

¿Cómo fomentar la competencia intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera?

Estudio de la integración de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera, utilizando como ejemplo el proyecto TILA.



I.M. van den Berg, 3713423

Begeleider M.K. Jauregi

Eindwerkstuk Spaanse taal en Cultuur (200200214)

Gekoppeld aan de cursus: Taalonderwijskunde (200900295), niveau 2/ Taalverwerving Spaans 1,2,3,4,5.

10-08-2013

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. Teorías y métodos de enseñanza de una lengua extranjera	5
Capítulo 2. La relación entre el lenguaje, la cultura y la visión del mundo	8
Capítulo 3. La competencia intercultural y la enseñanza de una cultura extranjera	
3.1 La competencia intercultural	11
3.2 La enseñanza de una cultura extranjera	16
3.3 El peligro de caer en estereotipos	17
Capítulo 4. TILA	
4.1 La telecolaboración en la enseñanza de lenguas extranjeras	20
4.2 El plan de TILA	24
4.3 Ejemplo de una tarea de TILA	27
4.4 Resultados de las encuestas de profesores	29
Capítulo 5. Comparación TILA con las teorías	
5.1 TILA comparada con teorías de la competencia intercultural y de la telecolaboración	35
5.2 La tarea de TILA comparada con las teorías de la enseñanza de una cultura	38
Conclusión	40
Anexo 1: Assessing Intercultural Communicative Competence: Students	47
Anexo 2: Assessing Intercultural Communicative Competence: Teacher Report	50
Anexo 3: Assessing Intercultural Communicative Competence: Questionnaire	53
Anexo 4: Assessing Intercultural Communicative Competence: Interview	55

Introducción

Este año he estado en Granada de Erasmus. Me fui para mejorar el español, encontrar a gente de otros países y para tener una experiencia en el extranjero, pero sobre todo me había motivado el objetivo de encontrar la palabra ‘gezellig’ en español. Después de haber estudiado español tres años en la Universidad, aún no lo había encontrado. En Granada interrogué a muchas

personas. Me ofrecieron opciones distintas: ‘¿No sería acogedor, como una casa acogedora?’ No, en Holanda se utiliza ‘gezellig’ también en un lugar feo con gente muy agradable. ‘¿Es como una persona agradable entonces, o simpática?’ No, porque se la puede utilizar en situaciones también. ‘¿A lo mejor quieres decir a gusto, o divertido?’ Ni siquiera en el período de Erasmus lo he conseguido. ‘Gezellig’ es una palabra única, y muy holandesa.

¿Por qué para algunas palabras o experiencias no hay traducción en otra lengua? El ejemplo muestra lo problemático de la comunicación entre dos lenguas distintas o el saber traducir de una lengua a la otra; a veces no hay una traducción literal. Aunque sí se sepan las significaciones literales, todavía se corre el riesgo de no poder captar la significación entera de una palabra o una expresión, porque hay algo más que se necesita saber que está dentro del uso de la lengua y que es aprendido por el alrededor. Entonces, para aprender bien una lengua extranjera, hace falta tener algo más que sólo conocimiento de la lengua: se necesita saber algo de la cultura o del mundo de sus hablantes para comunicar bien. Esto es el tema central de este trabajo. En esta tesis es introducido el concepto ‘competencia intercultural’, se describe cómo se la enseña y se da un ejemplo de un proyecto que tiene como objetivo mejorar esta competencia haciendo uso de métodos modernos de enseñanza.

El primer capítulo de esta tesis, consiste de un resumen breve de la historia de la enseñanza de una lengua extranjera. En algún momento en el último tercio del siglo XIX, hay un cambio importante en las ideas sobre la manera de enseñar una lengua extranjera, que ha formado la base de muchos métodos de la enseñanza de hoy en día. También veremos que los últimos enfoques van a integrar conocimiento de la cultura en la enseñanza de la lengua.

Después, en el capítulo dos, se explica cómo están vinculadas la lengua, la cultura y la visión del mundo, para que veamos la importancia de incluir información de la cultura en la enseñanza de lenguas. Existen cada vez más programas de enseñanza que se dirigen al desarrollo de ‘una competencia intercultural’ en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no es fácil enseñar sobre una cultura, visto que, hablando de otra cultura, se corre el riesgo de caer en estereotipos.

En el capítulo tres se explica la competencia intercultural y cómo se puede enseñar una cultura. Después, en el capítulo cuatro, se da un ejemplo de un proyecto para la enseñanza de lenguas que tiene como objetivo estimular la competencia intercultural mediante la telecolaboración. El proyecto se llama TILA: Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition. Primero, se introduce el tema de la telecolaboración y se da una historia breve de su desarrollo. Después vemos una descripción de TILA y un ejemplo de una tarea de TILA. Antes de empezar el proyecto TILA, se había repartido una encuesta a un número de profesores que entran en cuenta para

trabajar con TILA. Estas encuestas tratan de los objetivos y el uso de TILA y las opiniones sobre la competencia intercultural y la telecolaboración en la enseñanza. Las respuestas de los profesores son descritas en el último párrafo del capítulo cuatro.

En el capítulo 5, el plan y la tarea de TILA van a ser comparados con las teorías sobre el desarrollo de la competencia intercultural, la enseñanza de una cultura extranjera y sobre la telecolaboración. Además se añaden las opiniones de los profesores.

Este estudio finalizará con una conclusión sobre las posibilidades y los problemas que hay si se quiere utilizar TILA para fomentar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hace falta mencionar que, aunque algunas partes tratan de métodos de enseñanza y teorías de la lengua y de la cultura en general, este trabajo se dirige a la lengua española como lengua extranjera. La tarea que se describe de TILA es un ejemplo de una tarea que va a ser realizada por alumnos holandeses con nativos españoles.

Capítulo 1

Teorías y métodos de enseñanza de una lengua extranjera

En la época del Renacimiento renació el interés en el arte, la cultura y también en las letras y a la vez creció la curiosidad de conocer otras culturas y lenguas. Antes había sólo traducciones del griego al latín, pero con la '*Gramática de la lengua castellana*' de Nebrija en 1492, empezó el aprendizaje del español (Martín Sánchez, 2009, 57). En el siglo XVIII se añadieron la enseñanza de lenguas extranjeras al currículo académico. Hasta este período sobre todo se había utilizado el método de enseñanza del latín, en lo que era importante que los alumnos aprendieran la gramática y la traducción. Era una manera clásica y tradicional, que consistía en adquirir una lengua por medio de la lengua nativa (Richards; Rogers, 1998, 11). No tenían el objetivo de aprender más lenguas para poder hablarlas, sino que querían leer textos escritos en idiomas distintos y sobre todo traducir y compartir conocimiento.

Después se desarrollaron otros métodos, como reacción al método clásico, por ejemplo el *Método Directo*, que consideró importante la aplicación de la lengua extranjera, para poder hablar y comunicar (Alcalde Mato, 2011, 22). El *Método Audio-oral* fue inventado al mismo tiempo que surgieron las ideas de estructuralistas y la psicología conductista (Martín Sánchez, 2009, 64). La manera de enseñar de este programa está basada en la idea de que una lengua tiene su estructura propia por sus reglas y gramática. Por eso se puede analizar y describir una lengua y transmitirla al estudiante.

En el último tercio del siglo XIX surgieron varios métodos distintos de los cognitivistas, gracias a los psicólogos, antropólogos y pedagogos que se añadieron a la investigación del desarrollo y del origen de una lengua (Martín Sánchez, 2009, 65). Un ejemplo de un método alternativo que ha sido desarrollado en esta época es la *Sugestopedia*. En este método se utiliza la luz, colores y sonidos para crear un ambiente relajado dentro de la clase, de manera que el alumno esté concentrado y puede trabajar mejor. Lozanov, que desarrolló este método, pensaba que así se retuviera más conocimiento del, entre otros, vocabulario y de la gramática (Martín Sánchez, 2009, 65). Otro método que surgió es la *Respuesta Física Total*, que se basa en la teoría de Piaget. El método fue creado por Asher, que quiere que un estudiante forme una lengua extranjera según un modo por él considerado como 'modo natural', es decir, como lo había hecho con la lengua materna (Alcalde Mato, 2011, 17). Los alumnos tienen el tiempo para prepararse a hablar la lengua extranjera; primero van a escuchar la lengua hasta que estén preparados mentalmente para comunicar, como también funciona con la adquisición de la lengua materna.

Otro programa cognitivo es el *Enfoque Natural* (Martín Sánchez, 2009, 66) que fue elaborado en el año 1983 y hace sumergir el alumno en la lengua extranjera. Es un método innovativo porque reduce la gramática al mínimo. La idea es que el conocimiento gramatical se va adquiriendo poco a poco fuera de la clase, ya que cada ser humano tiene un cerebro genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje (Martín Sánchez, 2009, 66).

En los años '70 empezaron a considerar el lenguaje como instrumento de comunicación en la enseñanza de una lengua extranjera (Montoya Ramírez, 2005, 11). Los *Enfoques Comunicativos* que surgieron, tenían como objetivo desarrollar la capacidad de comunicar en situaciones reales. Tampoco se estudia la teoría de la gramática explícitamente: los alumnos aprenden algunas formas, para que las pongan en práctica durante la comunicación (Martín Sánchez, 2009, 67). Entonces no se pone el énfasis en la lengua misma y su gramática, sino en el aspecto funcional de la lengua, la comunicación. También la actitud del alumno y lo que necesita dentro de la comunicación es importante (Martín Sánchez, 2009, 67). Lo que se puede criticar de este método es que niega el contexto en el que se utiliza la lengua, porque se aprende sobre todo

durante la comunicación misma que se lleva a cabo en la clase. El Holandés Van Ek luego añadió un aspecto sociocultural a la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras (Risager, 2007, 77), de lo que se habla más en el capítulo dos.

Una corriente que surgió dentro del *Enfoque Comunicativo* que se preocupa por las necesidades del alumno, es el *Enfoque por tareas*¹. Este enfoque nació en Inglaterra a finales de los años '70. Hoy en día es la corriente más aplicada². Para elaborar una tarea, que puede consistir de hacer una presentación, escribir un trabajo o cualquier otra tarea, se utiliza información de la realidad, como la televisión, la prensa o el radio³. Con esta información los estudiantes realizan la tarea y mientras están aprendiendo la gramática, la normativa y aspectos sociales y culturales⁴. Por utilizar materiales reales, fácilmente se podían incluir componentes culturales, y no necesariamente materiales adaptados a la clase, lo que hicieron muchos de los métodos anteriores⁵.

En los años noventa una persona a que hace falta mencionar es Michael Byram. Él opinaba que al lado de una competencia comunicativa, el estudiante debería desarrollar una 'competencia intercultural' (Montoya Ramírez, 2005, 12). La competencia intercultural se entiende por 'la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (comunicación entre personas de culturas distintas) que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad'.⁶ Byram ha sido muy importante y organizó la primera conferencia en Europa de pedagogía cultural (Risager, 2007, 113). En el capítulo siguiente se explican sus teorías y se habla más del concepto 'competencia intercultural'.

Lo que se ve es, que durante los años hay varias opiniones sobre lo que se debe incluir en la enseñanza de una lengua extranjera y lo que se debe enseñar menos: después de un método tradicional (orientado a la norma lingüística y la lengua escrita) se desarrolló un método más estructural-generativista (tendente al lenguaje oral y la competencia lingüística), que luego fue reemplazado por un método en que la lengua fue considerada más como comunicación. Este último método hacía el hincapié en la competencia comunicativa y todos los aspectos del lenguaje, tanto en el lenguaje oral como en la lengua escrita (Montesa Peydro y Gomis Blanco,

¹ http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tritonos-1-enfoque_por_tareas.htm

² idem.

³ http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tritonos-1-enfoque_por_tareas.htm

⁴ idem

⁵ idem

⁶ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

1996, 5). Paulatinamente, la cultura se ha ido integrando en la enseñanza de la lengua extranjera y en el *Enfoque por tareas*, vemos que, en la enseñanza de una lengua, la cultura tiene un papel por lo menos igual que grande como la lengua misma.

Hoy en día apenas existen programas que no incluyen información de la cultura de la lengua enseñada; queda claro que la lengua y la cultura están unidas inseparablemente. Ahora hace falta explicar cómo las dos están vinculadas. De esta manera podemos ver la importancia de desarrollar una competencia tanto en el terreno del lenguaje como de la cultura y qué significa esto para nuevas teorías o programas de la enseñanza de una lengua extranjera.

Capítulo 2

La relación entre el lenguaje, la cultura y la visión del mundo

Para relacionar la lengua con la cultura, hace falta saber primero qué se entiende por una lengua y segundo, de qué consiste una cultura. El lenguaje es⁷: un ‘conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente’, un ‘sistema de comunicación verbal’, una ‘manera de expresarse’, ‘el estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular’, ‘el uso del habla o facultad de hablar’, un ‘conjunto de señales que dan a entender algo’ y un ‘conjunto de signos y reglas que permite la comunicación con un ordenador’. Estas son las definiciones del lenguaje del diccionario de la Real Academia Española.

Shore (Binotti, 1999, 35) explica que los conceptos que tenemos consisten de módulos personales, la experiencia exclusivamente personal, y de módulos culturales, los recursos cognitivos establecidos convencionalmente y compartidos por una comunidad entera. Los módulos culturales, lo destacado de la comunidad, los poseemos por ser transmitidos a cada nueva generación (Binotti, 1999, 35). El módulo cultural, influye en el personal, entonces los conceptos que formamos, son determinados por una parte por nosotros mismos, pero por otra parte por la cultura en la que vivimos. La organización conceptual entonces varía según cultura. Se puede decir que en el lenguaje entre el léxico fijo, el significado que nos da un diccionario por ejemplo, y el léxico psicológico, lo que formamos nosotros, está el significado cultural. Este significado ‘restringe la comprensión de una palabra y lo connota para una comunidad de hablantes específicas’ (Binotti, 1999, 35).

Considerado que el lenguaje es más que el léxico fijo y tiene más que un significado psicológico, se podría decir que muchas veces no somos conscientes de lo que decimos (Gumperz, 1981, 100). Gumperz dice: ‘el modo mismo cómo empleamos el lenguaje canaliza nuestro pensar.

⁷ <http://lema.rae.es/drae/?val=lengua>

Por otro lado, puesto que los fenómenos gramaticales a los que afecta el pensar son sobre todo inconscientes y se consideran como algo natural, generalmente pasan desapercibidos. Muchas de las ideas que consideramos naturales y que aceptamos sin poner jamás en cuestión, pueden estar directamente determinadas por nuestros presupuestos lingüísticos' (Gumperz, 1981, 100). Robins afirma esta idea de Gumperz sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Cada lengua, según Robins, tiene una forma que determina cómo se organizan las cosas y cómo se experimenta el mundo. Por eso, hablantes de diferentes lenguas, piensan de otra manera y así experimentan un mundo diferente (Castro Viúdez, 2002, 218).

Ahora pasamos al concepto de la cultura. La Real Academia Española da la definición siguiente de la cultura⁸: 'conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico', 'conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etcétera' y 'culto religioso'. Una cultura entonces puede variar según grupo social o según época. ¿Pero, cómo se puede estudiar de lo que consiste la cultura en un momento o un grupo determinado? El problema es, explica Rosaldo (Binotti, 1999, 30) que los observadores externos de la cultura, como antropólogos y lingüistas, no son capaces de formar una imagen global de ella, ya que su identidad y actitud ante el mundo 'depende del grado de integración personal en el medio socio-cultural' (Binotti, 1999, 30). Por eso, es muy difícil explicar al resto del mundo de lo que consiste su cultura. Sin embargo, personas de otras culturas pueden advertir elementos que la gente de la cultura en cuestión no nota: 'Muchas veces son los otros los que nos descubren cómo somos y cómo actuamos'⁹.

El antropólogo Hall ha descubierto mucho sobre diferencias entre culturas y opina que si todos fuéramos más conscientes de lo que consiste nuestra cultura, ya estaríamos más abiertos hacia otras culturas (Castro Viúdez, 2002, 220). Su teoría sobre la cultura sigue la idea de Whorf y Humboldt, que la cultura determina nuestra visión del mundo. Hall divide la cultura en dos clases: la cultura implícita y la cultura explícita. Un ejemplo de la cultura explícita son las leyes de un país. La cultura implícita es la clase a la que pertenecen las costumbres. Si queremos entender otras culturas de manera implícita, tenemos que cambiar nuestra manera de pensar, lo que es muy difícil, porque ni siquiera sabemos lo que es nuestra cultura exactamente. La cultura es adquirida por la lengua, entonces tampoco podemos saber perfectamente si otros entienden lo que intentamos comunicar (Castro Viúdez, 2002, 219).

⁸ <http://lema.rae.es/drae/?val=lengua>

⁹ <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

Según muchos lingüistas y pedagogos contemporáneos la enseñanza de la cultura extranjera precede y presupone la enseñanza de su lengua (Binotti, 1999, 30). Byram, por ejemplo, habla de 'una cultura velada' (Binotti, 1999, 30). Dice que una cultura se ve en la lengua porque la lengua se refiere implícitamente a la percepción del mundo. Entonces enfatiza la imposibilidad de dejar información de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera.

Vemos que cada vez hay más prueba de la necesidad de integrar conocimiento cultural en la enseñanza de una lengua (Binotti, 1999, 31). Si partimos de las teorías descritas en este capítulo, que la cultura está integrada en la lengua, se ve lo problemático de captar los elementos que se deben, o no se deben enseñar. En el capítulo siguiente vamos a ver de qué consiste la competencia intercultural y cómo se puede integrar el conocimiento cultural en la enseñanza de una lengua extranjera.

Capítulo 3

La competencia intercultural y la enseñanza de una cultura extranjera

3.1 La competencia intercultural

En el primer capítulo en breve se ha mencionado de qué consiste una competencia intercultural. El capítulo segundo nos ha explicado la integración de la cultura en la lengua y la dificultad que causa en la enseñanza de una lengua extranjera y su cultura. Ahora se explica cómo se ha desarrollado el concepto de la competencia intercultural y cuáles son las posibilidades y dificultades para enseñarla.

Hoy en día, la lengua es entendida como 'instrumento de comunicación' (Montoya Ramírez, 2005, 16), entonces hace falta, cuando un alumno está aprendiendo una lengua, que tenga una competencia comunicativa. Según Canale & Swain, saber comunicar presupone distintas competencias: una competencia gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica (Montoya Ramírez, 2005, 16/17). Está claro de lo que consiste la competencia gramatical: el estudiante necesita saber algo de la gramática (conocimiento sintáctico, morfológico y fonológico y conocimiento del léxico). Una competencia discursiva consiste en 'saber hacer oraciones y unidades significativas por encima de la oración', es decir saber conectar adecuadamente las expresiones lingüísticas (Montoya Ramírez, 2005, 17). La competencia sociolingüística significa tener en cuenta el contexto social y cultural en la comunicación, como el tema, los interlocutores y las normas de interacción (Montoya Ramírez, 2005, 18). Al fin la competencia estratégica es la capacidad de encontrar problemas en la comunicación y resolverlos con estrategias verbales y no verbales (Montoya Ramírez, 2005, 18). Si se posee estas competencias, según Canale & Swain significa que alguien es capaz de comunicar bien.

El Holandés Van Ek añade dos competencias más que considera necesario para entender una lengua bien y llevar a cabo una comunicación : una competencia social y una competencia sociocultural. Van Ek dice (citado por Montoya Ramírez): ' Every language is situated in a socio-cultural context that implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presupposes a certain degree of familiarity with the context (Montoya Ramírez, 2005, 18). Entonces, lo que dice Van Ek es que no se debe olvidar que cada lengua es situada en un contexto socio-cultural. Un estudiante de una lengua extranjera necesita saber algo del contexto de esa lengua, para entenderla bien.

Una vez conseguido estas competencias, se puede ir un poco más allá, y hacer de la competencia descriptiva y explicativa sociocultural, una competencia más reflexiva, que se necesita para pensar en el otro, lo importante para la competencia intercultural (Montoya Ramírez, 2005, 19).

Como nombrado antes, Byram ha sido uno de los protagonistas en destacar la importancia de la competencia intercultural, o, como él presente su modelo, la Competencia Comunicativa Intercultural (Castro Viúdez, 2012, 221). Byram opina que las competencias descritas por Canale & Swain e incluso la competencia sociocultural de Van Ek, 'están basadas en prescripciones de lo que es un hablante nativo ideal, pero todavía no recogen las necesidades de un aprendiz de una lengua extranjera' (Castro Viúdez, 2012, 221). Según Byram y Risager, un hablante intercultural es: 'un aprendiz o hablante no nativo, alguien que sea capaz de mediar entre culturas, de reconocer las diferencias, de percibir las unas en contraste y relación con las otras y de establecer una comunicación que tenga en cuenta tales diferencias' (Binotti, 1999, 31).

Una teoría que es interesante mencionar aquí es la de Giménez Romero, que hace una distinción en su teoría sobre el pluralismo cultural entre el plano fáctico (de los hechos) y el plano normativo (de las propuestas sociopolíticas y éticas) (Nikleva, 2012, 992). En el plano fáctico sitúa la multiculturalidad (diversidad cultural, lingüística, religiosa, etc.) y la interculturalidad (relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.). En el plano normativo incluye el multiculturalismo (reconocimiento de la diferencia) y el interculturalismo (convivencia en la diversidad). Lo importante es, que Giménez Romero muestra los dos lados de la competencia intercultural que se debe tener en cuenta si se quiere enseñarla: por un lado se debe enseñar sobre relaciones entre diferencias étnicas y lingüísticas, etcétera (lo que ella llama 'la interculturalidad'), y por otro lado es importante que el estudiante adquiera la posibilidad de actuar en convivencia en diversidad (lo que se llama el 'interculturalismo'). Entonces, además del conocimiento sobre las diferencias culturales enfatiza la actitud para una convivencia en esta diversidad que se necesita.

Byram ha desarrollado un modelo de la 'Competencia Comunicativa Intercultural' que se caracteriza por varios rasgos (Castro Viúdez, 2002, 220):

- a) en primer lugar, la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje.
- b) en segundo lugar, la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva.
- c) en tercer lugar, el factor emocional - afectivo ocupa un papel muy importante en todo el proceso.

Lo que hace Byram, entonces, es primero formar una actitud abierta en el alumno para poder aceptar, luego realizar nuevas experiencias y con esto pretende evitar un choque cultural (Castro Viúdez, 2002, 221). Varias investigaciones destacan la importancia de primero poder reflexionar sobre la propia cultura y después relacionar la cultura nativa con la extranjera (Montoya Ramírez, 2005, 13). Esta capacidad se llama 'el cross cultural awareness' o 'la comprensión intercultural' y según Montoya Ramírez esta competencia es una fase en el proceso de alcanzar un estado de 'biculturalismo' (Montoya Ramírez, 2005, 13).

Pero, ¿después de haber adquirido una competencia intercultural, se puede alcanzar una competencia bicultural? Byram, en el libro 'Intercultural Experience and Education', explica muy bien la diferencia entre el biculturalismo y el interculturalismo. Utiliza la definición del biculturalismo de Garrett: 'a secure, integrated identity with the ability to function effectively in both cultures',..., 'they understand the meanings behind various cultural values, beliefs, expectations, and practices of which they are part' (Alred, Byram & Fleming, 2003, 54), es decir, poseer la posibilidad de funcionar bien en dos culturas y entender sus normas y valores. Hay una distinción entre personas biculturales que han llegado a ser bicultural por socialización primaria y personas que se han trasladado a otra cultura ya siendo adultos (Alred, Byram & Fleming, 2003, 55). Esto es según Berger & Luckman la distinción entre la socialización primaria y secundaria. La socialización primaria ocurre en la infancia y hace que un individuo se convierte en un miembro de una sociedad por darse cuenta de la existencia del otro, de modo que el mundo real y objetivo va a ser la realidad subjetivo del niño también (Berger & Luckman, 1991, 150). La socialización secundaria es la adquisición de 'role-specific behaviours and knowledge', la capacidad de realizarse que sólo se puede utilizar una parte de la identidad, es decir, poder elegir un comportamiento adecuado en un contexto determinado (Berger & Luckman, 1991, 158). Si la socialización primaria sucede en dos etnicidades, se puede llegar a ser bicultural y ser 'dos personas' (en el sentido de tener dos identidades culturales) (Alred, Byram & Fleming, 2003, 59), a condición de que las normas y los valores de las culturas no difieren tanto. Sin embargo, si se crece dentro de una etnicidad, o si se cambia del grupo (cultural) en la adolescencia o más tarde, llegar a ser dos personas es imposible (Alred, Byram & Fleming, 2003, 60). Entonces, en la socialización primaria se forman las normas y los valores que después son muy difíciles para cambiar, mientras que cambiar el comportamiento todavía es posible (Alred, Byram & Fleming, 2003, 60). La socialización secundaria es un proceso más consciente del aprendizaje (Alred, Byram & Fleming, 2003, 62).

Con las teorías de la socialización, Byram quiere explicar que en la enseñanza de una lengua y cultura extranjera, el objetivo es que el alumno adquiera una actitud, un comportamiento abierto. Formar otra identidad cultural, sería muy difícil, visto que normalmente ocurre en

la socialización primaria (Alred, Byram & Fleming, 2003, 60). Esto es la diferencia entre una persona con una competencia intercultural y una persona bicultural.

Grabois ha estudiado la manera de conceptualizar que tienen hablantes de lenguas diferentes. Su investigación ha mostrado que también la estructura de conceptualización, que varía según hablante de una lengua, sólo se puede superar con la inmersión en una lengua y cultura nueva. Grabois podía estudiar las conceptualizaciones por analizar las asociaciones léxicas que hacían los hablantes de diferentes lenguas. Tenía cuatro grupos de sujetos de experimentación: hablantes nativos españoles, hablantes nativos ingleses, hablantes nativos ingleses que habían aprendido español por vivir más o menos 10 años en España y hablantes nativos ingleses que han estudiado español en el aula en su país. Se podía ver que los alumnos que habían estudiado español en el aula en su propio país, no tenían las mismas asociaciones léxicas que los españoles, es decir, que no han tenido una reorganización de su estructura conceptual nativa. Sin embargo, los alumnos que habían vivido en España, sí han cambiado un poco esta estructura. Estos últimos han tenido tiempo para acercarse a la cultura y lengua y por eso fue posible desarrollar otra estructura conceptual que la nativa, pero todavía no han obtenido una estructura igual a la que los españoles mismos tienen (Binotti, 1999, 37).

Entonces, para poder entender exactamente las normas y valores de personas de más culturas, ver el mundo como ellos y hablar como ellos, se debe ser crecido en estas culturas. Con una inmersión en una lengua y cultura extranjera, no se llega a tener una estructura conceptual igual que los nativos, como también concluimos de las teorías de Shore y Robins en el capítulo anterior. Shore dijo que tener otra cultura significa tener otra organización conceptual y Robins mencionó que hablantes de lenguas diferentes experimentan un mundo diferente. Por eso, parece que en la enseñanza de una lengua extranjera, no es un objetivo realista enseñar otra manera de pensar o experimentar el mundo (visto que sería muy difícil) sino el fin es que los alumnos desarrollen una competencia intercultural: una manera de actuar en un contexto que tenga en cuenta las culturas diferentes. Entonces, el objetivo de desarrollar una competencia intercultural es una competencia distinta, con otras destrezas, de tanto un hablante nativo como de una persona bicultural. Por eso, el hablante intercultural ha merecido este título propio (Binotti, 1999, 31).

Durante el proceso de desarrollar una competencia intercultural, el estudiante va 'reconceptualizando' el mundo para aprender la lengua nueva (Castro Viúdez, 2002, 221). Byram entiende por 'reconceptualizar el mundo' la capacidad de adoptarse del alumno, por ejemplo probar a comer algo que nunca antes has comido, pero que en el país extranjera

es una comida que se prepara diariamente. Además, menciona Byram, se experimenta una reconceptualización si se acepta un comportamiento que te resulta muy raro; por ejemplo besar a personas que no conoces: para los japoneses es algo muy conmovedora, mientras que para los españoles es muy normal (Castro Viúdez, 2002, 222). Si de esta manera se está abierto hacia la otra cultura y si se puede participar en ella, luego se puede incorporar los nuevos conocimientos que hayas obtenido. Si después se tiene la posibilidad de reconocer las nuevas experiencias, al fin se podrían utilizar en situaciones específicas de contacto bicultural (Castro Viúdez, 2002, 222).

3.2 ¿Cómo enseñar una cultura extranjera?

Para que los estudiantes puedan desarrollar una competencia intercultural, van a necesitar conocimiento de la cultura. ¿Qué información sobre la cultura hay que incluir en el programa de enseñanza? Esto es un tema difícil, porque hay que pensar en las ideas propias que tiene el estudiante de su cultura, y además dar una imagen verdadera de la cultura extranjera, que, según Kramsch y Crawford-Lange & Lange es 'como un conjunto de fenómenos en continuo cambio a lo largo del tiempo' (Montoya Ramírez, 2005, 13). Entonces, es difícil captar una significación única de la cultura, también porque la cultura se construye, como vimos, en el habla y al nivel individual. Se puede estudiar una cultura desde fuera, pero hay que tener en cuenta que la estudiarías desde tu cultura. Para describir este estado de no estar consciente de la propia cultura Iglesias Casal utiliza el término 'el efecto escaparate'. Significa que en el proceso de conocer una cultura nueva no estás abierto totalmente, porque te quedas detrás de un 'escaparate' mirando a la otra cultura. Así ves sólo lo superficial y nunca llegarás a comprender bien qué significan comportamientos o expresiones de otras culturas. Según Casal hay tres maneras de acercarse a una cultura distinta¹⁰:

- a. etnocentrismo: tener tu propia cultura como medida y observar otras culturas desde esta perspectiva;
- b. el relativismo cultural: ver las cosas a partir de tu cultura se hace una comparación que puede ser:
 - romanticismo. En este caso se exageran las ventajas de la cultura extranjera,
 - guetización. La persona no muestra ningún interés en la otra cultura,

¹⁰ <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

- conservacionismo. No se quieren mezclar las culturas porque hay que conservarlas;
- c. el interculturalismo: poder respetar otras culturas y compararlas.

Casal dice: ‘el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural’ y esto es lo que se necesita para obtener una imagen objetiva de una cultura. Si no se hace esto, existe el peligro de caer en estereotipos (Iglesias Casal, 2000).

3.3 El peligro de caer en estereotipos

Hasta ahora ningún programa de enseñanza ha logrado evitar estereotipos, dicen Acuña y Menegotto y otros (Acuña, Menegotto y O., 1998, 6). Un estereotipo es¹¹: ‘una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable’. Adaptamos las imágenes que nos dan los medios de comunicación y es lógico que lo hagamos, porque es lo que nos ofrecen y a veces es el único ejemplo que conocemos (Níkleva, 2012, 992). Existen también estereotipos positivos o neutros¹². Sin embargo, muchas veces las imágenes del estereotipo son incorrectas y se debe mirar qué hay detrás de ellas y profundizar más, porque la gente suele repetir y simplificar lo que ha visto (Níkleva, 2012, 992). Además, el estereotipo, categoriza, es decir, transforma lo observado en categorías sobre la cultura extranjera, y tipifica -los comportamientos individuales se convierten en comportamientos típicos de todo el grupo-.¹³

Lo que pasa con las imágenes de una cultura es que las más fuertes absorben toda la atención y no sólo llegan a ser ‘la imagen’ del país, sino también en otros continentes estas imágenes caracterizan el país. Sin embargo, ‘las personas que constituyen una cultura no la viven todas de la misma forma’, escribe Iglesias Casal¹⁴.

Níkleva (Níkleva, 2012, 995) dice que hay que trabajar en tres etapas si, aprendiendo una lengua extranjera, se quiere evitar que se caiga en estereotipos:

- iniciarse en el control y la superación de algunas emociones y actitudes negativas;
- desarrollar actitudes positivas y la empatía;
- desarrollar el interés por la comunicación multicultural

¹¹ <http://lema.rae.es/drae/?val=estereotipo>

¹² <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

¹³ idem

¹⁴ idem

Acuña, Menegotto y otros, dicen que el docente no puede garantizar con la enseñanza de la cultura que un estudiante evite pensar en estereotipos: los profesores tienden a 'dar pautas socio-culturales para que los estudiantes puedan 'entender' los aspectos 'incomprensibles' del otro (Acuña, Menegotto y. O., 1998, 6). Según ellos, el estudiante tiene que hacerlo él o ella mismo/a. Para los profesores hace falta dar 'claves culturales', que consisten de 'toda información necesaria para interpretar adecuadamente referentes o alcances de las interacciones con nativos en las que participe el estudiante y evitar transferencias de su propia cultura que puedan ofender a los nativos' (Acuña, Menegotto y. O., 1998, 6).

Según Iglesias Casal se puede ofrecer esta información en tareas, mediante las cuales los alumnos están realizando actividades de trabajo comparativo de los "modos de ser y de hacer" de los nativos tanto de la lengua y la cultura meta como de la de nuestros alumnos extranjeros¹⁵. Analizando no sólo qué se dice en determinados casos, sino cómo y por qué se dice eso, el contacto entre las diferentes culturas será un encuentro y no un choque y podrán reducirse las tensiones en los ajustes interculturales.

Iglesias Casal da algunos ejemplos de las tareas que pueden utilizar los profesores para que sus estudiantes descubran las diferencias y las explicaciones de ellas. Primero propone que el estudiante lea un texto en el que está central el tema de diferencias entre personas¹⁶. Después se puede ofrecer un texto sobre las costumbres de la cultura extranjera (en este caso la española) y se hace las siguientes preguntas: 'Seguramente algunas costumbres españolas te resultan extrañas o son distintas a las de tu país. Descríbelas y trata de encontrar posibles ventajas de cada una de ellas'¹⁷ y 'Lee el texto siguiente, puede servirte como punto de partida para discutir con tus compañeros sobre los estereotipos'. Se da algunos ejemplos que se ve como estereotipos y después se ofrece un texto pequeño con algunos hechos sobre el país, sobre la gastronomía, la política etcétera. Con tareas aquellas Iglesias Casal quiere superar el estado del etnocentrismo.¹⁸

Níkleva también propone ideas de cómo debe ser una tarea si se quiere evitar el estereotipo y desarrollar el interés en otros grupos o culturas. Ella, como Iglesias Casal, opina que hay que incluir estereotipos de la cultura extranjera en la tarea, que para España podría ser el sol, la playa, el jamón, los toros y las fiestas (Níkleva, 2012, 996). Luego se muestran ejemplos de juicios que tienen los portugueses sobre los españoles. Después de haber visto estas imágenes típicas, el alumno tiene que hacer una redacción, relacionar las temas de multiculturalidad

¹⁵ <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

¹⁶ idem

¹⁷ idem

¹⁸ idem

y reflexionar sobre la frase siguiente: 'no confunde el amor con la justicia: ama a su hijo más que al del vecino, pero cuando ambos se encuentran en su casa les da partes iguales del pastel' (Níkleva, 2012, 996). Al fin el estudiante va a hablar sobre los estereotipos, leer y comentar algunas redacciones más y oralmente formular conclusiones (Níkleva, 2012, 996).

En este proceso del estudiante de llegar a ser un 'hablante intercultural', que se puede hacer mediante tareas como las mencionadas por Casal y Níkleva, el docente tiene el cargo de ser 'el mediador de culturas' (Binotti, 1999, 31): debe desarrollar la tolerancia para una cultura extranjera y preocuparse de que el alumno mismo desarrolle la capacidad de mediar entre culturas (Binotti, 1999, 31).

En este capítulo hemos visto de qué consiste una competencia intercultural, por qué su aprendizaje es importante en la enseñanza de una lengua extranjera y qué se debe tener en cuenta si se quiere enseñarla. En el capítulo siguiente se describe el proyecto TILA, que tiene como objetivo desarrollar una competencia intercultural mediante la telecolaboración y vemos un ejemplo de una tarea de TILA. Después comparamos el plan y la tarea de TILA con las teorías mencionadas en este capítulo.

Capítulo 4

El proyecto TILA

4.1 La telecolaboración en la enseñanza de lenguas extranjeras

TILA, *Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*, como ya dice su nombre, quiere llevar a cabo un método para fomentar la competencia intercultural mediante la telecolaboración. Es un proyecto que se dirige a alumnos de la escuela secundaria. Antes de describir el proyecto, se da un breve resumen del desarrollo de la telecolaboración en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Belz, en su artículo sobre la telecolaboración en la revista '*Language Learning & Technology*', utiliza la definición de la telecolaboración de Kinginger, Gourves-Hayward, & Simpson y Warschauer: la telecolaboración es una aplicación de redes de comunicación global en la educación de una lengua extranjera (Belz, 2002, 61) y es utilizada en instituciones para que los alumnos entren en contacto con alumnos de otros países y así se estimula el desarrollo de la lengua extranjera, una competencia lingüística, y una competencia intercultural (Belz, 2003, 68). Como los alumnos que la utilizan, se encuentran en distintos contextos socioculturales, la telecolaboración sobre todo es interesante para dimensiones sociales de la adquisición de lenguas (Belz, 2002, 61).

Hoy en día, muchos programas de enseñanza de lenguas extranjeras hacen hincapié en desarrollar una competencia intercultural. Utilizar la telecolaboración entonces es muy conveniente, visto que es como un intercambio intercultural, que causa una comunicación (semi) auténtica entre personas de culturas distintas (O'Dowd, 2008, 342). El uso de la telecolaboración ha empezado en la última década del siglo pasado, pero no hasta los últimos años de esta década se utilizaron tareas (O'Dowd, 2008, 344). Lo evidente de la adición de tareas es que mejoran la colaboración entre alumnos de culturas distintas y así estimulan que ellos reflexionan sobre su cultura y la cultura extranjera. Un modelo que ha sido importante es 'Cultura' (O'Dowd, 2008, 345). En este proyecto, alumnos de distintos países tenían que rellenar encuestas relacionadas con sus normas culturales, que consistían de hacer asociaciones verbales, completar frases o reaccionar en situaciones determinadas (O'Dowd, 2008, 345). Luego los resultados fueron publicados en internet, de modo que los alumnos podían comparar sus respuestas con los de sus compañeros de otros países. Los profesores les ayudaron y además fueron disponibles algunos artículos con información de las dos culturas, para que los alumnos entendieran mejor lo que había respondido el alumno extranjero (O'Dowd, 2008, 345). O'Dowd dice que en este proyecto, pero en cualquier proyecto de telecolaboración, es importante que dentro de la clase se hable de las experiencias del alumno y que el profesor ayude y guíe al alumno (O'Dowd, 2008, 345). Se ve que el objetivo de este proyecto es el intercambio intercultural. La telecolaboración parece un buen medio para realizar este objetivo.

Efectivamente, se ha estudiado que la telecolaboración contribuye al aprendizaje de la cultura, porque en contacto con alguien del extranjero, el alumno adquiere información distinta y más personal que le enseñaran los libros (O'Dowd, 2008, 350). Además, la telecolaboración ayuda para poder relativizar las creencias culturales que tiene el alumno y además facilita el desarrollo de una conciencia cultural crítica. Sin embargo, lo último sólo puede ser realizado si directamente se expresan las opiniones sobre las diferencias entre las dos culturas (O'Dowd, 2008, 350). De una investigación de Third, Belz y Kinginger en 2002/2003, resulta que la telecolaboración también contribuye al aumento de la competencia pragmática en la lengua extranjera, porque los nativos utilizan un vocabulario extenso y en general son tomados en serio por ser 'people who matter' (O'Dowd, 2008, 350), ellos son el ejemplo de hablar la lengua perfectamente y son más o menos de la misma edad que los alumnos, de modo que hay menos distancia entre ellos que entre profesor y alumno.

Las investigaciones al uso de la telecolaboración en la enseñanza de una lengua extranjera también han mostrado las desventajas, sobre todo al inicio de trabajar mediante la telecolaboración. Resulta que los profesores de las escuelas distintas, no siempre han tenido los mismos objetivos (O'Dowd, 2008, 351). Entonces, escribe O'Dowd, hay que tener claro para qué el profesor quiere utilizar la telecolaboración y cómo lo va a hacer. Algunos profesores, según él, deben dirigirse más al entorno global en lugar de sólo tener en cuenta su sistema de educación (O'Dowd, 2008, 351). Hay que buscar un 'common ground', es decir, encontrar tareas que se utilizan en el proyecto de telecolaboración que son convenientes para ambas escuelas (O'Dowd, 2008, 355), tanto en el terreno de material educativo como en el nivel tecnológico que se utiliza. Otra cosa que se debe tener en cuenta es, que los profesores o los alumnos no generalicen las diferencias que hay entre las dos escuelas y culturas en la manera de utilizar la telecolaboración. Tal problema ha sucedido en un proyecto de telecolaboración entre alumnos de Alemania y de los Estados Unidos; resultó que los alemanes utilizaron el intercambio más como trabajo, mientras que los alumnos de los Estados Unidos intentaron a desarrollar una relación más personal también. Lo que no debe ocurrir es que los americanos piensen que todos los alemanes sean fríos, mientras que este juicio está basado en sola una experiencia (O'Dowd, 2008, 353).

Según Etxebarria y Garay, que han hecho investigación al uso de internet en la enseñanza de una lengua extranjera, una desventaja de utilizar la tecnología es que el alumno no puede compartir la emoción que siente cuando tiene que hablar en otro idioma; si no comparte la tarea con otros alumnos no nativos, puede ser que el alumno tenga más miedo que cuando estuviera en clase con sus compañeros que tampoco hablan la lengua extranjera perfectamente (Etxebarria

Lejarreta y Garay Ruiz, 2012, 32).

Hanna y de Nooy mencionan otra desventaja de la telecolaboración. No están de acuerdo con el argumento que la telecolaboración lleve a cabo una comunicación auténtica: según ellos, en la telecolaboración, la comunicación está basada en un mundo reproducido porque el alumno no elige su compañero y las tareas no son conversaciones reales (O'Dowd, 2008, 353). Sin embargo, hoy en día existe la Telecolaboración 2.0, que es un modelo de telecolaboración que utiliza 'webtools' como blogs, wikis y redes sociales (O'Dowd, 2008, 354) y que puede solucionar el problema de la comunicación real de Hanna y de Nooy. Ahora, los alumnos, mediante estos webtools, pueden compartir con su compañero extranjero algunos videos, fotos, sitios web o cualquier cosa disponible en internet. Entonces, al lado de hacer tareas sobre temas distintos, pueden hablar de lo que se ocupan en la vida diaria, y la conversación se hace más auténtica. O'Dowd menciona que siempre hace falta que en clase, después de la sesión de telecolaboración, se discuta sobre las conversaciones realizadas, porque ahí es donde se realiza el aprendizaje intercultural (O'Dowd, 2008, 355).

Algunos proyectos que hacen uso de redes sociales en la telecolaboración, son NIFLAR y TILA. En el párrafo siguiente, en breve se menciona cómo ha funcionado NIFLAR. Se profundiza más los objetivos del proyecto TILA, de lo que todavía no hay resultados, visto que se ha empezado utilizarlo este año.

4.2 Explicación del proyecto TILA

El proyecto TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) ha empezado este año, en 2013. Hay seis países que están dentro del consorcio del proyecto: la República Checa, Francia, Alemania, España, el Reino Unido y Holanda. Se ha desarrollado TILA a base del European Educational Programme, Second Learning Acquisition Research concerning Age y NIFLAR (un proyecto de videocomunicación y trabajo con mundos virtuales entre otros, realizado antes) (TILA, 2012, 19). Voy a explicar brevemente el contexto en el que se ha construido el proyecto TILA.

Los objetivos del European Educational Programme son primero mejorar la enseñanza mediante innovaciones en los métodos de enseñanza existentes. Frecuentemente se hacen uso de materiales modernos, pero lo que pasa dentro de las clases depende del profesor y todavía es orientado a la gramática (TILA, 2012, 19). Explícitamente propaga la importancia de la conexión entre la educación y las necesidades de la sociedad en este momento. Ahora se trabaja mucho por internet, entonces hay que añadir el internet a los programas de enseñanza. Otras prioridades son la cohesión social y el conocimiento intercultural, porque todavía son limitadas las capacidades interculturales tanto del alumno como de los profesores (TILA, 2012, 19). El problema es la evaluación de la competencia intercultural; no hay descripciones para analizar esta capacidad que especialmente se necesita con el papel del ordenador en la comunicación.

Además el European Educational Programme estimula el multilingüismo para tener posibilidades en situaciones plurilingüísticas.

Como ya dice el nombre, *Second Learning Acquisition Research concerning Age*, está investigando las capacidades de los alumnos, relacionadas con la edad. Cuanto más jóvenes son los alumnos, lo más fácil pueden asimilar los sonidos de una lengua. De las investigaciones hechas, resulta que todavía gran parte de la enseñanza es aprender a escribir y no suficientemente a utilizar el lenguaje (TILA, 2012, 20).

NIFLAR, *Network Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*, es un proyecto para la enseñanza de una lengua extranjera que utiliza la videocomunicación y *3D Virtual Worlds* (Mundos virtuales). Tenía el objetivo de estimular los estudiantes para entrar en contacto con estudiantes de países distintos mediante la telecolaboración. Al fin no ha funcionado como se esperaba, porque en el Instituto había muchos profesores que todavía no trabajaban con ICT y resultó difícil planear una cita para los estudiantes (TILA, 2012, 20). Sin embargo, se escribe en los resultados obtenidos de NIFLAR, los problemas técnicos no han afectado negativamente a la motivación de los estudiantes: han sido muy positivos sobre la experiencia de comunicarse con hablantes nativos (Jauregi y otros, 2008, 18).

En el contexto en el que se ha desarrollado TILA, es decir, en estos tres proyectos o programas mencionados, se notan algunos defectos: la falta de una evaluación de la competencia intercultural, la gran parte de la enseñanza que todavía consiste de aprender a escribir y los problemas técnicos con materiales modernos. TILA crítica estos puntos y desarrolla maneras para resolverlos. Hay que añadir que el proyecto NIFLAR no ha sido utilizado en escuelas secundarias, sino en universidades, mientras que TILA se dirige a escuelas secundarias para que se empiece a trabajar con la telecolaboración a una edad temprana. En TILA se quiere fomentar la competencia intercultural de los alumnos y desarrollar una evaluación para ella mediante cuestionarios. Además quiere facilitar el trabajo con ordenadores para los profesores.

Los profesores en TILA (que también pueden ser profesores en formación) obtienen mucha supervisión y reciben mucho apoyo del proyecto (TILA, 2012, 29). La competencia intercultural sobre todo se quiere llevar a cabo mediante la telecolaboración. La telecolaboración en TILA se refiere a la comunicación mediante el ordenador y la comunicación intercultural y al entrenamiento de los profesores.

Los objetivos de TILA son, entonces (TILA, 2012, 27):

1. innovar, enriquecer y hacer más atractiva la enseñanza de una lengua extranjera en escuelas secundarias y estimular el uso de la telecolaboración para conciencia intercultural con 'peers' (iguales) de otras culturas;
2. desarrollar programas de entrenamiento para los profesores para que adquieran destrezas de ICT, competencias organizadores, pedagógicas e interculturales para la telecolaboración. TILA utiliza por ejemplo proyectos que incluyen el apoyo pedagógico que algunos profesores necesitan para poder trabajar con la telecolaboración (TILA, 2012, 31) ;
3. investigar el valor que la telecolaboración puede añadir al desarrollo de una competencia intercultural para estudiantes jóvenes de una lengua extranjera. Además quiere publicar los resultados: TILA tiene un 'interactive-project site', para compartir experiencias y mantener el contacto y no sólo esto: también quiere organizar conferencias, workshops, intercambiar experiencias en Twitter, etcétera (TILA, 2012, 32) para informar a nuevos profesores e interesados.

TILA quiere que en la Unión Europea se establecerá una comunicación buena para poder ser una unión multicultural, competitiva y dinámica (TILA, 2012, 29). Todavía en Europa hace falta mejorar la cohesión social e intercultural (TILA, 2012, 25). Los alumnos, para hacer más cohesión y para realizar una comunicación buena, van a entrar en contacto con otras culturas. Después deberían ser capaces de ver las diferencias, pero aún más importante, aceptar 'el otro' mediante la comunicación intercultural. Para los profesores se facilita también el contacto intercultural con otros profesores porque comparten sus experiencias y resultados en blogs, por ejemplo.

Otra medida para mejorar la cohesión en la Unión Europea, es tener conocimiento de otras lenguas: no sólo el inglés es una lengua importante, según ellos. Entonces quiere estimular el aprendizaje de otras lenguas importantes en la Unión Europea, como el español (que no es educado mucho en escuelas secundarias) y el catalán. TILA se dirige al español, catalán, francés y al alemán al lado del inglés (TILA, 2012, 29).

A largo plazo, TILA quiere que otras instituciones pueden adoptar fácilmente las innovaciones obtenidas durante el proyecto. Intenta llevar a cabo una red desde que se comparte información adecuada y resultados válidos (TILA, 2012, 33).

El fin del proyecto es alcanzar una red de escuelas cada vez más amplia para que la telecolaboración esté incorporado en el programa de enseñanza (TILA, 2012, 28).

4.3 Ejemplo de una tarea de TILA

Imaginémonos una situación en la que una escuela holandesa participa en TILA y trabaja con un instituto español. Los estudiantes de las distintas escuelas forman pares para cumplir el proyecto de TILA. Trabajan mediante la videocomunicación y deben realizar una tarea que podría ser la siguiente¹⁹:

‘Vas a vivir en un piso compartido con compañeros de otros países. ¿Qué utilizarías para representar tu país y costumbres?’

Hay que buscar fotos de un posible piso, fotos de lo que querías mostrar a tu compañero antes de que llegue y pensar en qué te gustaría tener dentro del piso y por qué. En otra parte de la tarea se muestran algunas fotos de cosas típicas de Holanda, por ejemplo una foto de un chico comiendo una rebanada de pan en el tren. ¿Hay que explicarlo al compañero español o esto se hace también en España? De cosas típicas de España también se muestran algunas fotos, por ejemplo alguien comiendo pipas. La tercera parte de la tarea es elegir de las tres opciones: ir al cine, ir a una galería de arte o un viaje por Valencia. Te imaginas la situación y virtualmente estás guiando tu compañero por tu ‘mundo’ (en el caso del viaje por Valencia el compañero español guiaría a tí, mostrando fotos de lo que quería enseñarte de la ciudad).

Después hay que hablar: ¿cómo te resultó la película o el arte? ¿Puedes relacionar papeles de los personajes a gente de tu país? O, ¿qué piensas de las fotos de Valencia?

En la descripción de la tarea se mencionan los objetivos, que son desarrollar las competencias lingüísticas, interculturales y comunicativas²⁰. Además ponen el nivel que debe tener el estudiante y qué especificaciones técnicas se necesita.

La evaluación de la tarea se realiza mediante encuestas. Se trata de la (auto) reflexión del alumno y del nivel que tiene en la lengua. También se graban las conversaciones de los estudiantes, así que el profesor puede evaluar la reacción del alumno y sus capacidades lingüísticas y comunicativas.

En esta tarea vemos cómo se quiere llevar a cabo una discusión sobre las diferencias de costumbres y de los lugares por utilizar temas diarios. Por ejemplo, describiendo la ciudad Valencia se muestra una imagen muy clara de España: probablemente el estudiante hablaría

¹⁹ <http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?page=spanish2>

²⁰ idem

de parques y lugares especiales, pero a lo mejor también de lo que iba a comer y dónde. Si un holandés tendría que describir Ámsterdam a un compañero español, también mencionaría lugares especiales, pero seguramente hablaría de las bicicletas y el tiempo también, que mostraría las diferencias del paisaje.

4.4 Resultados de las encuestas de TILA

TILA quiere que durante el proyecto se lleva a cabo una comunicación buena entre los profesores y otros participantes. Van a evaluar constantemente el valor y el funcionamiento de la telecolaboración y preguntan, por ejemplo, si les ha gustado trabajar de esta manera y si las tareas han provocado una competencia comunicativa y/o un intercambio de información

intercultural (TILA, 2012, 44).

Desgraciadamente todavía no hay resultados de las valoraciones de TILA. Sí están disponibles algunas encuestas rellenas por los profesores que entran en cuenta para trabajar con TILA. En esta tesis, se utilizan las preguntas de las encuestas que tratan de la competencia intercultural y de la telecolaboración para tener una idea de las opiniones de estos profesores.

Los profesores podían rellenar la encuesta en tres idiomas: en español, francés e inglés. Por eso hay respuestas en tres categorías. Hace falta mencionar que esto no significa que la encuesta inglesa sólo es rellena por ingleses; sin embargo, sólo hay cinco profesores de Inglaterra que participan y la gran parte de esta encuesta fue rellena por alemanes (29) y holandeses (26). En los esquemas son separadas las respuestas en los idiomas diferentes, pero sólo para hacer el esquema más clara, no se investiga la relación entre las respuestas y las nacionalidades.

En las columnas de los esquemas se ve de qué encuesta viene la respuesta y cuántas personas han contestado a la pregunta, entonces 'Español (23)' significa que las respuestas en esta columna son de la encuesta en español y de todos los participantes, 23 han respondido a la pregunta. Había 23 españoles, 22 franceses y 43 ingleses que participaron.

Las respuestas son divididas en categorías, que se ven en las filas. Como a veces hay personas que dan una respuesta amplia, puede ser que son contadas en más categorías y por eso la suma de la columna no siempre corresponde con el número de las personas que han contestado (lo que se ve en la fila la más arriba).

Las categorías muestran las respuestas más dadas. También hay personas que contestaron algo que no correspondía con las categorías, como personas que no han entendido la pregunta o simplemente no han respondido. Estas personas no son mostradas en los esquemas. Tampoco se muestran las personas que han dado una respuesta vaga, entonces el número entre paréntesis en el esquema muestra el número de las respuestas válidas.

También hay participantes que han dado respuestas interesantes que no caben dentro de las categorías. Las últimas son mencionadas debajo del esquema.

La primera pregunta es: ¿Cómo definiría la competencia intercultural y por qué cree que es importante para la enseñanza de idiomas?

Cuadro 1. Respuestas a la pregunta: ¿Cómo definiría la competencia intercultural y por qué cree que es importante para la enseñanza de idiomas?

	Español (20)	Inglés (31)	Francés (16)
1. Comunicar bien a pesar de diferencias culturales y lingüísticas	9	18	10
2. Enseñanza de una lengua extranjera es enseñanza de su cultura (y sus normas, valores y modo de vivir)	11	13	12
3. Tanto categoría 1 como categoría 2	3	13	7
4. Importante para evitar estereotipos y prejuicios	3	--	3
5. Más motivador que sólo enseñar la lengua en clase	3	--	--

La dificultad de esta pregunta es que de hecho consiste de dos preguntas: ‘¿qué es la competencia comunicativa intercultural?’ y ‘¿por qué es importante?’ Por eso, muchos profesores han respondido a las dos preguntas, pero también hay algunos que han contestado a sola una pregunta. Se ve que a menudo se ha dado una respuesta que es una combinación de las primeras dos categorías (véase categoría 3), visto que ambas categorías muestran aspectos de la ‘competencia intercultural’ como se ha definido antes: poder mediar entre culturas para así desarrollar una comunicación que tenga en cuenta las diferencias culturales. Además se ve que algunos han mencionado que, con una competencia intercultural, se puede evitar que los alumnos caigan en estereotipos o hagan prejuicios al entrar en contacto con otras culturas. En la encuesta española tres personas han añadido que, enseñando la competencia intercultural, se trabaja de una manera que va más allá de sólo enseñar la lengua en clase y por eso es más motivador para los alumnos. De las otras respuestas que no caben dentro de las categorías, ejemplos son: ‘la competencia intercultural abre caminos’ o ‘amplia la vista’.

La segunda pregunta es: ‘Indique qué contenidos considera que se deberían incorporar a las unidades de la formación relacionadas con la competencia comunicativa intercultural’.

Cuadro 2. Respuestas a la pregunta: Indique qué contenidos considera que se deberían incorporar a las unidades de la formación relacionadas con la competencia comunicativa intercultural.

	Español (20)	Francés (14)	Inglés (30)
1. Temas relacionados con la cultura del país (historia, vida cotidiana, costumbres)	15	7	13
2. Intereses de los alumnos	3	1	7

3. Destrezas técnicas para trabajar con redes sociales (Skype/Facebook)	2	5	3
4. Competencias lingüísticas (competencia oral, gramatical)	2	3	4
5. Información de culturas en general	--	2	8

En el cuadro se ve que muchos profesores incorporarían temas relacionados con la cultura del país de la lengua que se enseña, como la historia, las costumbres o la vida diaria. En la encuesta inglesa muchos también han respondido que enseñarían sobre la cultura en general (véase categoría 5) y que, por ejemplo, querían enseñar un 'cultural awareness'. Hay algunos que inmediatamente relacionaron la competencia intercultural con las maneras en las que se puede enseñar esta competencia (por ejemplo con Skype). Por eso contestaron que enseñarán destrezas técnicas (véase categoría 3). Además de enseñar materia relacionada con los intereses de los alumnos (categoría 2), algunos pensaron en enseñar competencias lingüísticas (categoría 4). Lo consideraron relevante para facilitar la adquisición de una competencia intercultural. También hay muchos que no han respondido a la pregunta o que no sabían qué significaba la pregunta (5 de la encuesta francesa y 12 de la inglesa).

Ahora vamos a ver las opiniones de los profesores sobre la telecolaboración y el aspecto técnico que tiene TILA. Para que funcione bien, los profesores tienen que saber cómo se trabaja con la telecolaboración. Además hace falta tener los requisitos, como suficiente ordenadores, enchufes y salas.

Por eso, una pregunta de la encuesta es la siguiente: ¿Cómo describiría la telecolaboración y por qué piensa que es importante para la enseñanza de idiomas?

Cuadro 3. Respuestas a la pregunta: ¿Cómo describiría la telecolaboración y por qué piensa que es importante para la enseñanza de idiomas?

	Español (21)	Francés (13)	Inglés (24)
1. En el mundo de hoy el uso de la telecolaboración es imprescindible	3	2	2
2. Utilizar la telecolaboración en la enseñanza motiva a los alumnos	4	1	5
3. Importante para compartir experiencias entre diferentes culturas (tanto para alumnos como para profesores)	6	5	5
4. La telecolaboración implica una inmersión lingüística y cultural	7	1	4

5. Mediante la telecolaboración se puede tener una comunicación auténtica	4	7	15
---	---	---	----

Hay muchas personas que no han respondido a esta pregunta (9 personas), o no lo sabían (8). Algunos han respondido que la telecolaboración es una colaboración a distancia (2), o que es una interacción a través del chat (3). De los profesores que sí han dado una respuesta más detallada, en general se ve que muchos son optimistas en cuanto al uso de la telecolaboración en la enseñanza, sobre todo porque es visto como posibilidad de tener una comunicación auténtica. La telecolaboración, según ellos, facilita a los alumnos (y también los profesores mismos) para compartir experiencias (categoría 3), les motiva y es como una inmersión lingüística y cultural (categoría 4). También han respondido que hoy en día se utiliza tanto el internet, que el uso de la telecolaboración es imprescindible (categoría 1). Hay un profesor que opina que la telecolaboración no debe reemplazar toda la enseñanza en clase. Algunos profesores se quejan sobre la telecolaboración: por ejemplo, que sea difícil para organizar (4).

La encuesta efectivamente tiene una pregunta sobre los problemas de la telecolaboración, visto que se necesita tener algunos requisitos para trabajar con ella. La pregunta es la siguiente: ¿Tiene problemas del orden práctico considerando la integración de actividades de telecolaboración dentro del programa?

Cuadro 4. Respuestas a la pregunta: ¿Tiene problemas del orden práctico considerando la integración de actividades de telecolaboración dentro del programa?

	Español (22)	Francés (16)	Inglés (34)
1. No	8	5	14
2. Poco conocimiento de profesores de telecolaboración	3	--	2
3. Problemas materialistas (salas, conexión, dinero, etc.)	5	7	10
4. Demasiado poco soporte técnico	3	--	2
5. Demasiado poco tiempo y problemas de organización	3	8	12

Si lo sumamos, vemos que sólo 27 de los 72 han dicho que no tendrán ningún problema considerando el uso de la telecolaboración. Es decir, muchos profesores todavía no están

listos para trabajar mediante la telecolaboración, porque no tienen tiempo en su programa de enseñanza o faltan salas, ordenadores, o necesitan más dinero o una conexión buena para poder realizarlo. Hay respuestas que no están divididas en categorías pero sí son importantes, por ejemplo se menciona que se debe pensar en la edad de los alumnos (hasta que se tenga trece años, no se puede hacer una cuenta en Facebook), y un profesor en la encuesta francesa dice que el ministro de la Educación Nacional no permite que se use el Skype en la enseñanza.

Después hay una pregunta más que trata de problemas técnicos con el internet en la clase: ¿Ve problemas técnicos considerando la utilización de internet en las clases?

Cuadro 5. Respuestas a la pregunta: ¿Ve problemas técnicos considerando la utilización de internet en las clases?

	Español (33)	Francés (39)	Inglés (70)
1. No veo problemas técnicos	11	9	34
2. Sí veo problemas técnicos	22	30	36

En el esquema se puede ver que 54 de los 142 no ven problemas técnicos. El resto sí alguna vez ha encontrado algún problema, como ‘una conexión lenta’, ‘ordenadores que no funcionan bien’, ‘falta de ordenadores/enchufes’, ‘el software de la programa del mundo virtual es demasiado fuerte’ y que ‘algunos profesores son mayores y no saben manejar bien el internet’.

Del esquema podemos concluir que la mayoría de los profesores piensan que todavía no están preparados para utilizar la telecolaboración en sus clases. Se ve que muchos de los problemas mencionados tienen que ver con la falta del dinero, el funcionamiento del internet y sobre todo, por falta del tiempo y dificultades con la organización de la telecolaboración.

Hay que tener en cuenta también las limitaciones de las redes sociales: vemos que no siempre se puede trabajar con Skype o con Facebook (a causa de una edad mínima o de motivos políticos), y no se puede obligar a los alumnos a utilizar sitios web como estos.

Capítulo 5

Discusión de TILA

5.1 TILA comparada con las teorías de la competencia intercultural y la telecolaboración

Lo que quiere añadir TILA a los proyectos anteriores que tenían el objetivo de fomentar la competencia intercultural (como NIFLAR) es una evaluación de esta competencia, que se realiza por medio de cuestionarios para profesores y para los estudiantes mismos. En el anexo se encuentran estos cuestionarios, e informes, que utiliza TILA. En los siguientes informes, 'Assessing Intercultural Communicative Competence' para los alumnos (anexo 1) y 'Assessing Intercultural Communicative Competence: teacher report' para los profesores (anexo 2), se puede observar el grado de apertura que tiene el alumno hacia la cultura extranjera. En el cuestionario de este informe (anexo 3) los alumnos deben mostrar su emoción y actitud hacia la cultura de sus compañeros de TILA y cómo esta actitud eventualmente cambia. En el capítulo tres vimos que según Níkleva el primer paso es la superación de emociones o actitudes negativas y que después hay que desarrollar la empatía hacia otras culturas y el interés en ellas. Además se puede leer por las respuestas obtenidas de los alumnos, en qué estado se

encuentran, considerando el modelo del etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo de Casal. El profesor entonces, con las respuestas obtenidas de los cuestionarios, debe evaluar el estado de apertura que tiene el estudiante y tener en cuenta la emoción que siente el alumno.

Según el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram, la dimensión sociocultural debe estar en todo el aprendizaje, la cultura del alumno mismo es importante y se debe vigilar el factor emocional del estudiante. El cuestionario también tiene en cuenta este modelo: un ejemplo de una pregunta es: ¿cuál es tu fondo familiar?, y otro, en la entrevista del informe (anexo 4): ¿qué hace que tú cultura sea diferente de las otras culturas que conoces? y ¿cómo interpretarías la palabra cultura? Entonces se refleja constantemente la cultura propia del estudiante y la apertura que se desarrolla hacia la otra cultura.

Al mismo tiempo se ve que el papel del profesor es muy importante aquí. Su tarea es controlar bien cómo el alumno maneja lo adquirido y ser el ‘mediador de culturas’ de Byram, que estimula y acompaña a los estudiantes dentro del proceso de desarrollar la competencia intercultural. Otros investigadores han afirmado el papel importante que tiene el profesor: Casal ha dicho que el ‘por qué’ es muy importante si se enseña sobre diferencias culturales, entonces hablar de las opiniones de los alumnos en clase. O’Dowd aún ha mencionado que la discusión en clase es el aprendizaje intercultural. El profesor tiene en cuenta el estado del alumno en el proceso de desarrollar una competencia intercultural y al lado de esto, debe fijarse en las otras competencias que necesita el alumno para que siga mejorando el conocimiento de la lengua misma, como una competencia gramatical, discursiva, etcétera.

La telecolaboración es otro aspecto importante de TILA. El proyecto quiere que en la enseñanza la telecolaboración es más utilizada, para estimular el aprendizaje de lenguas extranjeras (de más lenguas que sólo el inglés), para desarrollar una conciencia intercultural para así obtener más cohesión en Europa. Muchos profesores han respondido que lo bueno de la telecolaboración es que, además de una inmersión cultural y lingüística, parece ser una comunicación auténtica y piensan que esto va a motivar los alumnos. De una investigación de O’Dowd resulta que los alumnos ven los nativos como ‘people who matter’, que les enseñan otra información de la cultura extranjera por compartir sus propias experiencias, que muchas veces son distintas de la información que se ofrece en libros. Además, hablando con nativos, los alumnos aprenden información cultural de una manera implícita, que es muy difícil para enseñar en clase.

Sin embargo, la telecolaboración tiene sus desventajas también. Según Etxebarria y Garay, hace falta utilizar *forums* o *chats* para que los alumnos compartan su miedo, alegría o cualquier sentimiento que tengan, después de trabajar mediante la telecolaboración (Etxebarria y Garay,

2012, 23). Como mencionado antes, las dos investigadoras piensan que los alumnos podrían tener miedo para hablar en otra lengua con un nativo, mientras que en clase con sus compañeros no nativos, no lo tendrían. Entonces, en TILA el profesor y el alumno mismo reflexionan el sentimiento que tiene, mientras que Etxebarria y Garay proponen que los alumnos entre ellos compartan sus sentimientos.

En NIFLAR han ocurrido problemas técnicos, pero los alumnos han dicho que no les ha molestado. TILA se distingue del programa NIFLAR por tener más información e instrucción sobre ICT para los profesores y tiene el objetivo de investigar cómo funciona el uso de la telecolaboración en programas de enseñanza. También en el 'Portfolio' (véase anexo 1) el alumno debe dar su opinión de la telecolaboración. Resulta que hace falta esta investigación al uso de la telecolaboración. Según O'Dowd, antes de empezar con la telecolaboración, hay que asegurar que los profesores tengan los mismos objetivos para evitar malentendidos y generalizaciones. Las respuestas en la encuesta han mostrado que sobre todo por la organización y la falta del tiempo van a tener problemas con añadir proyectos de telecolaboración al programa de enseñanza. Además los profesores han tenido muchos problemas con internet, el número de salas y ordenadores y por eso añadieron que si se quiere adaptarse a esta manera moderna de enseñanza, una idea sería primero enseñar las destrezas técnicas en clase.

Lo que quiere estimular TILA, es el uso de los medios familiares para los alumnos, como el *Skype* y el *Twitter*. Muchos jóvenes también fuera de la clase utilizan estas redes sociales, de modo que el proyecto posee medios ya conocidos y esto podría facilitar la participación del alumno. También si el alumno suele utilizar estas redes sociales en su vida diaria, es más probable que se mantenga el contacto con los compañeros de otros países después del proyecto, aunque hay que respetar la privacidad del alumno también. No se puede obligar a un alumno a utilizar estas redes y a veces incluso es imposible porque está prohibido o los alumnos todavía no tienen la edad que se necesita (como hemos visto en la encuesta).

En el párrafo siguiente se compara la manera en la que TILA incluye conocimiento cultural en la tarea con las teorías sobre la enseñanza de una cultura.

5.2 La tarea de TILA en comparada con las teorías de la enseñanza de una cultura

TILA quiere fomentar la competencia intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera utilizando tareas que estimulan los alumnos a hablar de las diferencias culturales.

Observando la tarea, se puede formar diferentes conclusiones. Por un lado, de los temas utilizados y las fotos que se muestran en la tarea, algunos son imágenes típicas, como las tapas y la semana santa de España. Hay que tener cuidado con imágenes típicas, porque como hemos visto, estas imágenes pueden 'absorber' los otros aspectos de una cultura. Por otro lado, hay varios argumentos en favor de mostrar algunas imágenes típicas; cuando un estudiante llegue a España sin saber nada de tapas, las fiestas católicas, es decir, con ningún conocimiento de las diferencias culturales, el estudiante podría llegar a un estado de 'choque cultural' (Montoya Ramírez, 2005, 23). Si se explican bien las imágenes típicas, se prepara el alumno a 'lo otro'. Se lo puede explicar, por ejemplo, por contar que ya no hay tantas corridas de toros o que no todo el mundo sale para tomar una tapa todos los días y se puede poner la zancadilla en el estereotipo. Otra posibilidad para evitar estereotipos, lo que debe hacer el nativo o el profesor, es nombrar con cuáles de los 'grupos' dentro de la sociedad corresponde esta imagen y con qué personas no. Se puede decir que se muestra por eso, automáticamente, las diferencias dentro de una sociedad, que según Iglesias Casal era muy importante.

Sin embargo, en las tareas de TILA se utilizan muchos otros aspectos que las fotos de algunas características de una cultura; se incluye una parte también (describir ir al cine/al teatro/a una galería de arte) que muestra la vida diaria y las costumbres. Los profesores precisamente incluirían estos temas para enseñar una competencia intercultural. También mencionaron que enseñarían algo de la historia del país de la lengua que se enseña.

Sin embargo, en las tareas de TILA se habla más de la actualidad, que parece evidente y los docentes también opinaron que se debería hablar de los intereses de los alumnos mismos. Además de dar temas de los que se deben discutir, los alumnos pueden añadir documentos (videos, música, fotos, etcétera) para hacer la conversación más personal y cómoda.

Entonces, en TILA se desarrolla tanto conocimiento implícito como explícito; están haciendo ejercicios o tareas (explícito) y mientras, en nivel subconsciente, desarrollan el conocimiento implícito por tener una comunicación auténtica.

Por realizar las tareas de TILA, el estudiante desarrolla un cierto grado de autonomía: él o ella mismo/a tiene la responsabilidad de hablar y opinar sobre los temas dados. La autonomía es un aspecto importante también para alcanzar una competencia intercultural y se corre menos riesgo de que un profesor transmitiera demasiado de la cultura del estudiante, según Acuña y Menegotto.

Conclusión

Con el tiempo se ha cambiado el enfoque en los programas de enseñanza de una lengua extranjera. Hoy en día se trabaja mucho por tareas. Además el internet cada vez es más utilizado e integrado en programas de enseñanza. En cuanto al contenido de programas de enseñanza de una lengua extranjera, se puede decir que ahora se enfatiza el aspecto comunicativo de una lengua, porque así se puede fomentar la cohesión entre países diferentes. La idea de que se debe incluir conocimiento de la cultura en la enseñanza de una lengua viene de las teorías aceptadas hoy en día, que la lengua y cultura son inseparables. Enseñar una cultura resulta ser difícil, visto que ya está dentro de la lengua y que, si se crece en una cultura, se ve el mundo según sus normas y valores. De este contexto ha derivado la idea de desarrollar una competencia intercultural mediante la telecolaboración. Los objetivos de formar esta competencia son entonces alcanzar un nivel más alto en la lengua extranjera y también girar hacia más apertura y tolerancia en una sociedad multicultural.

Lo ideal para adquirir una competencia intercultural, sería que el alumno se aleja de estilos familiares y adapta otra vista, sin renunciar su propia identidad cultural. Enseñar esta competencia se hace por incluir información sociocultural en todo el aprendizaje, tener en cuenta la emoción del alumno durante todo este tiempo y dar importancia a la cultura propia del alumno, como nos ha mostrado el modelo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram.

El proyecto TILA tiene en cuenta las tendencias actuales en la enseñanza de una lengua extranjera. Quiere fomentar la competencia intercultural y estimular que se trabaje con telecolaboración y redes sociales, ya en las escuelas secundarias. Por utilizar estas redes y elegir temas actuales, quiere cumplir los intereses de los alumnos y hacerles capaces de comunicar bien a través de lenguas y culturas distintas. Se enseña la competencia intercultural según el modelo de Byram y además se desarrolla una manera de evaluar a los alumnos, para ver en qué estado se encuentran. Las tareas tratan de las diferencias culturales. Se incluyen imágenes típicas e imágenes menos conocidas de ambas culturas y dejan espacio libre para que los alumnos lo rellenen con lo que ellos consideran relevantes para explicar de qué consiste su cultura. Después los alumnos mismos también evalúan la tarea en general y deben mostrar su actitud hacia su cultura y hacia la cultura de su compañero extranjero.

TILA parece tener muchas ventajas: así se puede modernizar la educación, tener comunicación auténtica y aprender de personas que sólo saben de qué consiste su lengua y cultura, es decir, de los nativos.

Si añadimos los resultados de los profesores, vemos que desarrollar una competencia intercultural es considerado importante si se quiere que el alumno aprenda a comunicar bien a través de culturas y lenguas distintas. Para enseñar la competencia intercultural, los profesores incluirían sobre todo temas que son interesantes para los estudiantes e información de la cultura de España (si se enseña español), lo que efectivamente se hace en TILA. También los profesores mencionaron que enseñarían conocimiento de las diferencias culturales en general, para reflexionar sobre ellas. En TILA se reflexiona la actitud hacia otras culturas por medio de los cuestionarios, que son evaluados por los profesores. Entonces, el papel del profesor es muy importante, porque él (o ella) debe tener en cuenta las competencias y las emociones del alumno. Se podría añadir al proyecto de TILA el uso de un *blog*, donde los alumnos entre ellos hablan de sus emociones, por ejemplo de su miedo al inicio de hablar en otro idioma y su entusiasmo después de algunas sesiones, para que los alumnos que después van a trabajar con TILA, puedan comparar sus sentimientos con los de otros que trabajaron con TILA.

Sobre la manera de enseñar de TILA los profesores también son positivos. Comunicar mediante la telecolaboración es según ellos como comunicación auténtica. Para hacer la comunicación aún más auténtica (teniendo en cuenta el argumento de Hanna y de Nooy), antes de empezar a trabajar con TILA se podrían formar parejas a base de los intereses de los alumnos. Otro aspecto positivo de la telecolaboración es, que es como una inmersión, tanto una inmersión lingüística como cultural. Además se puede compartir fácilmente experiencias entre culturas diferentes. Sin embargo, resulta difícil hacer espacio y tiempo para incluir un proyecto nuevo, como TILA, en el programa de enseñanza. Todavía no todos estén preparados para trabajar bien con el aspecto técnico de un proyecto de telecolaboración. Es decir, hasta ahora hay demasiado pocos requisitos (como ordenadores, salas, buena conexión) y por eso no funcionaría. Además hemos visto que no siempre se puede trabajar con redes sociales por limitaciones de edad, que puede ser un problema para TILA, porque se quiere empezar a utilizar el proyecto en escuelas secundarias. Las redes sociales no siempre pueden ser utilizadas por motivos políticos o respecto en cuanto a la privacidad. Un objetivo de TILA es informar los profesores sobre el ICT y buscar soluciones para estos problemas y resulta que hace falta realicen estos objetivos.

Esperamos los primeros resultados de TILA al inicio del año escolar siguiente. Por ahora, se puede concluir que TILA es una muy buena preparación. Primero, una preparación para entrar en contacto con el extranjero, porque, como se espera, el estudiante haya adquirido alguna forma de conocimiento intercultural y sabe comunicar bien, con una actitud abierta. Segundo, una preparación para investigar el funcionamiento de la telecolaboración en la enseñanza de una lengua extranjera.

Por último, TILA parece una preparación perfecta para un intercambio: esperamos que el alumno, motivado por participar en el programa, quiere ver más del mundo y saber más de la lengua extranjera. Dentro del intercambio el estudiante tendrá la posibilidad de tener una inmersión verdadera en la cultura y lengua extranjera, sin emociones negativas y con una visión real de las diferencias entre las culturas, capacidades obtenidas por TILA.

Bibliografía

Acuña, L., Menegotto, A., & Silva, C. F. (1998). El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales. En *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 143-150.

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. En *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, (1), 9-24.

Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. En *Language Learning & Technology*, 6, (1), 60-81.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). UK: Penguin UK.

Castro Viúdez, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En *Manuel Pérez-Gutiérrez & José Coloma-Maestre. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE* , 217-227.

- Descola, P. (2006). Beyond nature and culture. En *Proceedings-British Academy*. 139, 137-155.
- Fleming, M. P. (2003). *Intercultural experience and education* (Vol. 2). G. J. Alred, & M. S. Byram (Editores). UK: Multilingual Matters.
- Martínez-Arbelaiz, A. (2003). El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, 586-597.
- Merinero, S. I. (1998). La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, 271-276.
- Montoya Ramírez, M. I (2005). *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Imprenta Santa Rita.
- Moreno Ríos, S. (2005). *Psicología del desarrollo cognitivo y adquisición del lenguaje*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Nejadansari, D.; Nasrollahzed, J. (2011). Effects of age on Second Language Acquisition. En *Revista Studies in Literature and Language*, 3, (3), 19-24.
- Níkleva, D. G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. En *Arbor*, 188, (757), 991-999.
- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (Vol. 15). UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication, Routledge*, 342-358.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal* (Vol. 2). Ediciones AKAL (ebooks).
- Richards, J. C., García, A., Mas, J. M., & Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm* (Vol. 14). UK: Multilingual matters.
- Ruiz, U. G., & Lejarreta, A. E. (2012). Combining affective strategies and the internet for learning second languages. En *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (15), 17-37.
- Sánchez, M. A. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. En *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (5), 4, 54-70.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural communication: A discourse analysis*. Oxford: Blackwell.

Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. En *Cognitive development*, 10, (1), 131-156.

Ushakova, T. N. (1994). Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach. *Vygotskian approaches to second language research*. 135-156

Sitios web

Centro Virtual Cervantes Diccionario de términos claves de ELE. 'Competencia cultural'.

Consultado a 10-04-2013:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Comellas, P. (2007). *La traducción de la cultura*. 3e etapa: Cultura e Intercultura en la web de Edinumen. Universitat de Barcelona. Consultado a 20-03-2013:

http://www.ub.edu/filhis/culturele/trad_cul.html

Cruz Piñol, M. (s. a.) *Contextos culturales hispánicos en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*. Universitat de Barcelona. Consultado a 22-05-2013:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/nue_tecn.html

De Graaff & Housen, (s. a.). *Investigating the effects and effectiveness of L2 Instruction*. p. 726-755.

Consultado a 06-05-2013:

<https://docs.google.com/a/students.uu.nl/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1.0&thid=13586e38cf43b4cc&mt=application/pdf&url=https://mail.google.com/mail/u/1/?ui%3D2%26ik%3D2ab2b55b04%26view%3Datt%26th%3D13586e38cf43b4cc%26attid%3D0.1.0%26disp%3Dsafe%26zw&sig=AHIEtbTtICY6MpSL8uH3p-iVUb3HqO7Mkg>

García Martínez, M. (2012). El enfoque por tareas: la pragmática llega a las aulas. *Tono digital: revista de estudios filológicos*. N. 23, julio 2012- ISSN 1577-6921. Consultado a 06-07-2013:

http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/tritonos-1-enfoque_por_tareas.htm

Iglesias Casal, I. (2000). Diversidad en el aula de E/LE: *La interculturalidad como desafío y como provocación*. Revista *Especulo*. Universidad Complutense de Madrid. Consultado a 15-04-2013:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>

Mardú Marrón. (2011). *Todo en ti comunica*. Archivos de etiqueta: Flora Davis. Consultado a 13-05-2013:

<http://ciruelacomunicaciones.com/tag/flora-davis/>

Moreno García, C. (2000). Conocerse para respetarse: *Lengua y cultura, ¿elementos integradores?* Consultado a 14-03-2013:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>

Pinker, S. (1995). Cómo funciona el lenguaje: *El instinto del lenguaje*. Alianza, pp. 87-94. Consultado a 14-03-2013:

www.unioviado.es/.../como_funciona_el_lenguaje.pdf

Real Academia Española

Diccionario de la lengua española- Vigésima segunda edición. Consultado a 13-03-2013:

<http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>

Ruiz Gurillo, L. (2000) *Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros*. Revista Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. Consultado a 10-04-2013:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>

Soler-Espiauba, D. (2000). *Lo no verbal como un componente más de la lengua*. Revista Espéculo. Universidad Complutense de Madrid. Consultado a 10-04-2013:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html

Val Dale uitgevers. (2013). Consultado a 02-03-2013:

<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=cultuur&lang=nn>

Van Hell, J.G.; Klerk, de, A.; Strauss, D.E.M.; Torremans, T. (2002). *Taalontwikkeling en taalstoornissen: Theorie, diagnostiek en behandeling*. Garant: Leuven/Apeldoorn. Consultado a 06-03-2013:

<http://books.google.es/books?>

[id=T2jE0D3S9JIC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=Pinker+theorie+taal&source=bl&ots=slipRTIrpW&sig=CNd_TCl5l_0zUJFEYsIID1cQXA&hl=nl&sa=X&ei=SWU3Uaq7Ka6Q7Aai3oDACw&redir_esc=y#v=onepage&q=Pinker%20theorie%20taal&f=false](http://books.google.es/books?id=T2jE0D3S9JIC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=Pinker+theorie+taal&source=bl&ots=slipRTIrpW&sig=CNd_TCl5l_0zUJFEYsIID1cQXA&hl=nl&sa=X&ei=SWU3Uaq7Ka6Q7Aai3oDACw&redir_esc=y#v=onepage&q=Pinker%20theorie%20taal&f=false)

Información de TILA, NIFLAR, las encuestas y los Assessments:

Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition/TILA. (2012). *Lifelong learning Programme Application Form: detailed description of the project*, Versión 4.

Website NIFLAR. Consultado a 30-05-2013:

<http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?page=spanish2>

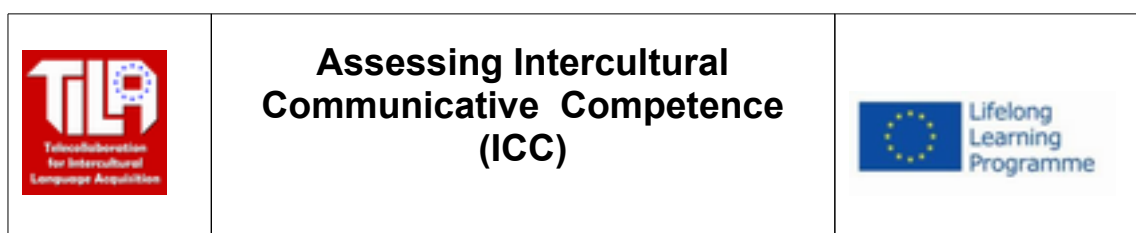
Website NIFLAR. Consultado a 30-05-2013:

<http://cms.hum.uu.nl/niflar/index.php?page=experiences>

Las encuestas son obtenidas por Hernández, M. Líder del programa Enseñanza e ICT.
Faculteitsbureau Geesteswetenschappen: Universiteit Utrecht.

Los cuestionarios son obtenidos por Jauregi Ondarra, K. Dep. Talen, Literatuur en Communicatie,
Utrecht Institute of Linguistics OTS, profesora Spaanse taal-en cultuur, Iniciadora TILA,
coordinadora NIFLAR, Lectora e investigadora: Universiteit Utrecht.

Anexo 1



Assessment type: PORTFOLIO

Four types of documents can be included in this portfolio:

1. evidence of skills that you have been assessed on;
2. a journal in which you write down instances of your progress;
3. a collection of texts, of all sorts, that show your communication skills in the foreign language;
4. a series of personal comments on the telecollaboration activities.

For an explanation, see below.

1. Evidence of skills that you have been assessed on

Typically, this concerns the appreciation of all the skills you have been assessed on in the foreign language classes. This could be "intercultural competence", "oral fluency", "writing ability", "grammar", or any other domain relevant to foreign language learning. In case you have been assessed outside of school, you can also include reports from language institutes witnessing your communicative abilities.

2. A journal in which you write down instances of your progress

This is the reflection part of your portfolio, which consists of three parts:

a. A description of your "intercultural profile"

In this part, you will explain what your experience with other cultures is, where you have travelled, and what languages you master (except from the new one you are learning now).

b. **A description of your "intercultural attitude"**

Here, you state what role languages play in your life, how you feel when meeting people from other cultures. This is done by filling out the following schedule at least twice:

- at the very beginning of the language learning trajet;
- at the end of the school year in which you started to learn the foreign language;
- possibly, at the end of every extra year in which you study the language.

Name:	Clas:	Date:			
<p>Please mark a cross in the column that represents best your feelings:</p> <p>1 This makes me feel very uncomfortable 2 This feels strange but I make allowances 3 This feels fairly normal – I have neutral feelings 4 This feels quite good – I tend to be at ease 5 This feels very good – I often seek out such a situation</p>					
HOW I FEEL ABOUT...	1	2	3	4	5
...different customs of people from other cultures (dress, special occasions...) <u>Comment:</u>					
...rules and beliefs of people from other cultures <u>Comment:</u>					
...different behaviour of people from other cultures (greeting each other, expression of feelings...) <u>Comment:</u>					
...communicating with people from other cultures (body language, facial expressions...) <u>Comment:</u>					
...talking to people who are fluent in a language I am only starting to learn <u>Comment:</u>					

c. A description of your instances of "intercultural growth"

For every experience that helped you develop your intercultural competence, you will fill out the following schedule:

Date	Description of experience or encounter
Place	
How this influenced me (what I felt, thought or did, as a consequence)	

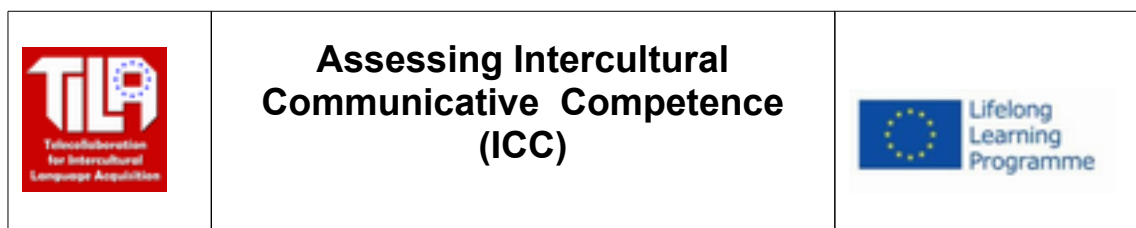
3. A collection of texts, of all sorts, that show your communication skills in the foreign language

Ideally, this collection should contain a wide variety of text types. If possible, all the text types that have been dealt with in the course should be included. In addition, the portfolio is particularly effective if the materials of which it is composed cover a longer period of time (for example, from the start of your language class until the end of it).

Your telecollaboration exchanges with peers from another culture should also be part of your portfolio. Depending on the situation, it is sometime possible to record the discussions you have with your peers online and to make a copy for your own archives; in that case, you could add a cd or dvd to your portfolio, witnessing your progress in the field of oral competencies. If you cannot make a digital copy, you could write down the discussions you had with your peers and add the print to your portfolio. At all times, the idea is to have evidence that reflects your progress.

4. A series of personal comments on the telecollaboration activities

After every two hours of interaction with your peers online, the moment is there to reflect on how you see telecollaboration. Do you like communicating with people from abroad through the internet? Why (not)? What is the added value of this way of working? Do you feel your mastery of the foreign language is improving, and can you specify what is it due to? What do you think are the positive and negative aspects of telecollaboration? Answering these questions – and other ones that you can make up yourself - every now and then will help you discover if your attitude towards telecollaboration has changed over time, and why.



Assessment type: Teacher report (intercultural competence)

This report allows you measure an individual student's skills in the field of intercultural communicative competence (ICC).

The degree to which you agree with the question can be expressed in the following manner:

- 1 = I totally disagree
- 2 = I disagree
- 3 = I neither disagree nor agree
- 4 = I agree
- 5 = I totally agree

In the form, the following crucial aspects of intercultural communication are used:

Tolerance of ambiguity: the ability to accept lack of clarity and ambiguity and to be able to deal with it constructively.

Behavioural flexibility: the ability to adapt one's own behaviour to different requirements and situations.

Communicative awareness: the ability in intercultural communication to establish relationships between linguistic expressions and cultural contents, to identify, and consciously work with, various communicative conventions of foreign partners, and to modify correspondingly one's own linguistic forms of expression.

Knowledge discovery: The ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to act using that knowledge, those attitudes and those skills under the constraints of real-time communication and interaction.

Respect for otherness: Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.

Empathy: The ability to intuitively understand what other people think and how they feel in concrete situations. Empathic persons are able to deal appropriately with the feelings, wishes and ways of thinking of other persons.

(source: www.incaproject.org)

Individual impressions

The schedule below offers you the possibility to indicate your impressions about an individual student's skills related to ICC on (at most) four different moments. For your convenience, please write down the dates on which your scores were given.

Date 1 =

Date 2 =



Date 3 =

Date 4 =

NAME:	CLAS:	Y EA R/ PE RI OD:					
1. S/he is displaying <i>tolerance of ambiguity</i> .	<i>date 1</i>	1	2	3	4	5	
1.	<i>date 2</i>	1	2	3	4	5	
2.	<i>date 3</i>	1	2	3	4	5	
3.	<i>date 4</i>	1	2	3	4	5	
2. S/he is displaying <i>behavioural flexibility</i> .	<i>date 1</i>	1	2	3	4	5	
4.	<i>date 2</i>	1	2	3	4	5	
5.	<i>date 3</i>	1	2	3	4	5	
6.	<i>date 4</i>	1	2	3	4	5	
3. S/he is displaying <i>communicative awareness</i> .	<i>date 1</i>	1	2	3	4	5	
7.	<i>date 2</i>	1	2	3	4	5	
8.	<i>date 3</i>	1	2	3	4	5	
9.	<i>date 4</i>	1	2	3	4	5	
4. S/he is displaying <i>knowledge discovery</i> .	<i>date 1</i>	1	2	3	4	5	
10.	<i>date 2</i>	1	2	3	4	5	
11.	<i>date 3</i>	1	2	3	4	5	
12.	<i>date 4</i>	1	2	3	4	5	
5. S/he is displaying <i>respect for otherness</i> .	<i>date 1</i>	1	2	3	4	5	

13.	<i>date</i> 2	1	2	3	4	5
14.	<i>date</i> 3	1	2	3	4	5
15.	<i>date</i> 4	1	2	3	4	5
6. S/he is displaying <i>empathy</i> .	<i>date</i> 1	1	2	3	4	5
16.	<i>date</i> 2	1	2	3	4	5
17.	<i>date</i> 3	1	2	3	4	5
18.	<i>date</i> 4	1	2	3	4	5
REMARKS	<i>date</i> 1					
	<i>date</i> 2					
	<i>date</i> 3					
	<i>date</i> 4					

Anexo 3

	<p>Assessing Intercultural Communicative Competence (ICC)</p>	
---	--	---

Assessment type: Questionnaire

This questionnaire tries to uncover how you deal with intercultural communication. Please realise that there are no wrong answers, so please provide the answers that suit you best!

Section A: General background

19. What is your family background? Are there other cultures present than your own?

20. Have you traveled abroad for holidays? What countries have you visited, and how many times?

21. Do you have friends or contacts abroad?

22. Do you have friends / contacts in your home country that you would qualify as 'belonging to another culture'? If so, how would you describe that culture?

Section B: This section is about encounters with other people in your home country



23. I often seek contact with other people in order to learn as much as possible about their culture.	1	2	3	4	5
24. When other people don't feel comfortable in my presence, I notice it.	1	2	3	4	5
25. I find it difficult to adapt to people from diverse origins.	1	2	3	4	5
26. When I am a newcomer in a group with people from a different country, I try to find out the rules in this group by observing their behaviour.	1	2	3	4	5
27. When a conversation with people from different countries fails, I ask all persons involved to explain their positions.	1	2	3	4	5
28. When conversation partners use gestures and expressions that are unknown to me, I ignore them.	1	2	3	4	5
29. When talking to other people I always watch their body language.	1	2	3	4	5
30. In conversations with speakers of other languages I avoid unclear or ambiguous words.	1	2	3	4	5
31. I feel comfortable when encountering the different customs of people from other cultures.	1	2	3	4	5
32. It feels fairly normal to me to communicate with people of different cultures, for example, coping with misunderstandings, a different sense of humour, etc.	1	2	3	4	5

Section C: Now we deal with situations where you meet people in their home country (e.g. when on holiday in other countries and cultures)

33. When I observe people in other countries, I often guess how they are feeling.	1	2	3	4	5
34. When the behaviour of people from other cultures alienates me, I avoid making contact with them.	1	2	3	4	5
35. I feel comfortable when adapting to the rhythm of life in other cultures, for example, getting used to different mealtimes, etc.	1	2	3	4	5

Anexo 4

	Assessing Intercultural Communicative Competence	
--	---	--

	(ICC)	
---	--------------	---

Assessment type: Interview

This interview allows you to gain insight in both knowledge and attitudes of an individual student. Questions are connected with ICC as well as with telecollaboration. The interview can be conducted before the actual telecollaboration activities start, or after they have finished, or both.

Section A: About knowledge

1. If you are communicating with someone who does not master your language, what can you do to overcome communication breakdowns?
2. Do you think that culture influences our behavior, or is it the other way round?
3. In case you would be involved in an intercultural conflict, how would you resolve it?

Section B: About attitudes

4. When communicating with someone else, do you pay attention to nonverbal signs of communication?
5. What makes your own culture different from the other cultures that you know?
6. How many different cultures could you distinguish in your class, roughly speaking?
7. When answering that latest question, how did you interpret the word 'culture'?
8. What role do your own culture and language play in Europe, according to you?
9. What do you think about the so-called 'minority languages'? Do you think they are useful?
10. To what extent do you think your encounters with other languages and cultures are important? Why?
11. What is your opinion about learning foreign languages?

Section C: About telecollaboration

[Before telecollaboration starts:

12. What do you expect from your online peers you will be working with?
13. Would you say telecollaboration is irrelevant or relevant for foreign language learning? Why?
14. What do you think you can learn from your peers online, other than language issues?]

15. Would you say you were "ICT-literate" enough for communicating with your online peers?
16. To what extent this telecollaboration experience has changed your view of the other culture?
17. According to you, what is the most important benefit of intercultural telecollaboration?
18. What is the skill that has developed most during the telecollaboration activities?

