	25
		Adquisición de conocimientos específicos de la otra cultura:				
		Conciencia sociocultural: familia, felicidad, salud, trabajo, éxito tiempo libre, ocio, dinero…	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Ser consciente de aspectos de otra realidad sociocultural.	Es consciente de aspectos de la otra realidad sociocultural.	
		Manifestaciones culturales: celebraciones, reuniones, protocolos de cortesía.	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Adquirir conocimientos de las manifestaciones culturales de la otra cultura.	Ha adquirido conocimientos de las manifestaciones culturales de la otra cultural.	
		Modelos comunicativos culturales: Agradecimientos, excusas, protestas, alabanzas, críticas…	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Adquirir conocimientos sobre modelos culturales de la otra cultura.	Ha adquirido conocimientos sobre modelos culturales de la otra cultura.	
		Variables sociales: edad, sexo, clase social, religión, etnicidad…	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Reconocer las variables sociales de la otra cultura.	Reconoce las variables sociales de la otra cultura.	
		Aspectos marginales: poco aceptados o excluyentes en determinados contextos culturales.	DP, CB, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Conocer aspectos marginales de la otra cultura.	Conoce aspectos marginales de la otra cultura.	
HHII	Percepción (PER)	Identificación y valoración crítica las diferencias culturales Cómo percibimos y somos percibidos.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Identificar y valorar críticamente las diferencias culturales	Identifica y valora críticamente las diferencias culturales.	119

	Observación (OBS)	Observación e identificación rasgos de la otra cultura.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Ser capaz de observar e identificar rasgos de la otra cultural.	Es capaz de observar e identificar rasgos de la otra cultural.	110
	Comparación (COMP)	Contraste de rasgos y aspectos de las culturas implicadas. Reflexión. Uso de códigos verbales y no verbales entre culturas.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Ser capaz de contrastar aspectos de las culturas implicadas.	Es capaz de contrastar aspectos de las culturas implicadas.	95
	Reconocimiento de la diversidad cultural (RDC)	Identificación de aspectos de las otras culturas.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Identificar aspectos propios de las otras culturas.	Identifica aspectos propios de las otras culturas.	66
	Aproximación cultural (APXC)	Reconocimiento de aspectos comunes y universales de las culturas implicadas.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Reconocer aspectos comunes universales de las culturas implicadas.	Reconoce aspectos comunes universales de las culturas implicadas.	67
	Valoración crítica (VLC)	Valoración de la experiencia cultural y de los saberes adquiridos desde una perspectiva crítica.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Valorar críticamente los saberes de la otra cultura.	Valora críticamente los saberes de la otra cultura.	
	Adaptación cultural (ADAP)	Adaptación de rasgos de la cultura de origen y las otras culturas.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Adaptar los rasgos de la cultura de origen y otras.	Adapta los rasgos de la cultura de origen y otras.	20
	Reparación y ajustes (RYA)	Modificación de actitudes para mejorar con éxito la interacción intercultural.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Modificar actitudes para mejorar la interacción intercultural.	Modifica actitudes para mejorar la interacción intercultural.	29
	Mediación (MED)	Adopción de perspectiva entre las dos culturas.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Adoptar perspectivas entras las dos culturas con el fin de resolver posibles conflictos.	Adopta perspectivas entras las dos culturas con el fin de resolver posibles conflictos.	3
AAII	Curiosidad (CUR)	Manifestación de interés por descubrir nuevas realidades culturales.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Manifestar curiosidad e interés por descubrir aspectos de otras culturas.	Manifiesta curiosidad e interés por descubrir aspectos de otras culturas.	58
	Apertura (APER)	Mostrar interés por el descubrimiento y por salir de la zona de confort.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Mostrar interés por comprender las otras realidades culturales.	Muestra interés por comprender las otras realidades culturales.	56
	Empatía (EMP)	Capacidad de posicionarse desde la perspectiva del otro.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Ser capaz de posicionarse desde la perspectiva del otro.	Es capaz de posicionarse desde la perspectiva del otro.	39
	Disposición favorable (DF)	Disposición para adoptar perspectivas culturales diferentes.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Mostrar una disposición favorable para adoptar diferentes perspectivas culturales.	Muestra una disposición favorable para adoptar diferentes perspectivas culturales.	46

	Tolerancia y respeto (TYR)	Comprensión de la diversificación de perspectivas culturales, evitar prejuicios y revisión de estereotipos.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Comprender la diversidad de perspectivas culturales, evitar prejuicios y revisar estereotipos.	Comprende la diversidad de perspectivas culturales, evitar prejuicios y revisar estereotipos.	3
	Regulación factores afectivos (RFA)	Gestión de emociones y sentimientos (euforia, estrés cultural, aceptación, recelo…).	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Ser capaz de gestionar emociones y sentimientos.	Es capaz de gestionar emociones y sentimientos.	38
	Reducción de etnocentrismos (RETN)	Reducción de pensamientos centrados en la cultura propia.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Ser capaz de reducir centrados en la cultural propia.	Es capaz de reducir centrados en la cultural propia.	1

Mejora de la competencia comunicativa en LE

Aspectos	Componentes específicos	Indicadores específicos	Herramientas	Objetivos	Logros	Frecuencia
Uso de la LE	Fonética	Uso de recursos comunicativos fonéticos.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Utilizar recursos fonéticos de la LE.	Utiliza recursos fonéticos de la LE.	71
	Léxico	Utilización de léxico estudiado en el aula LE.		Utilizar léxico nuevo y/o aprendido en el aula LE	Utiliza léxico nuevo y/o aprendido en el aula LE	
	Estructuras gramaticales	Utilización de estructuras gramaticales aprendidas.		Utilizar estructuras gramáticas nuevas y/o aprendidas en LE.	Utiliza estructuras gramáticas nuevas y/o aprendidas en LE.	
	Elementos de cohesión discursiva	Utilización conectores y elementos de cohesión en el discurso oral y escrito.		Utilizar elementos de cohesión nuevos y/o aprendidos en el aula LE.	Utiliza elementos de cohesión nuevos y/o aprendidos en el aula LE.	
Dimensión afectiva	Dimensión afectiva (DAF)	Intervención de factores afectivos generales.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV, EOP	Regulación de factores afectivos en el uso de la LE.	Es capaz de regular factores afectivos en el uso de la LE.	54
	Aumento de la motivación (AUM)	Aumento de la motivación para la mejora competencia comunicativa.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Aumentar la motivación para la comunicación en LE.	Aumenta su motivación para la comunicación en LE.	56
Activación de estrategias comunicativas	Activación de estrategias comunicativas (ARC)	Uso de recursos comunicativos nuevos o en desuso.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VV EOP	Utilizar recursos comunicativos nuevos o en desuso.	Utiliza recursos comunicativos nuevos o en desuso.	º5
Reflexión sobre el uso de la LE	Reflexión sobre el uso y el aprendizaje de LE (REFA)	Reflexión sobre el uso de la LE.	DP, CV, QCL, ACT, DEG, VVEOP	Reflexionar sobre el uso de la LE.	Reflexiona sobre el uso de la LE.	35