

Empatía como competencia intercultural dentro del proyecto TILA

*Un análisis del uso de empatía por los alumnos que participan en el proyecto más un
análisis de las tareas del proyecto*



Tesis de Maestría – MA Comunicación Intercultural
Universidad de Utrecht
Facultad de Humanidades
Anne van der Velde
3942171
8 de febrero de 2016
Supervisora: Dr. M.K. Jauregi Ondarra

Universiteit Utrecht



“Somos capaces de sentir lo que sienten los demás” - Chóliz y Gómez, 2002: 411

Título: Empatía como competencia intercultural dentro del proyecto TILA. Un análisis del uso de empatía por los alumnos que participan en el proyecto más un análisis de las tareas del proyecto.

Autora: Anne van der Velde

Número de estudiante: 3942171

Lugar y fecha de publicación: Utrecht, 8 de febrero de 2016

Programa de Máster: Comunicación Intercultural

Institución académica: Universidad de Utrecht

Supervisora de tesis: Dr. M.K. Jauregi Ondarra

Segundo lector: Dr. S. Baauw

ECTS: 15

Resumen

Hoy día es conocido que los estudiantes de lengua no sólo necesitan tener conocimiento de la gramática de la lengua, sino también la habilidad de usar la lengua de manera social y cultural (Byram et al., 2002: 9). Para poder usar la lengua de esta manera, se necesita dominar competencias interculturales. El uso de la telecolaboración en los currículos de enseñanza de lengua puede facilitar la implementación de estas competencias interculturales. El proyecto TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) intenta implementar actividades de telecolaboración en los currículos de institutos de enseñanza secundaria para hacer de la enseñanza de una lengua extranjera una experiencia más auténtica, atractiva y relevante (Jauregi et al, 2013: 123). El objetivo central del proyecto es el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Una de las competencias más importantes dentro de la comunicación interculturales es la empatía. En el mundo globalizado de hoy día es imprescindible poder tomar la perspectiva del otro (Byram, 2009: 8). Sin embargo, la empatía como competencia no recibe suficiente atención en la enseñanza de lengua (Zarate, 2004).

En esta tesis se analizó el uso de empatía en las conversaciones de los alumnos que participaron en el proyecto TILA. Se realizó un análisis multimodal: en total fueron analizadas 3 conversaciones realizadas por los alumnos haciendo uso del programa *BigBlueButton*, 20 conversaciones realizadas a través de la función de chat al lado de BBB y 9 sesiones de chat del Moodle. Las conversaciones fueron analizadas por el uso de empatía como mencionado por Martinovski, 2006; Zarate, 2004; Spencer-Oatey & Franklin, 2009; Salem 2003 y Stephan & Finley, 1999. Además se analizaron las guías de tareas que se usan dentro del proyecto TILA. Se concluye que el medio de comunicación en que los alumnos emplearon más empatía, fue la función de chat de *BigBlueButton* y el chat de Moodle, el medio de comunicación en que menos usaron empatía, fue el programa *BigBlueButto*. Sin embargo, varias limitaciones hicieron que los resultados no son concluyentes. Sin embargo, este trabajo ha mostrado que la comunicación escrita también es de gran valor para la adquisición de la empatía como competencia intercultural. Además, se han presentado varias recomendaciones para estimular el desarrollo de empatía a través de las tareas del proyecto.

Índice

| | | |
|-----------|---|-----------|
| | Resumen | |
| 1. | Introducción | 1 |
| 2. | Marco teórico | 3 |
| 2.1. | La comunicación intercultural | 3 |
| 2.1.1. | La cultura | 3 |
| 2.1.2. | La comunicación intercultural | 5 |
| 2.2. | Las competencias interculturales | 7 |
| 2.2.1. | El término | 7 |
| 2.2.2. | El modelo de Byram | 8 |
| 2.2.3. | La adquisición de competencias interculturales | 10 |
| 2.3. | El componente intercultural en la enseñanza de lengua | 10 |
| 2.4. | Retrospección en la enseñanza de lengua | 11 |
| 2.5. | Políticas de lengua | 12 |
| 2.6. | La telecolaboración en la enseñanza de lengua | 13 |
| 2.6.1. | El diseño de tareas en la telecolaboración | 15 |
| 2.7. | El proyecto TILA | 16 |
| 2.7.1. | Los objetivos del proyecto | 16 |
| 2.7.2. | La evaluación del proyecto | 17 |
| 2.8. | La empatía como competencia intercultural | 19 |
| 2.8.1. | La empatía | 20 |
| 2.8.2. | La empatía en la comunicación intercultural | 21 |
| 2.8.3. | El valor de la empatía en la educación intercultural | 22 |
| 2.8.4. | El valor de la empatía para el proyecto TILA | 22 |
| 2.8.5. | Entrenar la empatía | 23 |
| 3. | Metodología | 25 |
| 3.1. | Pregunta de investigación | 25 |
| 3.2. | El estudio de interacciones interculturales | 26 |
| 3.3. | El corpus de estudio | 27 |
| 3.4. | La validez del estudio | 28 |
| 3.5. | El análisis del discurso | 28 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 4. | Resultados | 32 |
| 4.1. | El análisis de las conversaciones por <i>BigBlueButton</i> | 32 |
| 4.1.1. | Escuchar activamente | 33 |
| 4.1.2. | El uso de empatía | 36 |
| 4.1.3. | Otras técnicas usadas | 40 |
| 4.1.4. | Conclusiones conversaciones por <i>BigBlueButton</i> | 43 |
| 4.2. | El análisis de las conversaciones por la función de chat del programa <i>BigBlueButton</i> | 45 |
| 4.2.1. | El uso de empatía | 49 |
| 4.2.2. | Otras técnicas usadas | 54 |
| 4.2.3. | Conclusiones conversaciones de chat del programa <i>BigBlueButton</i> | 59 |
| 4.3. | El análisis de las sesiones de chat de Moodle | 61 |
| 4.3.1. | El uso de empatía | 62 |
| 4.3.2. | Conclusiones sesiones de chat de Moodle | 69 |
| 4.4. | El análisis de las tareas del proyecto TILA | 70 |
| 4.4.1. | Blended learning | 70 |
| 4.4.2. | Las fases de las tareas | 71 |
| 4.4.3. | Recomendaciones para el diseño de las tareas | 72 |
| 4.4.3.1. | La fase preparatoria | 73 |
| 4.4.3.2. | La fase principal | 75 |
| 4.4.3.3. | La fase post | 76 |
| 4.4.4. | El uso de foros y blogs | 77 |
| 5. | Conclusiones y recomendaciones | 79 |
| 5.1. | Conclusiones del análisis de las conversaciones | 79 |
| 5.2. | Conclusiones del análisis de las tareas | 82 |
| 5.3. | Conclusiones generales | 84 |
| 6. | Discusión | 86 |
| 7. | Bibliografía | 88 |

Anexos

1. Introducción

La empatía es mencionada por ser una de las habilidades más importantes dentro de la comunicación intercultural. La empatía es la base de nuestra habilidad de preocuparnos por otras personas y además promueve las relaciones interculturales y el desarrollo de una perspectiva profunda y objetiva de la propia cultura (Zarate, 2004: 104). En situaciones interculturales, en las cuales las diferencias entre personas y culturas pueden causar problemas de comunicación, la capacidad de poder tomar la perspectiva del otro puede ayudar a evitar malentendidos en la comunicación.

Asimismo, estudios de comunicación concluyen que la empatía es una competencia vital en la comunicación, de modo que cada tipo de comunicación se rompe cuando no hay empatía (Zarate, 2004: 102). Sin embargo, aunque hoy día se considera el elemento intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores de lengua muestran muy poco interés en integrar la empatía en sus currículos (Zarate, 2004: 101).

Aunque los profesores de lengua prestan poca atención a la empatía, actualmente sí están implementando la dimensión intercultural en sus currículos. La dimensión intercultural intenta hacer de los estudiantes de una lengua extranjera mediadores interculturales (Zarate, 2004: 101). Esta dimensión intercultural es reconocida como de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Los alumnos necesitan desarrollar la habilidad de poder llegar a un entendimiento mutuo entre personas de diferentes culturas e identidades. Tienen que ser capaces de entender, explicar, comentar, interpretar y negociar varios fenómenos en la cultura de la lengua meta (Zarate, 2004: 101).

El uso de la telecolaboración en los currículos de enseñanza de lengua puede facilitar la implementación de entendimiento intercultural en los institutos de educación. El proyecto TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) es un buen ejemplo de este enfoque intercultural en la enseñanza de lengua. TILA es un proyecto europeo iniciado en el año 2013 que intenta implementar actividades de telecolaboración en los currículos de institutos de enseñanza secundaria para hacer de la enseñanza de una lengua extranjera una experiencia más auténtica, atractiva y relevante (Jauregi et al, 2013: 123). Uno de los enfoques del proyecto TILA es estudiar el valor que la telecolaboración puede llevar al aprendizaje de una lengua extranjera en términos de entendimiento y motivación intercultural entre los alumnos

(2013: 123). El objetivo central del proyecto es el desarrollo de competencias comunicativas interculturales entre los alumnos que participan en el proyecto.

Dada la importancia de la empatía dentro de la comunicación intercultural y teniendo en cuenta los objetivos del proyecto TILA, en esta tesis se estudia el uso de empatía por los alumnos que participan en el proyecto. Se hace un análisis multimodal, es decir, se estudian los diferentes modos de comunicación que usan los alumnos al participar en el proyecto para realizar las tareas. Además, se analizan las guías para los profesores en cuanto al diseño de tareas del proyecto, para mirar si éstas promueven el uso de empatía y si, de alguna manera, se podría hacer recomendaciones para aumentar el desarrollo de empatía entre los alumnos a través de las tareas. La pregunta central en este trabajo es la siguiente:

¿Cómo emplean los alumnos que participan en el proyecto TILA la empatía en sus conversaciones con los alumnos de otros países y de qué manera podrían las tareas del proyecto promover el uso de empatía?

Para poder responder a esta pregunta, en el capítulo 2, se expondrá teoría sobre la comunicación intercultural, las competencias interculturales y la enseñanza de lengua. A continuación, se explican las características del proyecto TILA, seguidas por teoría sobre la empatía como competencia intercultural.

En el capítulo 3 se describe la metodología usada del análisis en este trabajo. Los resultados del análisis de las conversaciones y de las tareas se encuentran en el capítulo 4. Se termina esta tesis dando las conclusiones del análisis y presentando recomendaciones para aumentar el desarrollo de empatía a través de las tareas. En la discusión se nombrarán algunas limitaciones que surgían al hacer este estudio.

2. Marco teórico

2.1. La comunicación intercultural

La globalización hace que las fronteras entre los continentes se desvanezcan y que estemos más cerca que nunca de personas que viven al otro lado del mundo. Las cifras de migración muestran que muchas personas se trasladan a otro país para vivir: se estima que actualmente hay 214 millones de emigrantes en el mundo (De Volkskrant, 25 de junio 2015). Jackson, 2012: 229), cita a Kim, que describe esta tendencia:

“Spurred by the globalization of human activities and the increasing interface of cultural traditions, we are in the midst of a historically unprecedented scope and pace of change. Some of the most profound and all-encompassing changes are being experienced by people who move across cultural boundaries.”

Esta tendencia también es visible en Europa. Las sociedades europeas y Europa como entidad son culturalmente diversas; cambios en fronteras políticas, inmigración de personas, y acontecimientos históricos resultaron en estados mixtos. Todos estos ‘nuevos’ grupos llevan consigo elementos de su herencia cultural a la nueva sociedad. Estas sociedades son ‘multiculturales’ (Byram, 2009: 4).

Como consecuencia de esta movilización, hay cada vez más comunicación entre personas pertenecientes a otras culturas. Por la necesidad de poder comunicar exitosamente con personas de otras culturas, la comunicación intercultural se ha convertido rápidamente en un campo de investigación interdisciplinario: disciplinas como la sociolingüística, psicolingüística, imagología, el análisis del discurso, la pragmática intercultural y la antropología cultural se dedican al estudiar la comunicación intercultural (Ten Thije & Maier, 2012: 629).

2.1.1. La cultura

El término ‘intercultural’ literalmente significa: “entre culturas”. Esta definición hace surgir la pregunta: ¿cómo se define ‘cultura’? Cultura es un fenómeno complejo; Spencer-Oatey & Franklin (2009, 13-14) mencionan que es notoriamente difícil de definir. Por esta misma razón, Byram (1997: 39) evita usar el término ‘cultura’, en vez de eso prefiere usar la frase “creencias, significados y comportamientos”. En el año 1952, algunos antropólogos estadounidenses revisaron críticamente los conceptos y definiciones de cultura, y compusieron una lista que contenía 164 definiciones diferentes. Por ende, Spencer-Oatey & Franklin (2009: 15) no

presentan una definición concluyente del término, sino que exponen las características más importantes de “cultura”:

- La cultura se manifiesta por diferentes tipos de irregularidades, algunos de ellos más explícitos que otros;
- La cultura está asociada con grupos sociales, pero dentro de un grupo ni dos individuos comparten exactamente las mismas características culturales;
- La cultura afecta el comportamiento humano y las interpretaciones de comportamiento;
- La cultura es adquirida y/o construida a través de interacción con otros.

Un asunto fundamental en el análisis de “cultura” es la cuestión de universalismo. Se pregunta si existen aspectos de comportamiento humano que son universales y otros que son culturalmente relativos (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 16). Existe una tendencia que ve la cultura como una ‘herencia’ colectiva de un grupo nacional, en este sentido, la nacionalidad es descrita como una entidad o identidad fija, con su propia cultura. Estas perspectivas proporcionan criterios simplistas para determinar si alguien es ‘realmente’ polaco, griego etc. Por lo general, existe una tendencia de objetualizar cultura de esta manera: es el discurso dominante. Al contrario, el discurso demótico; el de *hacer* cultura, considera cultura como multifacética y diversa en cuanto a sus valores, creencias, prácticas y tradiciones, y más bien como un proceso dinámico por el cual los significados y límites de los grupos o comunidades son renegociados y redefinidos según las necesidades actuales (Byram, 2009: 5). Byram explica que ambas perspectivas tienen algo verdadero, ya que se podría considerar cultura como algo establecido (pertenecer a una comunidad étnica, nacional, religiosa etc.) y al mismo tiempo como un proceso dinámico, dependiendo de elección propia.

Es importante darse cuenta de que una cultura afecta a personas de varias maneras. Una cultura penetra al individuo mentalmente, físicamente y socialmente: mentalmente porque posee un cierto tipo de actitud, físicamente porque tiene algunas disposiciones corporales y socialmente porque se relaciona con otros en ciertas maneras características. Así que los conceptos que alguien tiene de espacio, tiempo, poder, belleza, agencia, sociedad y conocimiento son todos profundamente afectados por importar, responder a, transformar y prestar los significados culturales y valores de otros diferentes a sí mismo (Holliday et al., 2010: 70). Samovar et al. (1982: 7) citan a Hall (1977), que destaca que *“there is not one aspect of human life that is not touched and altered by culture”*.

Según Spencer-Oatey & Franklin (2009: 35), la cultura es una red compleja de diferentes tipos de regularidades que puede incluir uno o más de los siguientes elementos clave:

- orientaciones de vida y creencias
- valores y principios
- percepciones de roles de relaciones
- rituales conductuales, convenciones y rutinas
- artefactos y productos, incluyendo leyes, regulaciones, políticas y procedimientos

Tal como lo describe Byram (2009: 5), Lázár (2007: 8) menciona que la cultura es multifacética y compleja. Lázár, citando a Hall (1959), menciona que la cultura oculta mucho más de lo que muestra, y, extrañamente, sobre todo oculta a sus propios participantes, lo que hace que la cultura es extremadamente difícil de percibir, tanto para los que se encuentran dentro del grupo cultural, como los de afuera. Zarate (2004: 103), citando a Brittanica (1994) presenta la siguiente definición:

“Culture is a system of human knowledge, behaviour peculiar to people together, with material objects used as an integral part of this behaviour”.

La complejidad del término indica que una comunicación exitosa con personas pertenecientes a otras culturas, puede ser un desafío. El campo de estudio de la comunicación intercultural responde a este problema.

2.1.2. La comunicación intercultural

Por mucho tiempo, el enfoque de estudio en la comunicación intercultural, era analizar los malentendidos y problemas causados por las diferencias entre las culturas (Claes, 2009: 68, Scollon, 1997: 7). En esta perspectiva, la cultura era vista como algo que creaba y mantenía un clima desfavorable – una barrera – para la interacción, ya que los problemas en la comunicación surgían por el hecho de que las dos culturas se comportan de manera distinta (Holliday et al., 2010: 72, Claes, 2009: 68). Aunque esta perspectiva no era del todo errónea, se olvidaba que en muchos casos la desconfianza y los sentimientos de insinceridad que transmiten los participantes, pasan accidentalmente, sin que las personas se den cuenta (Scollon, 1997: 1), llevando al peligro de caer en estereotipos (Scollon, 1997: 7).

Por la globalización, se hizo importante poder comunicar con personas de otras culturas, resultando en la comunicación intercultural como campo de estudio. El hecho de que dentro de

un mismo grupo ya es imposible que dos individuos compartan las mismas características culturales (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 15), hace que se pudiera definir todo tipo de comunicación entre individuos como comunicación intercultural. Sin embargo, Spencer-Oatey & Franklin (2009: 3), revisando la descripción de Zegarac (2007), explican el término de la comunicación intercultural desde un punto de vista cognitivo:

“An intercultural situation is one in which the cultural distance between the participants is significant enough to have an effect on interaction/communication that is noticeable to at least one of the parties”.

En esta tesis se hace uso de esta definición de la comunicación intercultural. Esta distancia cultural de la que hablan Spencer-Oatey & Franklin, se manifiesta por ejemplo en las siguientes situaciones (Byram, 1997: 22):

- entre personas de diferentes idiomas y países, donde uno de ellos es hablante nativo del idioma usado
- entre personas de diferentes idiomas y países donde el idioma que se usa es una *lingua franca*¹
- entre personas del mismo país, pero diferentes idiomas, de los cuales uno de ellos es un hablante nativo

Como se menciona aquí arriba, la globalización hace que estas situaciones cada vez se presenten con más frecuencia. Por ende, ahora más que nunca es necesario desarrollar entendimiento intercultural y habilidades para poder vivir y trabajar en armonía con personas que tienen otros valores, antecedentes y costumbres. En ningún otro lugar se siente más esta necesidad como en los institutos de educación, los que tienen que desempeñar un papel central en preparar a las generaciones jóvenes para el mundo cosmopolita que les espera. En este mundo estarán destinados a interactuar con inmigrantes y grupos étnicos diferentes y a sentir la influencia de diferentes valores y culturas en una escala nunca antes vista (Deardorff, 2009: ix). En el capítulo 2.3. se mencionará el papel que tiene la educación en desarrollar personas interculturalmente competentes, pero primero se especifica qué exactamente se entiende por las competencias interculturales.

¹Una lengua que se usa principalmente para propósitos comunicativos. Los hablantes sólo la usan como medio de comunicación, y no se identifican simbólicamente con ella (Spencer-Oatey y Franklin, 2009: 148).

2.2. Las competencias interculturales

El hecho de que las diferencias en los valores, costumbres, orientaciones etc. guíen nuestro comportamiento, hace que comunicar con personas que no comparten estos mismos valores, pueda ser un desafío. Por lo tanto, para poder tener una interacción intercultural exitosa, necesitamos dominar habilidades para manejar esta complejidad cultural (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 50).

Muchos estudios han intentado descubrir qué se necesita para comunicar e interactuar exitosamente con diferentes grupos culturales: expertos en la psicología, comunicación, negocios internacionales y la enseñanza de lengua han tratado de conceptualizar las competencias interculturales. Sin embargo, estos estudios principalmente se han enfocado en producir una lista de características necesarias, con pocos ejemplos auténticos para ilustrarlas. Afortunadamente, estudios de las disciplinas como la lingüística aplicada sí pueden dar una percepción de estos rasgos, explicando de esta manera las características, por ejemplo a través de la pragmática, sociolingüística y el estudio del discurso (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 51/65).

2.2.1 El término

Para poder hablar del término, es necesario saber qué se entiende por las competencias interculturales. Spencer-Oatey & Franklin (2009) presentan muchas definiciones del término. Seguimos la siguiente descripción dada por Spencer-Oatey & Franklin (2009: 51):

“Intercultural competence shows itself in the ability to recognize, respect, value and use productively – in oneself and others – cultural conditions and determinants in perceiving, judging, feeling and acting with the aim of creating mutual adaptation, tolerance of incompatibilities and development towards synergistic forms of cooperation, living together and effective orientation patterns with respect to interpreting and shaping the world”

Según Lázár (2007: 9), las competencias interculturales se definen como la capacidad de enfrentarse a los propios antecedentes culturales en interacción con otros. Byram (2009: 8) anota que las competencias interculturales incluyen la habilidad de tomar varias perspectivas y la habilidad de ver a uno mismo y situaciones familiares y eventos desde la perspectiva de ‘otros’.

Como se ha mencionado aquí arriba, la dificultad de reconocer los elementos de la propia cultura y darse cuenta del efecto que tienen en lo que uno piensa, lo que siente, lo que hace

etc., hace que adquirir estas competencias no suela ser tan fácil. Sólo el estar en contacto con otras culturas no es suficiente para desarrollar competencias interculturales. Sólo tener conocimiento de otra cultura, no es suficiente; de la misma manera que sólo dominar el idioma tampoco es suficiente, aunque en muchos casos sí necesario. La experiencia intercultural no es suficiente; no se puede mandar a alguien a otro entorno cultural y esperar que regrese interculturalmente competente. Diversos estudios han mostrado que se necesita una preparación adecuada para desarrollar competencias interculturales, sobre todo anterior a experiencias interculturales. Pensar que el desarrollo de competencias interculturales se da sin más, sin esforzarse por la adquisición de estas competencias, es un desacierto: si fuera así, habría mucho menos malentendidos interculturales en el mundo (Deardorff, 2009: xiii). La adquisición de competencias interculturales es más bien un proceso. Kim (2001, 196), citado por Spencer-Oatey & Franklin (2009: 165), habla de este proceso en términos de *“becoming intercultural”*:

“The process of becoming intercultural is not one of having to replace one culture with a another. It is, instead, a ‘working through’ of all cultural experiences, so as to create new constructs – that is, constructs that did not exist previously.”

El desarrollo de competencias interculturales puede ocurrir, entre otros, a través de una preparación adecuada antes de tener interacciones interculturales sustanciales y la construcción de relaciones auténticas. Ser competente en la comunicación intercultural es un proceso que dura toda la vida, por lo tanto, es imprescindible que los aprendices se comprometan en una práctica reflexiva hacia su propio desarrollo (Deardorff, 2009: xiii).

2.2.2. El modelo de Byram

Existen varios modelos que intentan explicar qué se necesita para el desarrollo de las competencias interculturales (Howard Hamilton et al., 1998, Deardorff, 2006, Hunter, White & Godbey, 2006, Kupla, 2008). Uno de los modelos más influyentes en el ámbito de la enseñanza de lengua, es el modelo de Michael Byram (1997). Según este modelo, las competencias comunicativas interculturales requieren ciertos factores, a saber: conocimiento, actitudes y habilidades de interpretar y relacionar y actitudes de descubrir e interactuar.

Por conocimiento, se entiende por ejemplo el conocimiento de otros grupos culturales y sus prácticas y conocimiento sobre cómo actúan personas de diferentes culturas. Por actitudes se entiende tener una actitud abierta, curiosidad, respeto para otros y empatía. Las habilidades de interpretar y relacionar se refieren a la capacidad de analizar críticamente los datos de la propia

y la otra cultura y las potenciales relaciones entre ellas; y las habilidades de descubrir y relacionar se refieren a la habilidad de adquirir nueva información sobre otras culturas, ya sea a través de interacción con personas de estas culturas o documentos (1997:33).

| | | |
|--|---|--|
| | Skills interpret and relate <i>(savoir comprendre)</i> | |
| Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal <i>(savoirs)</i> | Education political education critical cultural awareness <i>(savoir s'engager)</i> | Attitudes relativising self valuing other <i>(savoir être)</i> |
| | Skills discover and /or interact <i>(savoir apprendre/faire)</i> | |

(Byram, 1997: 34)

Según Byram (1997:32), el éxito de una interacción intercultural puede ser medido en términos de un intercambio efectivo de información y en términos de establecimiento y mantenimiento de relaciones humanas. Se debería tomar en cuenta la dimensión social en la interacción entre personas de diferentes países. En una interacción, cada persona lleva consigo su conocimiento del mundo, lo cual incluye, por ejemplo, el conocimiento sobre el país del interlocutor, la posición geográfica y la situación política del país. Este conocimiento también incluye información sobre el propio país, aunque los hablantes pueden ser menos conscientes del significado que tiene esto en la interacción. Por lo tanto, Byram argumenta que sólo se puede entender la interacción entre el anfitrión y el visitante cuando se incluye la relación entre estos dos.

En una publicación más actual, Byram (2009: 6) argumenta que interculturalidad no significa identificarse con otro grupo cultural o adoptar las prácticas culturales del otro grupo, sino que se refiere a la capacidad de experimentar y analizar *otredad* cultural y usar esta experiencia para reflexionar en asuntos que generalmente se dan por hecho dentro de la propia cultura y el propio entorno. Interculturalidad implica estar abierto a, interesado en, curioso de y empático hacia personas de otras culturas, y usar esta conciencia de *otredad* para comprometerse e interactuar con otros, y potencialmente, actuar juntos para fines comunes. Interculturalidad implica evaluar los propios patrones diarios de percepción, pensamientos, sentimientos y

conducta para poder desarrollar autoconocimiento y entendimiento propio. Por lo tanto, argumenta Byram, interculturalidad habilita a las personas a actuar como mediadores entre personas de diferentes culturas, a explicar e interpretar diferentes perspectivas.

Para complementar estas habilidades nombradas por Byram, se menciona la importancia de flexibilidad en la interacción intercultural. Un comunicador interculturalmente competente es alguien que maneje varios significados en el proceso de intercambio de interacción de manera apropiada, efectiva, adaptiva y creativa. El hablante intercultural tiene la habilidad de negociar significados, crear entendimiento y reparar malentendidos. (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 55).

2.2.3 La adquisición de competencias interculturales

Las competencias interculturales pueden ser adquiridas. Por ejemplo, Deardorff (2009: 69), cita a Gudykunst (1991), quien presenta algunas habilidades que pueden ser adquiridas por experiencia y a través de la educación. Spencer-Oatey & Franklin (2009: 199) hablan de la adquisición de competencias interculturales en términos de 'desarrollo'. Se abstienen de usar términos como 'entrenamiento', 'educación' o 'promoción' justo porque así les permite usar el término con un significado intransitivo y transitivo. Apuntan que se podría desarrollar estas competencias a través de capacitaciones, cursos etc., pero también de forma autónoma como resultado de una interacción entre personalidad, educación, socialización y experiencia de vida.

Con razón, Deardorff (2009: x) menciona que la educación tiene un papel fundamental en la adquisición de competencias interculturales. Dado el hecho de que la adquisición de estas competencias es un proceso a largo plazo y dado que los institutos de educación tienen a los estudiantes en sus clases por un largo tiempo, y, quizás aún más importante: a una edad en que es posible facilitar el desarrollo de los valores, actitudes y otras cualidades conectadas a personalidad que son importantes para la adquisición de las competencias interculturales, los institutos de educación tienen la posibilidad de desempeñar un papel fundamental en este proceso (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 226).

2.3. El componente intercultural en la enseñanza de lengua

En ningún otro lugar se siente más la necesidad de ayudar a preparar los jóvenes para el mundo cosmopolita que les espera que en los institutos de educación (Deardorff, 2009: x). Byram (2009: 8) menciona que para el mantenimiento y el desarrollo de las sociedades multiculturales es imprescindible la provisión de estrategias educacionales que estimulen la

consciencia y fomenten la comunicación y el diálogo intercultural. Estas estrategias tienen que identificar ideas y valores comunes superpuestos, pero también necesitan identificar y abordar diferencias entre distintos grupos.

El surgimiento de la comunicación globalizada, hizo aumentar la atención pedagógica para incorporar la dimensión de competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lengua (Kohn & Hoffstaedter, 2015: 1). La Comisión Europea, que tiene una larga tradición de desarrollar consenso de las metas y principios de la enseñanza de lengua, también ha entendido la necesidad de añadir la dimensión intercultural en la enseñanza de lengua:

“Education for intercultural understanding remains central to the council of Europe’s activities to promote greater mutual understanding and acceptance of difference in our multicultural and multilingual societies” (Informe de la Comisión Europea, 2002: 5).

Sin embargo, mientras que estudiar y dominar lenguas extranjeras se ha vuelto más importante, ser competente en otro idioma no garantiza una comunicación exitosa con personas de otras culturas. Para llegar a una comunicación fructífera, se necesita dominar competencias interculturales (Schenker, 2012: 450). Schenker cita a Schulz (2007), que menciona:

“If we want young generations to become successful members of this modern world, if we want to educate our youth in a—and for a—changing world” (Schulz, 2007b, p. 88), intercultural competence must be fostered in the foreign language classroom and we must find means of assessing this competence”.

2.4. Retrospección en la enseñanza de lengua

Hoy en día es reconocido que la enseñanza de lengua implica mucho más que sólo enseñar vocabulario y gramática a los estudiantes, por lo tanto, la manera de enseñanza de lengua de hoy en día es muy distinta a la de hace veinte años. Se llegó a reconocer que los estudiantes de lengua no sólo necesitan conocimiento de la gramática de la lengua, sino también la habilidad de usar la lengua de manera social y cultural. Tomando en cuenta el hecho de que la lengua es un instrumento esencial y una parte integral de cultura (Zarate, 2004: 103), se vuelve aún más importante – aparte de conocer la lengua – dominar las habilidades sociales para poder comunicarse en la lengua.

Hasta los años 50, se aplicaba la metodología tradicional, la cual se concentraba en la enseñanza de la gramática, literatura y escritura de una lengua extranjera. Se esperaba de los estudiantes que se memorizaran las estructuras gramaticales y léxicas; haciendo del estudiante no tanto un “hablante”, sino sobre todo un “estudiante” de la lengua (Kern y Liddicoat, 2011: 18). En los años siguientes, esta perspectiva se iba cambiando poco a poco hacia un enfoque comunicativo, en que al hablante se le otorgaba un papel más activo en cuanto a la adquisición de la lengua. El hablante ya no era alguien que sólo hablaba, sino alguien que actuaba a través del habla y por lo tanto se volvía en un actor social (Kern y Liddicoat, 2011: 19).

En el año 1989, Michael Byram mencionó que una de las áreas que se debería explorar más, era la dimensión intercultural en la enseñanza de lengua (Byram, 1997: vii). El hecho de que, cuando dos personas están hablando, no sólo *hablan* al otro para compartir información, sino también *ven* al otro como un individuo y sobre todo como alguien que pertenece a algún grupo social, hace que hablar en otro idioma sea una acción más compleja que sólo “hablar” otro idioma. Este hecho influye lo que dicen, cómo lo dicen, cuál es la respuesta que esperan y cómo interpretan esa respuesta. O sea, cuando dos o varias personas están hablando, es imposible negar la existencia de las identidades sociales que existen en la interacción. Es justamente esto lo que el concepto de las competencias comunicativas quiere cubrir, enfatizando en el hecho de que los estudiantes de una lengua no sólo tienen que adquirir competencias en la gramática de una lengua, sino también conocimiento sobre lo que es apropiado en la lengua meta (Byram et al., 2002: 9).

2.5 Políticas de lengua

El Consejo Europeo de Políticas Lingüísticas de la Comisión Europea se ha esforzado mucho para aumentar la conciencia de la necesidad de las competencias interculturales, refiriéndose al aprendizaje sociocultural de la cultura meta y la habilidad de actuar como mediador cultural entre la propia y la cultura meta (O’Dowd, 2013: 3).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR) es el resultado de más de 20 años de trabajo por el Consejo. El marco fue diseñado para proveer una base transparente, coherente y comprensiva para la elaboración de planes y guías de lengua, el diseño de enseñanza y aprendizaje de materiales y la evaluación de competencia de lenguas extranjeras². Al lado de ofrecer un marco taxonómico para poder evaluar el nivel de

² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

competencia de lengua de cada persona, la descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua (Informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 1).

Igual como lo apunta el Consejo, Zarate (2004: 101) argumenta que la dimensión intercultural en la enseñanza de una segunda lengua extranjera, debería hacer de los estudiantes de una lengua extranjera mediadores interculturales. Byram (2012) argumenta que llegar a ser 'intercultural' es una de las metas de la enseñanza de lengua. Hoy día, esta dimensión intercultural es reconocida como de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de lengua. Actualmente, en la pedagogía de lenguas extranjeras, aprender un idioma sobre todo se trata de aprender a comunicar (Kohn & Hoffstaedter, 2015: 1) y muchos profesores consideran las competencias interculturales como una extensión de las competencias comunicativas (Lázar et al., 2007: 9). El desarrollo de competencias comunicativas es un objetivo central, y la exposición a una práctica comunicativa es considerada como un elemento esencial de enseñanza y aprendizaje de segunda lengua (Kohn & Hoffstaedter, 2015: 1).

Para incorporar esta dimensión intercultural a las clases de lengua, la telecolaboración ha mostrado ser de gran valor. En el siguiente párrafo se explica qué se entiende por telecolaboración en la enseñanza de lengua.

2.6. La telecolaboración en la enseñanza de lengua

Tal como apuntan Kohn & Hoffstaedter (2015: 1), la exposición a una práctica comunicativa es considerada como un elemento esencial de la enseñanza y aprendizaje de segunda lengua. Las necesidades en la comunicación e interacción global hicieron aumentar la atención pedagógica por incorporar la dimensión de competencias comunicativas interculturales (Byram, 1997, citado por Kohn & Hoffstaedter, 2015: 1).

Sin embargo, Dooly (2010: 277) destaca que hoy día se sigue enseñando como si fuera el siglo 20. Y esto mientras que la incorporación de la telecolaboración en los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras, posibilita la comunicación auténtica con los hablantes de la lengua. Por esta razón, la telecolaboración es una manera eficaz de exponer a los alumnos a practicar la lengua. O'Dowd (2012: 340) da la siguiente definición del término:

"In the context of language education, telecollaboration refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work"

La necesidad de desarrollar competencias comunicativas interculturales en los aprendices de lenguas extranjeras está constantemente confirmada por estudios en las actitudes y opiniones de personas que han estado un tiempo en la cultura meta (O'Dowd, 2000: 349). No obstante, intercambios colaborativos han mostrado ser una actividad muy compleja y difícil de integrar y usar en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. Canto et al. (2013: 105) también nombran el hecho de que asuntos pedagógicos, organizativos y técnicos primero necesitan ser superados antes de que se puedan realizar las sesiones interactivas. Sin embargo, es importante aclarar los beneficios de la telecolaboración que se han demostrado para el aprendizaje intercultural en la educación de lenguas extranjeras (O'Dowd, 2012: 348):

1. Los intercambios colaborativos contribuyen al aprendizaje cultural, proveyendo otro tipo de conocimiento a los aprendices de lo que normalmente encuentran en los libros de texto y otros recursos tradicionales de estudios culturales. En vez de recibir información factual, los cuentos que reciben de los estudiantes tienden a ser subjetivos y personalizados.
2. La telecolaboración puede contribuir al desarrollo de conciencia cultural crítica, ya que en las interacciones en línea, los aprendices tienen la oportunidad de involucrarse en períodos de negociación de significado en los cuales pueden discutir 'rich points' (Agar, 1994) y extraer significados de comportamiento cultural de informantes auténticos en la cultura meta. El hecho de que tienen que hacer explícitos sus propias creencias y propios valores culturales, hace que se puedan volver más conscientes del papel que tienen estos elementos en la comunicación. De esta manera, los aprendices se vuelven más conscientes de la relatividad de sus propias creencias y valores culturales.
3. La posibilidad de un intercambio colaborativo para crear conciencia sobre las diferencias culturales en la práctica comunicativa. O'Dowd (2012: 348) cita a Belz y Kinginger (2002, 2003), que han mostrado que el intercambio en línea puede contribuir al desarrollo de competencias pragmáticas en la segunda lengua.

Dooly (2010: 283) añade que en vez de sólo usar la telecolaboración para fomentar la interacción, tener intercambios interpersonales o juntar información, la telecolaboración aspira a proveer situaciones de resolución de problemas, que faciliten una interacción legítima con estudiantes que comparten el proceso de aprendizaje. Además, al compartir con alumnos de

otras culturas, los estudiantes desarrollan mayor conciencia del papel que desempeña la cultura en la comunicación (Möllering & Levy, 2012: 242).

2.6.1. El diseño de tareas en la telecolaboración

Igual que O'Dowd (2000) y Canto et al. (2013), Jauregi et al. (2011: 79-80) afirman que desarrollar competencias interculturales en contextos educativos sigue siendo un asunto complejo. El desarrollo y el uso de tareas interactivas adecuadas que contribuyen a mejorar las competencias comunicativas interculturales es un asunto primordial en la telecolaboración (Jauregi et al., 2011: 98).

Actualmente, las tareas en el aprendizaje de lenguas extranjeras se concentran en involucrar a los aprendices en diferentes tipos de aprendizaje y procesamiento de comunicación. Jauregi et al. (2011: 79) observan que no hay una sola definición aceptada de una tarea en el campo de adquisición de segunda lengua. Las definiciones difieren de incluir todas las actividades en el aula dirigidas al aprendizaje de lengua, a definiciones generales como "actividades que requieren el uso de lengua enfocadas en el significado". Según Jauregi et al. (2011: 78), componentes esenciales de las diferentes definiciones en el desarrollo de tareas son tareas orientadas al significado, al objetivo, a la adquisición y a la conciencia intercultural.

Jauregi et al. (2011: 79-80) mencionan que el modelo de competencias interculturales de Byram (1997) puede ser de ayuda para promocionar las competencias interculturales en el diseño de las tareas de telecolaboración. Las tareas deben promocionar las competencias interculturales mencionadas por Byram (habilidades de interpretar y relacionar y de descubrir e interactuar). A estas habilidades añaden la conciencia crítica de poder evaluar críticamente las prácticas y los productos de la propia y la otra cultura.

2.7. El proyecto TILA

La importancia de ser interculturalmente competente en el mundo globalizado de hoy día es evidente. También se ha hablado del desafío al que se enfrenta la enseñanza de lengua, ya que para crear ciudadanos que son competentes en la comunicación intercultural, no sólo es necesario que sean competentes en la lengua, sino también tienen que desarrollar competencias interculturales.

El proyecto TILA (Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition) responde a estas necesidades. TILA busca implementar actividades telecolaborativas en los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras de escuelas secundarias para hacer el aprendizaje de una lengua una experiencia más auténtica, atractiva y relevante (Jauregi, Melchor-Couto & Vilar Beltrán, 2013: 123). En el momento en que se realiza esta tesis hay seis países que participan en el proyecto, a saber: los Países Bajos, Alemania, el Reino Unido, Francia, España y la República Checa (www.tilaproject.eu, consultada el 3 de agosto 2015).



3

2.7.1. Los objetivos del proyecto

El proyecto TILA es financiado por la Unión Europea dentro del *Lifelong Learning Programme* y operaba entre enero de 2013 hasta junio del 2015. Los objetivos de TILA son los siguientes (Jauregi et al., 2013: 123):

³ <http://www.slideshare.net/Kristij/euro-callnice2014-slideshare>

(1) to innovate, enrich and make foreign language teaching programmes more attractive and effective by encouraging the implementation of telecollaboration activities in secondary schools across Europe;

(2) to empower teachers and innovate teacher training programmes in order to assist teachers in developing ICT literacy skills as well as organisational, pedagogical and intercultural competences and so facilitate adequate integration of telecollaboration practices in language curricula;

(3) to study the added value that telecollaboration may bring to language learning in terms of intercultural understanding and motivation amongst younger learners and pedagogic competence development by teachers (TILA Final Report, 2015: 5).

El proyecto TILA intenta ofrecer prácticas auténticas y experiencias para las actividades de telecolaboración y apoyar el desarrollo de competencias digitales, interculturales, organizativas y pedagógicas. También trata de apoyar la integración exitosa de las prácticas de telecolaboración en la educación de lengua (TILA Progress Report, 2014: 5).

El desarrollo de competencias comunicativas interculturales es un objetivo central en el proyecto. Como se apuntó en el párrafo 2.3., interactuar con personas en una lengua meta requiere más que sólo conocer la sintaxis y el léxico de la lengua; también es un asunto de desarrollar competencias de interacción, ya que cultura penetra las interacciones sociales. Por lo tanto, una meta importante de la enseñanza de lenguas extranjeras tendría que ser concientizar a los aprendices sobre las similitudes y contrastes entre las culturas y estilos de interacción y preparar a los estudiantes a entenderlos y, de ser posible, ayudarlos a mediar entre ellos. Los esfuerzos de TILA se orientan hacia la creación de materiales y herramientas para el desarrollo y la evaluación de competencias interculturales (Jauregi et al., 2013: 124).

2.7.2. La evaluación del proyecto

Los profesores sobre la telecolaboración en la enseñanza

Como el proyecto TILA es una experiencia innovadora, es importante conocer las opiniones de las personas que han participado en el proyecto. Varias encuestas han sido realizadas para medir las experiencias de los profesores y los alumnos (TILA Progress Report, 2014: 12; TILA Final Report, 2015: 13) y éstas muestran que los profesores de lengua son positivos sobre la

incorporación de la telecolaboración en sus clases, sin embargo, problemas técnicos hacen que la incorporación de esta tecnología siga siendo un desafío. Una encuesta entre 238 profesores de educación secundaria (de ellos 99 de España, 39 de los Países Bajos, 32 de Alemania, 35 de Francia, 23 del Reino Unido y 10 de otros países) mostró que la mayoría de ellos hace uso a diario o muy frecuentemente de la tecnología en la enseñanza. Sin embargo, existe una necesidad de promocionar herramientas como el *chat* y las aplicaciones de videoconferencia. Además, la encuesta mostró que la disponibilidad de asistencia técnica para los profesores es insuficiente. Algunos de los institutos que participan en el proyecto TILA no disponen de suficientes aulas de computación o existe una falta de ordenadores en general, además la calidad de conexión a internet no es satisfactoria. Hoffstaedter & Kohn (2014: 146) destacan que las infraestructuras tecnológicas son suficientes para la telecolaboración escrita sincrónica (por ej. *chat*) y asincrónica (por ej. forum, blog), pero que las condiciones para la telecolaboración oral sincrónica son mucho menos satisfactorias. Por lo tanto, inversiones adicionales son necesarias para hacer la telecolaboración una realidad en Europa (Jauregi et al., 2014: 6).

Los alumnos sobre el proyecto

Los alumnos que participaron también fueron preguntados sobre su satisfacción de las tareas del proyecto a través de una encuesta de manera en línea. Abajo se encuentra un resumen de los resultados. Se hizo uso de una escala Likert de 5 puntos (1 completamente en desacuerdo – 5 completamente de acuerdo).

Las respuestas muestran que en general los estudiantes estaban satisfechos sobre las tareas que tenían que realizar. Se motivaron por el hecho de que estaban comunicando con estudiantes de diferentes países. Participar en el proyecto les permitió practicar sus habilidades de comunicación oral, y poder generar la información necesaria según las tareas, tuvieron que usar estrategias de comunicación más realistas. Por lo tanto, en este respecto, las tareas resultaron ser muy útiles (TILA Final Report, 2015: 14).

| Declaración | Resultado |
|---|-----------|
| La aplicación era fácil de usar | 3,36 |
| El sonido era bueno (en el caso de que sea aplicable) | 2,75 |
| Me gusta comunicar e interactuar en este sitio | 4,11 |
| Me gusta conocer estudiantes de otros países en este sitio | 4,3 |
| Me gusta aprender en este sitio | 4,12 |
| Me gusta hablar con un 'avator' | 3,53 |
| Me sentía cómodo durante la interacción | 3,77 |
| Me sentía satisfecho de la manera en que comunicaba | 3,53 |
| Era importante para mí que me entendieran | 4,17 |
| Era importante para mí entender a los otros estudiantes | 4,23 |
| Disfruté la tarea en línea | 4,08 |
| Encontré la tarea interesante para interactuar con compañeros de otros países | 4,15 |
| Encontré la tarea útil para mi aprendizaje de lengua | 3,99 |
| La tarea en línea me sirvió para descubrir nuevas cosas sobre la otra cultura | 3,81 |
| Recomendaría participar en este tipo de colaboración en línea a un amigo | 3,97 |
| Me gustaría usar este tipo de colaboración con estudiantes de otros países con más frecuencia | 4,15 |

(TILA Final Report, 2015: 13)

2.8 La empatía como competencia intercultural

Dentro de la comunicación intercultural, la empatía es una habilidad que recibe insuficiente atención. Estudios han indicado que la empatía causa comportamiento de ayuda y comportamientos sociales, mientras que la falta de empatía se correlaciona con comportamiento anti-social y hace aumentar la probabilidad de conducta problemática (Zarate, 2004: 102; Van Holst, 2012: 5, Stephan & Finley, 1999: 730-731, Chóliz & Gómez, 2002: 412).

Zarate apunta que la empatía es una competencia vital en la comunicación, de modo que todo tipo de comunicación se rompe cuando no hay empatía. En la comunicación intercultural, la empatía tiene un papel evidente, ya que una de las competencias interculturales es la habilidad de tomar varias perspectivas y la habilidad de ver a uno mismo y situaciones familiares desde la perspectiva del otro (Byram, 2009: 8). Sin embargo, los profesores de lengua muestran muy poco interés en ella (Zarate, 2004: 101). Por ende, en esta tesis se estudia si los alumnos que participan en el proyecto TILA emplean empatía en las conversaciones que tienen con los

alumnos de otros países y cómo posiblemente se puede estimular el uso de empatía a través de las tareas prediseñadas del proyecto.

2.8.1. La empatía

Para poder analizar la empatía, es necesario saber qué es exactamente la empatía. Encontrar una definición exacta resulta difícil. La Real Academia Española (RAE) y el diccionario de uso del español de María Moliner (2008: 641) dan las siguientes definiciones de empatía:

- Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.⁴
- Capacidad de una persona de participar afectivamente en la realidad de otra.

Estas definiciones muestran lo más esencial del fenómeno: (poder) sentir lo que siente el otro. Igual que Zarate (2004), Chóliz y Gómez (2002: 411) señalan que no es fácil encontrar una definición que describa minuciosamente la empatía. Sin embargo, nombran tres cualidades que se puede distinguir al identificar la empatía:

- la capacidad para comprender a los demás; ponerse en el lugar del otro
- la capacidad de reproducir un estado afectivo que sintonice con lo que sienten los otros
- la ejecución de las conductas apropiadas para solucionar el problema del otro

Martinovski (2006: 1) también define la empatía como “la capacidad de tomar el papel del otro y adoptar perspectivas alternativas ante uno mismo”.

El término es estudiado desde varias disciplinas científicas. Por ejemplo, los pedagogos opinan que la empatía es una característica relacionada con los sentimientos privados y las actitudes de una persona, y que es demasiado subjetivo para ser sujeto de estudio. En contraste, los estudios de comunicación se dedican a la investigación del fenómeno desde los años 70 del siglo pasado. Los científicos de comunicación opinan que la empatía es una habilidad importante que juega un papel vital en la comunicación. Es conocido que la empatía resulta crucial en situaciones interculturales que requieren un alto grado de entendimiento de diferencias y patrones culturales (Zarate, 2004: 102). En la medicina, por ejemplo, la empatía está relacionada con competencia clínica: niveles bajos de empatía llevan a la insatisfacción de pacientes, problemas en la comunicación médica e incluso a errores médicos (Park et al., 2015).

⁴ <http://lema.rae.es/drae/?val=empat%C3%ADa> (consultada el 3 de junio de 2015)

Según Martinovski, la empatía es un proceso dinámico, en el cual los procesos y variables cognitivos, emotivos y lingüísticos están entremezclados:

“Empathy functions as a glue between interactants: it is a cognitive and communicative resource for inter-subjective alignment.”

Se suele confundir la empatía con la simpatía. La empatía se distingue de la simpatía en que la empatía genera afectos coherentes con los sentimientos de los demás, incluso cualitativamente similares, mientras que la simpatía genera un estado emocional no necesariamente idéntico al de la otra persona y que surge por compasión o interés por el otro. Para entender la empatía, es crucial el contagio emocional que se produce. Es la empatía que nos hace sentir como si estuviéramos en los zapatos del otro (Chóliz y Gómez, 2002: 412).

En general, investigadores y teóricos coinciden en que hay dos tipos de empatía: empatía cognitiva y empatía emocional (Stephan & Finley, 1999: 730). La empatía cognitiva se refiere principalmente a tomar la perspectiva de otra persona; la empatía emocional a las reacciones emotivas hacia otra persona que son similares a las que experimenta la otra persona (empatía paralela), o una reacción a las experiencias emotivas de la otra persona (empatía reactiva) (1999: 730).

2.8.2. La empatía en la comunicación intercultural

En el mundo globalizado de hoy en día, donde las fronteras entre los países se han desvanecido y cada vez hay más comunicación entre personas que actúan y piensan de manera diferente, es imprescindible poder tomar la perspectiva del otro (Byram, 2009: 8). Además, Byram (2009: 6) argumenta que interculturalidad entre otras implica ser empático hacia personas de otras culturas. Por lo tanto, se puede constatar que la empatía es una habilidad imprescindible en la comunicación intercultural.

De hecho, múltiples estudios hablan de la empatía a la luz de las competencias interculturales (Stahl, 2001), como por ejemplo: Gudykunst (2004), (citado por Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 59); Deardorff (2006); Zarate (2004: 105).

Por ejemplo, Bennet (2009: 97, citado por Deardorff, 2009: 71), menciona la empatía como una de las dimensiones de las competencias interculturales. Nombra la dimensión cognitiva (*mind-set*), la dimensión conductual (*skill-set*) y la dimensión afectiva (*heart-set*). Según Bennet, la dimensión conductual incluye la empatía, y por lo tanto, se podría interpretar la empatía como una habilidad (*skill*).

Gudykunst (1991), citado por Deardorff (2009: 70) también nombra la empatía intercultural como una habilidad, que según él, implica, la capacidad de participar en la imaginación de otra persona; pensándola intelectualmente y sintiéndola emocionalmente. La habilidad de conectarse emocionalmente con personas y mostrando compasión por otros, ser capaz de escuchar activamente y conscientemente, y mirando situaciones desde más de una perspectiva.

Según Zarate (2004: 109), en la comunicación intercultural, el concepto de la empatía que tiene el papel clave en la mediación intercultural es el entender desde otra perspectiva cultural.

Stahl (2001: 202) describe la empatía como un indicador de comportamiento de competencia intercultural, en que la competencia “empatía” hace considerar a la situación del interlocutor, tomando la perspectiva del otro. También Gibson & Zhong (2005: 621), citado por Spencer-Oatey & Franklin (2009: 57) indican que la empatía, al lado de bilingüismo y experiencia intercultural, está relacionada con las competencias interculturales, ya que juega un papel importante en el nivel de efectividad de una interacción intercultural. Además, la empatía deja ver las personas que no son tan diferentes a los miembros pertenecientes a otros grupos (Stephan & Finley, 1999: 734-735). De este modo, la empatía ayuda a contrarrestar posibles prejuicios.

2.8.3. El valor de la empatía en la educación intercultural

En la comunicación intercultural no hay dudas sobre la relevancia de la empatía. Sin embargo, aun – conociendo o no – las ventajas de la empatía, los profesores de lengua muestran muy poco interés en ella (Zarate, 2004: 101). Zarate apunta que el concepto de la empatía no está bien representado en el estudio de enseñanza de lengua y en las prácticas de enseñanza, mientras que uno de las variables con una relevancia práctica directamente relacionada con la comunicación intercultural es la empatía (Zarate, 2004: 101).

2.8.4. El valor de la empatía para el proyecto TILA

La empatía también puede ser de valor en la telecolaboración, ya que la empatía puede ayudar a resolver problemas causados por diferencias en factores personales, culturales e institucionales. Como el objetivo central del proyecto TILA es el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, la empatía como competencia es interesante para el proyecto. De hecho, en el TILA Final Report (2015: 12), se nombra la empatía como uno de los objetivos interculturales que quieren alcanzar a través de las tareas de telecolaboración.

2.8.5. Entrenar la empatía

Estas descripciones de la empatía a la luz de las competencias interculturales revelan que la empatía es una habilidad, y por lo tanto, – como todas las habilidades – se podría entrenar. Stephan & Finley (1999: 736) hablan de la empatía como una habilidad que se puede entrenar:

“Empathy can be explicitly taught”

Varios estudios han mostrado que es posible aumentar los niveles de empatía a través de una variedad de diferentes tipos de programas de capacitación (Crabb, Moracco & Bender, 1983; Goldstein & Michaels, 1985, mencionado por Stephan & Finley, 1999: 732).

Por ejemplo, Stephan & Finley (1999: 732) hablan de un estudio en que midieron el grado de empatía entre niños en clases mezcladas, es decir, en las cuales tenían que colaborar con niños pertenecientes a otros grupos raciales y étnicos. Se creía que, al tener que colaborar interdependiente con niños de otros grupos, los niños aprendían a tomar el papel de los otros niños y a mirar el mundo desde varias perspectivas. En el estudio, el grado de empatía entre los niños en las clases mezcladas aumentó a lo largo del curso (8 semanas), mientras que el grado de empatía entre los niños que se encontraban en el grupo control, no aumentó. Stephan & Finley citan a Aronson y Bridgeman (1979), que argumentan que las mejoras en las relaciones intergrupales que ocurren en estos grupos, son, en parte, debidas a la empatía (1999: 732-733).

Stephan & Finley mencionan que la mayoría de los programas de educación multicultural incluye la empatía en sus currículos: los estudiantes aprenden sobre las semejanzas y diferencias entre los grupos raciales, étnicos y culturales en la sociedad (1999: 733). Además, la empatía tiene un papel mediador en mejorar las relaciones intergrupales y puede reducir prejuicios reduciendo las percepciones de desemejanzas y sentimientos de amenaza. Este papel mediador es interesante a la luz de las competencias interculturales, ya que se habla de que los aprendices de lengua deberían llegar a ser ‘mediadores interculturales’ (Byram, 2009: 6; Zarate, 2004: 101).

¿Sin embargo, cómo se entrena la empatía? Finley & Stephan (1999: 735) dicen que no hay que dejar la inducción de empatía a la improvisación. La mayoría de los educadores implementa la empatía en sus programas sin considerar bien qué es lo que quieren cumplir.

Por ende, Stephan & Finley (1999: 738) recomiendan que los entrenadores, educadores etc. primero pongan atención en decidir cuáles son sus objetivos y cómo alcanzarlos.

Si el objetivo es ganar mayor entendimiento, la empatía cognitiva podría servir; si se trata de una acción social, servirá más la empatía paralela.

Stephan & Finley (1999: 738) proponen, que para entrenar a los participantes en el desarrollo de la empatía, los profesores inviten a los participantes a e identificarse con los miembros del otro grupo mientras leen o escuchan sobre ellos y que se pongan a preguntarse e.o. las siguientes cosas mientras están hablando y después de haber hablado con ellos:

- ¿Qué emociones están sintiendo los otros?
- ¿Qué están pensando?
- ¿Cómo ven el mundo?
- ¿Cómo te sientes tú sobre sus respuestas a la situación?

Stephan & Finley proponen que los profesores discutan las respuestas con los alumnos, para dejar explícito lo implícito.

Boler (1997: 266) recomienda que los profesores usen lectura testimonial (*testimonial reading*) en clase, para que los alumnos experimenten otredad. Según Boler, leer testimonios exige empatía ya que la empatía es necesaria para entender los sentimientos del otro. De esta manera, los alumnos serán estimulados a retar sus propias suposiciones y visiones del mundo. También Mar, Oatley & Peterson (2009) y Djikic et al. (2013) argumentan que leer ficción tiene un impacto profundo en las habilidades empáticas del lector, ya que leer una historia desencadena emociones, como por ejemplo una impresión afectiva.

3. Metodología

Ahora que se ha argumentado que dentro del proyecto TILA la empatía es una habilidad interesante, y por lo tanto merecería más atención, se quiere saber si – y en ese caso, cómo – los alumnos que participan en el proyecto TILA emplean la empatía en las conversaciones con los alumnos de otros países, y si, de alguna manera, se podría estimular el uso de empatía a través del diseño de las tareas.

En esta tesis se analizan las conversaciones entre alumnos de institutos de educación secundaria de los Países Bajos, España y el Reino Unido (véase el corpus de estudio en el párrafo 3.2) que participan en el proyecto TILA, con el fin de estudiar si emplean empatía en sus conversaciones. Se hará un análisis multimodal, es decir, se analizan los varios modos de comunicación que usan los alumnos al realizar las tareas del proyecto con el fin de saber si existe una diferencia en el uso de empatía al usar otro medio de comunicación. Además, se hace un análisis de las tareas del proyecto para llegar a saber de qué manera los profesores posiblemente pueden estimular el desarrollo de empatía a través de las tareas diseñadas.

3.1. Pregunta de investigación

Como se quiere saber si – y en el caso que sí, cómo – los alumnos que participan en el proyecto usan empatía en sus conversaciones, se hará un análisis de las conversaciones que tenían los alumnos con los alumnos extranjeros al realizar las tareas del proyecto. Las conversaciones de los alumnos serán analizadas a través del análisis del discurso. Según Scollon et al. (2011), el análisis de discurso sirve para revelar las diferencias entre distintos grupos culturales y para encontrar los momentos en la comunicación en que a los participantes se les hace difícil entender al otro.

Se estudian conversaciones digitales multimodales, a saber las conversaciones de los alumnos por medio de videoconferencia haciendo uso del programa *BigBlueButton*⁵ (BBB), la función de chat que existe al usar BBB, más las conversaciones por chat que fueron realizadas por los alumnos que sólo usaron el chat como medio de comunicación. Este estudio multimodal tiene como objetivo determinar si existe una diferencia entre el uso de empatía en los diferentes modos de comunicación.

⁵ <http://bigbluebutton.org/>

Además, se estudian las tareas diseñadas por el equipo del proyecto TILA, con el fin de mirar si actualmente estimulan el uso/desarrollo de empatía en los alumnos, y si se puede dar recomendaciones para la incorporación de ejercicios que pueden desarrollar/estimular la empatía.

Con esta metodología se intenta responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo emplean los alumnos que participan en el proyecto TILA la empatía en sus conversaciones con los alumnos de otros países y de qué manera podrían las tareas del proyecto promover el uso de empatía?

3.2. El estudio de interacciones interculturales

Para estudiar las interacciones interculturales, por lo general se hace uso de uno de los dos siguientes metodologías (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 66):

- El estudio cultural comparativo, en que se colecciona datos de las dos culturas que son objeto de estudio, para luego compararlos.
- El estudio de interacción cultural, en que se estudia qué es lo que pasa cuando miembros de dos culturas distintas se comunican.

A través de un estudio cultural comparativo se puede obtener información útil sobre los valores, creencias y convenciones de comportamiento de una cultura, mientras que el estudio de interacción cultural permite entender y explorar la dinámica de las interacciones interculturales (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 267).

En esta tesis se usa la segunda metodología; el estudio de interacción intercultural. Se distinguen tres tipos de datos coleccionados por el estudio de interacciones culturales, a saber:

- datos de interacción auténtica
- datos de *self-report* / estudio
- datos (semi-)experimentales

Se puede obtener estos datos a través de grabaciones de video y/o audio de interacciones auténticas. Además, se puede conseguir datos observando como no participante dentro del contexto en que haya interacción. Estos tipos de datos proporcionan una información profunda sobre interacciones y contextos específicos. Son esenciales para los análisis que necesiten datos más detallados sobre lengua, comportamiento y contexto de una interacción. Este tipo de estudio requiere la realización de transcripciones, lo que hace que sea un estudio que toma

mucho tiempo porque se debería incluir todos los detalles de la interacción (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 271).

3.3 El corpus de estudio

En esta tesis se estudian datos de interacción auténtica. Se estudian conversaciones digitales multimodales, a saber las conversaciones de los alumnos por medio de videoconferencia haciendo uso del programa *BigBlueButton*⁶ (BBB), la función de chat que existe al usar BBB, más los chats que fueron realizados por los alumnos que sólo usaron el chat como medio de comunicación en el entorno de Moodle. En la tabla se encuentran las diferentes conversaciones que se analizan en esta tesis.

| Modo de comunicación | No. de sesiones analizadas | Idioma usado | Duración total | Institutos de educación |
|----------------------------------|----------------------------|------------------|----------------|--|
| BigBlueButton (BBB) | 3 sesiones | español | 101 minutos | <ul style="list-style-type: none"> Groenewoud, Países Bajos con La Garrigosa, España (Spanish 3) |
| Función de chat del programa BBB | 20 sesiones | español e inglés | Desconocido | <ul style="list-style-type: none"> IES Clot del Moro, España con Godolphin, Inglaterra (Spanish 1) Groenewoud, Países Bajos con La Garrigosa, España (Spanish 3) |
| Chat del Moodle | 9 sesiones | español e inglés | 223 minutos | <ul style="list-style-type: none"> IES Clot del Moro, España con Godolphin, Inglaterra (Spanish 1) |

Las sesiones analizadas fueron organizadas por las escuelas. Las sesiones tuvieron lugar durante el periodo del *pilot* del proyecto, entre diciembre de 2013 y noviembre de 2014. Por lo general, los alumnos trabajaron en parejas para realizar las tareas que habían sido diseñadas por los profesores de las dos escuelas. Sin embargo, solía pasar que los alumnos acompañaron a sus compañeros al realizar la tarea, lo que resultó en conversaciones de por ejemplo un alumno español con dos alumnos holandeses.

Además de analizar las conversaciones de los alumnos que participan en el proyecto TILA, se analizan las guías y documentos de diseño e implementación de las tareas para los profesores que participan en el proyecto TILA.

⁶ <http://bigbluebutton.org/>

3.4. La validez del estudio

Para aumentar la validez del estudio, se tomará una actitud reflexiva al analizar los datos; todos los resultados serán interpretados de manera crítica (Boeije, 2005: 284). También se considera que la manera de pensar y los antecedentes del investigador puedan influir los resultados del estudio. Por ello se hará uso de “decentring” (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 269): a lo largo de la investigación se sigue reflexionando sobre la posibilidad de que los antecedentes culturales del investigador influyan el método, el análisis y la interpretación de los resultados.

3.5. El análisis del discurso

Como la empatía es un fenómeno estudiado desde varias disciplinas (Zarate, 2004), las interpretaciones del término son diversas. Pocos estudios se han dedicado a observar la empatía en el discurso, lo que hace que un análisis del uso sea un desafío. Sin embargo, Martinovski, una lingüista sueca, ha usado el análisis del discurso para analizar la empatía en las interacciones. Martinovski (2006) nombra algunos actos de habla, los cuales pueden ser interpretados como empatía. En esta tesis se sigue estas características de empatía para analizar el uso de empatía en las conversaciones de los alumnos que participan en el proyecto TILA. Además, como son parte del comportamiento empático, se analizará el uso de las técnicas de *active listening* (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 86-87, 200).

Se analizan las conversaciones por el uso de empatía en las locuciones de los alumnos. El artículo de Martinovski (2006) fue usado como pauta para reconocer el uso de empatía en el discurso. Martinovski (2006: 5) explica que la empatía puede ser provocada (*elicited*), dada (*given*) y recibida (*received*). Se puede provocar empatía de varias maneras. La recepción de empatía puede constar de aceptación (*acceptance*) o rechazo (*rejection*). Alguien puede rechazar un acto de dar empatía o rechazar un acto de provocación de empatía. Además, como Salem (2003) y Zarate (2004) apuntan que escuchar activamente es parte del comportamiento empático, fue usado el libro de Spener-Oatey y Franklin (2009), para reconocer estas técnicas de “active listening” en el discurso.

Por último, se estudia el uso de empatía cognitiva, empatía reactiva y empatía paralela (Stephan & Finley, 1999: 730). La empatía cognitiva se refiere principalmente a tomar la perspectiva de otra persona; la empatía emocional a las reacciones emotivas hacia otra persona que son similares a las que experimenta la otra persona (empatía paralela), o una reacción a las experiencias emotivas de la otra persona (empatía reactiva) (1999: 730). En el discurso, estos tipos de empatía se expresan por ejemplo cuando alguien toma la perspectiva

del otro, diciendo “Esto debería ser muy difícil para ti”, “Me imagino cómo es” (ejemplos de empatía cognitiva), “Pienso lo mismo que tú” (empatía paralela) o “Lo siento mucho por ti” (empatía reactiva) etc.

La empatía en el discurso

Martinovski (2006), hace uso del análisis del discurso para observar la relación entre rasgos lingüísticos del discurso y las funciones de la empatía (2006: 1-2). Martinovski explica que la empatía está identificada con un comportamiento interactivo como escuchar empáticamente, tener una actitud receptiva (*openness*; véase también Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 200) y parafrasear y reflexionar (Salem, 1982; Fuslier, 1988, mencionado por Martinovski, 2006:1). También Zarate (2004: 105) nombra estas técnicas de escuchar activamente como empatía comunicativa; argumenta que mandar señales de entendimiento verbales y no verbales son parte de la empatía.

Empatía en la comunicación en línea

Como el proyecto TILA se enfoca en la comunicación intercultural a través de la telecolaboración, es decir, la comunicación en línea, es necesario concentrarse en los aspectos de empatía en línea. Fabri et al. (2005) realizaron un estudio del uso de empatía en la comunicación sincrónica por chat. Concluyeron que imitar el uso de emoticones empáticos resultó en más armonía entre las parejas que participaban. Por lo tanto, en esta tesis también se analiza el uso de emoticones en las conversaciones por chat de los alumnos.

Escuchar empáticamente

Igual que Zarate (2004), Salem (2003), para referirse a escuchar empáticamente, también usa los términos *active listening* y *reflective listening*. Argumenta que es una habilidad que se puede aprender.

Asimismo, Spencer-Oatey & Franklin (2009: 86-87, 200) nombran escuchar activamente (*active listening*) como una competencia intercultural. Según ellos, escuchar activamente es sumamente importante para lograr entendimiento mutuo. Cuando algo no está claro en una conversación, a menudo existe la tentación de ‘dejarlo pasar’; sin embargo, seguir esta tentación con demasiada frecuencia o en momentos críticos, puede resultar en problemas serios para lograr entendimiento mutuo (2009: 87). Spencer-Oatey & Franklin nombran las siguientes características que demuestran *active listening*:

- Mostrar que estás escuchando y siguiendo usando *backchanneling*, o sea, confirmando que has escuchado lo que dijo tu interlocutor haciendo uso de (“mhm” “uhu”, sí, etc.);
- Preguntar por aclaraciones;
- Controlar si lo has entendido correctamente (por ej. resumiendo lo que ha dicho la otra persona);
- Reparar malentendidos.

Según Salem (2003), escuchar empáticamente trae consigo varios beneficios, entre otros:

- construye confianza y respeto;
- habilita soltar emociones;
- reduce tensiones;
- estimula el surgimiento de información;
- crea un entorno seguro propicio para la resolución colaborativa de problemas.

Salem argumenta que aunque escuchar empáticamente es útil para todos los que se encuentran involucrados en un conflicto; generalmente la habilidad y la voluntad de escuchar con empatía es lo que distingue al mediador de los otros involucrados en el conflicto. Se destaca la importancia de esta habilidad, dado el hecho de que Byram (2009: 6) habla de que interculturalidad implica ser un mediador intercultural.

En el análisis del discurso que se realizó en esta tesis, las conversaciones fueron analizadas por las siguientes características de empatía (Martinovski, 2006; Spencer-Oatey & Franklin, 2009); detrás de las realizaciones se encuentran los códigos correspondientes. Además, como se ha mencionado, se analizan las conversaciones por el uso de empatía cognitiva, empatía reactiva y empatía paralela (Stephan & Finley, 1999: 730) y el uso de emoticones.

| Provocar empatía | |
|---------------------------------|-----------|
| Narraciones, historias | P1 |
| Walking out moves (sólo en BBB) | P2 |
| Repetitivas manifestaciones | P3 |
| Citar | P4 |
| Exclamaciones | P5 |
| Risas | P6 |
| Preguntas retóricas | P7 |

| Rechazar empatía | |
|---|------------|
| <i>Lingüísticamente a través de rasgos discursivos:</i> | |
| Rehusar de soltar el turno | RL1 |
| Superposiciones | RL2 |
| Interrupciones | RL3 |
| Cortar la empatía provocada por el interlocutor (por ej. cortando su frase) | RL4 |
| Hablar simultáneamente | RL5 |
| <i>Comunicativo a través de:</i> | |
| Rechazos explícitos | RC1 |
| Preguntas retóricas | RC2 |
| Órdenes imperativos | RC3 |
| Ironía | RC4 |
| Decir groserías | RC5 |
| Walking out moves | RC6 |
| Primero aceptación de la empatía dada, seguido por rechazo | RC7 |

| Dar empatía | |
|---|-----------|
| Responder a preguntas | D1 |
| Demostrar empatía no-provocada (dar empatía sin que el interlocutor la provocó) | D2 |
| Repeticiones de empatía provocada | D3 |
| Preguntas retóricas | D4 |
| Adivinar estado mental | D5 |

(Martinovski, 2006)

| Active listening (escuchar activamente) | |
|--|-----------|
| Mostrar que estás escuchando y siguiendo al otro usando <i>backchanneling</i> , o sea, confirmando que has escuchado lo que dijo tu interlocutor haciendo uso de “mhm” “uhu”, sí, etc. | A1 |
| Preguntar por aclaraciones | A2 |
| Controlar si lo has entendido correctamente (por ej. resumiendo lo que ha dicho la otra persona) | A3 |
| Reparar malentendidos | A4 |

(Spencer-Oatey & Franklin, 2009)

4. Resultados

Ahora que se ha detallado qué es la empatía, cómo funciona, cuál es su importancia dentro del proyecto TILA, y cómo se encuentra la empatía en el discurso, se quiere saber cómo usan los alumnos que participan en el proyecto TILA la empatía en sus conversaciones.

Se realizó un análisis multimodal del discurso de las conversaciones en que se destaca el uso de empatía. Se analizaron las conversaciones de los alumnos haciendo uso de los diferentes modos de comunicación, con el fin de mirar si existen diferencias del entorno utilizado para la comunicación.

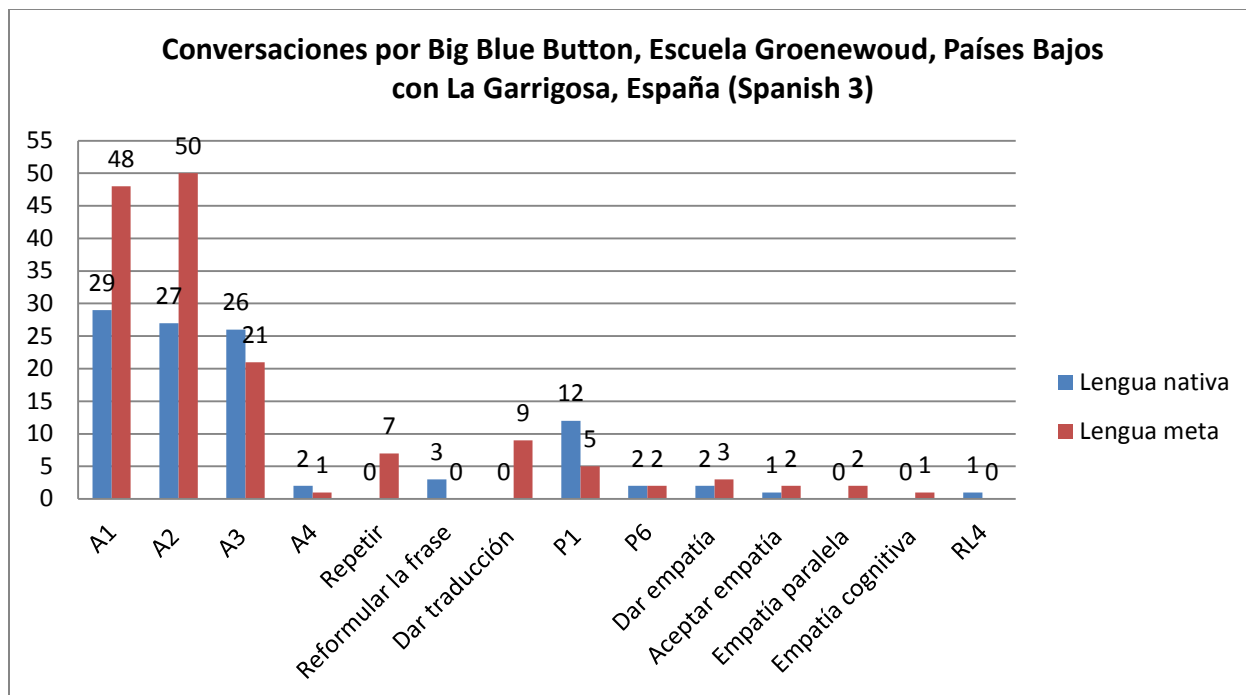
Además, se hizo un análisis del diseño de las tareas para evaluar si éstas promueven el uso de empatía y de qué manera se podría promocionar el uso de empatía a través del diseño de las tareas

4.1. El análisis de las conversaciones por BigBlueButton

Para las sesiones de videoconferencia que realizan los alumnos, el proyecto TILA usa el programa *BigBlueButton*. En total, fueron analizadas 3 conversaciones que tenían los alumnos del grupo “Spanish 3”: los alumnos de la escuela Groenewoud en Nimega, los Países Bajos con los alumnos de la escuela la Garrigosa en Meliana, España. Las conversaciones fueron transcritas por Van den Kroon (2014). Las transcripciones analizadas se encuentran en el anexo 1.

Las tres conversaciones duraron respectivamente 35 minutos y 30 segundos, 45 minutos y 33 segundos y 19 minutos y 50 segundos.

Las conversaciones fueron analizadas por el uso de empatía, como se ha expuesto en el capítulo 3 (Martinovski, 2006; Zarate, 2004; Spencer-Oatey & Franklin, 2009; Salem 2003; (Stephan & Finley, 1999). En el gráfico se encuentra un resumen del tipo de estrategia utilizada, más otras técnicas usadas en las conversaciones analizadas, que se especificarán a continuación. En el texto, “LN” significa “lengua nativa”, y “LM” “lengua meta”.



En el gráfico, los valores representan las veces que los alumnos usaron las técnicas (A1, A2, etc.) mencionadas.

En estas conversaciones, el idioma usado fue el español, así que los alumnos holandeses usaron el español como lengua meta y los alumnos españoles como lengua nativa. Las conversaciones fueron analizadas principalmente por el uso de empatía de los alumnos. Sin embargo, al analizarlas, resultó que los alumnos usaron más técnicas de comunicación para hacerse entender, estas técnicas serán discutidas a continuación.

Se ve que en las tres conversaciones analizadas, los alumnos emplean poca empatía. Lo que los alumnos sí usaron, eran las técnicas de escuchar activamente. Se observa que los alumnos tenían dificultades al entenderse bien. Se cree que esto tiene ver con el nivel de español de los alumnos holandeses, y por otro lado, con la conexión entre los dos alumnos, que no siempre era de muy buena calidad. Por el alto uso de las técnicas de escuchar activamente, primero se expondrán los resultados de este uso, después se entra en detalle sobre el uso de las otras técnicas de empatía.

4.1.1. Escuchar activamente

Al usar *BigBlueButton* como medio de comunicación, los alumnos hicieron uso de las técnicas de *active listening*, nombradas por Spencer-Oatey & Franklin (2009: 86-87, 200). Se estudian los siguientes casos.

A1, mostrar que estás escuchando y siguiendo al otro

Esta técnica de *active listening* fue ampliamente usada por los alumnos (LN: $n=29$ y LM: $n=48$), aunque más por los alumnos holandeses que los alumnos españoles. Por ejemplo, en la transcripción 3, reglas 35-36, se ve que el alumno español resume lo que ha dicho el alumno holandés, para mostrarle que ha entendido lo que ha dicho.

[35]

| | | | |
|---------|----------------------------|----------------------------|------------------------|
| | 142 [37:19.0]143 [37:19.0] | 144 [37:20.9]145 [37:20.9] | 146 [37:22.1] |
| SP1 [v] | FAVORITAS.> | | Las que más te gustan. |
| NL1 [v] | La música y:::/ | | |

[36]

| | | | |
|---------|---|----------------------------|---------------|
| | 147 [37:22.2] | 148 [37:23.8]149 [37:23.9] | 150 [37:35.8] |
| SP1 [v] | (2.0) •Vale la música y la química. • (7.0) Vale. | | |
| NL1 [v] | La química. | | |

Transcripción 3, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

Otro ejemplo en que el alumno Sp1 usa esta técnica es en la transcripción 1, reglas 13-15. El alumno Sp1 le pregunta al alumno NL1 si ha entendido bien que tiene quince años, y le pregunta: “¿Cuántos años, quince?”, a lo que el otro alumno le responde: “Dieciséis años”. Sp1 confirma que ahora sí lo ha entendido bien, y le responde: “Ah, dieciséis.”.

[13]

| | |
|---------|--|
| | 80 [21:16.7]81 [21:16.9] |
| Sp1 [v] | Eh, ¿cuántos años tienes? |
| NL1 [v] | E::hm, eh::, soy:, eh dieciseis años, ¿y/y |

[14]

| | | |
|---------|-------------------------------|--------------------------|
| | 82 [21:26.8]83 [21:27.0] | 84 [21:29.8]85 [21:30.0] |
| Sp1 [v] | ¿Cuántos años, quince? | |
| NL1 [v] | eh, tú? ¿Cuántos años tienes? | Dieciseis |

[15]

| | | | |
|---------|-------------------------------------|--------------------------|--------------|
| | 86 [21:32.2]87 [21:32.3] | 88 [21:39.3]89 [21:40.2] | 90 [21:42.0] |
| Sp1 [v] | Ah, <DIÉCISEIS>. Nosotras <quince>. | | |
| NL1 [v] | años. | ¿Quince? | |

Transcripción 1, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

A2, preguntar por aclaraciones

Los alumnos solían preguntar por aclaraciones (LN: $n=27$, LM: $n=50$). Es de entender que los alumnos holandeses necesitaban más aclaraciones que los compañeros españoles, ya que los españoles hablaban en su lengua nativa lo que no les causó problemas al entender al otro. En el siguiente ejemplo se ve que el alumno holandés le pregunta al alumno español si puede repetir lo que ha dicho.

[115]

| | |
|---------|--|
| | |
| NL1 [v] | ¿concierto de Avicii? Eh::: (0.4) repite por favor↑, Es e:::h el audio es eh:::/ |

[116]

| | | |
|---------|--|----------------------------|
| | 511 [43:34.6]512 [43:34.7] | 513 [43:37.5]514 [43:37.6] |
| Sp1 [v] | <¿Has ido a algún concierto de Avicii? | |
| NL1 [v] | No (1.0) ¿Y TU? | |

Transcripción 1, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

En el siguiente ejemplo se ve que el alumno Sp1 no entiende lo que le pregunta el alumno NL1, y, por lo tanto, pregunta por una aclaración: “¿Cómo se llama mi qué?”, a lo que el alumno holandés repite lo que le dijo: “Eh profe de español”. Ahora el alumno Sp1 sí lo entiende, y le confirma: “Ah, mi profesora”.

[56]

| | | |
|---------|---------------------------------------|----------------------------|
| | 258 [30:44.0]259 [30:44.2] | 260 [30:50.3]261 [30:50.4] |
| Sp1 [v] | ¿Cómo se llama mi::: | |
| NL1 [v] | Y ¿cómo se llama tu profe de español? | |

[57]

| | | |
|---------|----------------------------|----------------------------|
| | 262 [30:54.3]263 [30:54.3] | 264 [30:57.2]265 [30:57.3] |
| Sp1 [v] | QUÉ? | AH, mi profeSO↑ra. |
| NL1 [v] | <Eh profe de: ESPAÑOL.> | |

Transcripción 1, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

A3, controlar si lo has entendido correctamente

Los alumnos controlaron si habían entendido bien al otro, haciendo uso de esta técnica (LN: $n=26$, LM: $n=21$). En esta categoría también se incluyó el preguntar si el otro le había entendido bien.

[105]

| | | | |
|---------|-----------|----------------------------|------------------------------------|
| | .. | 328 [20:09.3]329 [20:09.4] | 330 [20:12.6]331 [20:12.7] |
| SP1 [v] | gustaría. | | E:::h <en verano (.) venir (0.4) a |
| NL1 [v] | | (2.0) Shit. | |

[106]

| | | | | |
|---------|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | 332 [20:16.7]333 [20:16.8] | 334 [20:23.3]335 [20:23.4] | 336 [20:24.8]337 [20:24.8] |
| SP1 [v] | Valencia>. | | Da igual. | |
| NL1 [v] | | ¿En verano? (()) (3.0) | | Oh ok |

Transcripción 2, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

En el siguiente ejemplo se observa que el alumno Sp1 controla si el alumno NL1 le ha entendido bien: “¿Has entendido?”.

[58]

| | | | |
|---------|---|---|----------------------------|
| | ..267 [31:00.5]268 [31:01.6]269 [31:01.7] | 270 [31:05.9]271 [31:06.0]272 [31:11.2] | 273 [31:11.3]274 [31:14.3] |
| Sp1 [v] | | (3.0) Ana. | ¿Has entendido? Hola. |
| NL1 [v] | SÍ. | | (4.0) ¿Hola? |

[59]

| | | | |
|---------|---|---|---------|
| | 275 [31:14.4]276 [31:19.1]277 [31:19.2] | 278 [31:28.8]279 [31:29.1] | |
| Sp1 [v] | | (7.0) ¿Cómo se llama tu profe de español? | |
| NL1 [v] | | | ELVIRA. |

Transcripción 1, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

4.1.2. El uso de empatía

Además de usar las técnicas de *active listening* los alumnos emplearon empatía en sus conversaciones, aunque sobre todo provocando empatía (véase tabla en la página 30).

P1, provocar empatía

En 17 ocasiones los alumnos provocaron empatía (LN: $n=12$, LM: $n=5$). Sin embargo, las veces en que la empatía provocada fue aceptada, fueron sólo 4. El bajo número de ocasiones

en que la empatía provocada fue aceptada, tiene algo que ver con la mala conexión entre los alumnos. En 9 ocasiones, después de la provocación de empatía, los otros alumnos preguntaron por aclaraciones o preguntaron si lo habían entendido bien (A3). Por lo tanto, se puede concluir que aunque es alto el número de provocaciones de empatía había sólo 4 situaciones en que la empatía provocada tenía su efecto deseado.

Se estudian los siguientes fragmentos, en el primer fragmento la provocación de empatía no tiene éxito, en el segundo sí es aceptada. En la transcripción 2, reglas 140-143, se observa que el alumno español provoca empatía, diciendo que hace poco fue a ver la película *El Hobbit*. Lo que intenta de esta manera, es provocar alguna reacción en el alumno NL1. Sin embargo, el alumno NL1 no le entiende o no lo escucha bien “Echt niet te verstaan” (“Nada entendible”), de modo que esta provocación de empatía no tiene éxito.

[140]

| | |
|---------|---|
| | .. |
| SP1 [v] | gusta↑ ir al cine↑, pero es muy (()), sabes, e:::h si me (()), e:::h me gusta |

[141]

| | | |
|---------|---|----------------------------|
| | .. | 462 [26:08.9]463 [26:09.0] |
| SP1 [v] | mucho↑ ir al cine↓. Y::: hace poco↑, fui (.) a ver (.) El Hobbit. | |
| NL1 [v] | | ¿Sí? |

[142]

| | | |
|---------|--|------------------------------|
| | 464 [26:10.9]465 [26:11.0]466 [26:13.3]467 [26:13.3] | 468 [26:15.3]469 [26:15.3] |
| SP1 [v] | (()) | Nada nada ((risas)) (1.0) ((|
| NL1 [v] | ((risas)) Repite↑. | |

[143]

| | | | |
|---------|------------------------|----------------------------|--|
| | .. | 470 [26:19.2]471 [26:19.3] | 472 [26:22.4]473 [26:22.5]474 [26:23.9]475 [26:28.0] |
| SP1 [v] |)). | E:::h. | |
| NL1 [v] | Echt niet te verstaan. | (4.0)Y ehm ¿qué es tu | |

Transcripción 2, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

En el siguiente ejemplo, un fragmento de la transcripción 2, reglas 185-187, se ve que la provocación de empatía por NL1 (“y este domingo tengo dieciséis años”) es recibida por el

alumno español SP2 con un “Ah, qué bien”. El alumno holandés acepta esta empatía con risas y diciendo “Gracias”.

[185]

| | |
|---------|--|
| | 640 [34:09.4]641 [34:09.5] |
| SP2 [v] | Quince. (0,4) ¿Cúantos años tienes tú? |
| NL1 [v] | E:::hm, tengo::: quince años↑ |

[186]

| | |
|---------|--|
| | 642 [34:20.4]643 [34:20.5] |
| SP2 [v] | AH. ¿((E1)) |
| NL1 [v] | y::: este doming/domINGO, tengo dieciseis años↑. |

[187]

| | |
|---------|---|
| | 644 [34:24.0]645 [34:24.2] 646 [34:25.7]647 [34:26.3]648 [34:27.5]649 [34:28.6] |
| SP2 [v] | cumpleaños? Ah::: qué bien. Y, ¿vas a/vas a estar |
| NL1 [v] | ((risas)) Gracias. |

Transcripción 2, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

Observamos el siguiente ejemplo de la transcripción 3, reglas 69-71, en que el alumno holandés, al escuchar que al alumno español le gusta hacer deporte y estar con sus amigos, le responde, con una risa: “A mí también”. De este modo, el alumno holandés muestra que entiende al alumno español y siente lo mismo que él.

Empatía paralela

En dos ocasiones ($n=2$) los alumnos emplearon empatía paralela. En el siguiente fragmento de la transcripción 2, reglas 260-261, el alumno NL1 emplea empatía paralela reaccionando que a él también le gusta pintar.

[260]

| | |
|---------|---------------------------------------|
| | 868 [47:08.6]869 [47:08.7] |
| SP2 [v] | ARTE, PINTAR. |
| NL1 [v] | AH PINTAR, MUY BIEN. <Me gusta pintar |

[261]

| | | |
|---------|--|----------------------------|
| | 870 [47:13.9]871 [47:14.0] | 872 [47:19.7]873 [47:19.7] |
| SP2 [v] | ¿Sí? Y::: ¿Cuál es tu asignatura favorita? | |
| NL1 [v] | también.> | ¿Mi:::/mi |

Transcripción 2, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

En este fragmento, de la transcripción 3, reglas 70-71, el alumno NL1 emplea empatía paralela diciendo que a él también le gusta hacer deporte y estar con sus amigos.

[70]

| | |
|---------|--|
| | 294 [42:36.4]295 [42:36.5] |
| SP1 [v] | (1.30) E:::hm me gusta hacer deporte↑ (1.30) DEPORTE y::: SÍ y |

[71]

| | | |
|---------|-----------------------------|---------------|
| | 296 [42:53.0]297 [42:53.0] | 298 [42:54.5] |
| SP1 [v] | <esTAR CON MIS amigos>. | |
| NL1 [v] | Ah. A mi también ((risas)). | |

Transcripción 3, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

Empatía cognitiva

En el siguiente fragmento, de la transcripción 2, reglas 229-232, el alumno holandés se relaciona con el alumno español cuando hablan de las fiestas de sus regiones, lo que se puede considerar como empatía cognitiva. El alumno español le cuenta sobre Las Fallas, una fiesta que se celebra en la Comunidad Valenciana, y el alumno holandés le cuenta que su fiesta regional es el *Nijmeegse Vierdaagse*. Siguiendo las descripciones de Stephan & Finley (1999: 730), en que dicen que la empatía cognitiva se trata de tomar la perspectiva del otro, se puede considerar estas expresiones como empatía cognitiva. El alumno holandés toma como punto de partida la situación del otro alumno – las Fallas como fiesta regional – y se la aplica a su propia situación: el *Avondvierdaagse* de Nimega.

A la luz de la comunicación intercultural, esta manera de tomar la perspectiva del otro, es importante. Es interesante esta manera de *perspective taking*, porque así uno muestra que entiende lo que le quiere decir el otro, toma su perspectiva y desde ahí comenta sus experiencias en cuanto a lo dicho; en esta ocasión que se puede comparar una fiesta como Las Fallas con el *Avondvierdaagse* de Nimega.

Esta manera de empatía cognitiva sólo se observaba una vez ($n = 1$) en las conversaciones analizadas.

[229]

| | |
|---------|---|
| | 785 [41:10.8] 786 [41:11.9]787 [41:12.0] |
| SP2 [v] | Y el calor. |
| NL1 [v] | Ehm (.) en Ni/Nijmegen↑, mi e:::h (0.4) e::h e:::h donde::: |

[230]

| | |
|---------|--|
| | -- |
| NL1 [v] | e:::hm vivo↑, e:::hm, también es una fiesta muy grande. Se llama eh de |

[231]

| | |
|---------|---|
| | -- |
| NL1 [v] | VIERDAAGSE↑. Y::: e:::h (2.0) <es una↑> ES UNA MARCHA de cuatro |

[232]

| | |
|---------|---|
| | -- 788 [41:49.8] |
| NL1 [v] | días y en toda la ciudad son fiestas↑, ESTÁ MUY BIEN ((risas)). |

Transcripción 2, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

4.1.3. Otras técnicas usadas

Al analizar las conversaciones por el uso de empatía, se encontraron otras técnicas que los alumnos usaron que tienen algo que ver con la empatía, ya que todas las técnicas se usan con el objetivo de llegar a un entendimiento mutuo (querer entender al otro, querer que el otro te entienda). Se estudian los siguientes ejemplos:

Reformular la frase

En tres ocasiones, los alumnos reformularon lo dicho para hacerse entender mejor, por ejemplo añadiendo información a la frase, o cambiando la frase. Se estudia el siguiente ejemplo:

[141]

| | | |
|---------|--|---------------|
| | .609 [48:26.7]610 [48:26.9] | 611 [48:36.9] |
| Sp1 [v] | ●De Rihanna y:::/● (4.30) ¿Qué quieres ser de mayor? | |
| NL1 [v] | Ehm | |

[142]

| | | |
|---------|----------------------------------|---------------|
| | 613 [48:40.4]614 [48:40.5] | 615 [48:50.9] |
| Sp1 [v] | (7.0) ¿Qué quieres ser de mayor? | |
| NL1 [v] | (0.4) repite por favor↑. | |

[148]

| | | |
|---------|--|----------------------------|
| | 634 [49:55.9]635 [49:58.7] | 636 [49:59.8]637 [50:02.9] |
| Sp1 [v] | ¿QUE QUIERES SER de mayor? ¿Cuál quieres que sea tu profesión? | |
| NL1 [v] | ((risas)) | |

[149]

| | | |
|---------|---|----------------------------|
| | 638 [50:02.9] | 639 [50:15.9]640 [50:16.1] |
| Sp1 [v] | | |
| NL1 [v] | Profesión e:::h↑ (2.0) e:::hm (2.0) repite porf favor↑ ((risas)). | |

[150]

| | | |
|---------|--------------------------------------|--|
| | 641 [50:21.9]642 [50:22.0] | |
| Sp1 [v] | <¿Qué/QUE QUIERES (.) SER DE MAYOR?> | |
| NL1 [v] | (2.30) E:::hm, (2.0) | |

Transcripción 1, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

El alumno NL1 indica que no ha entendido lo que le ha dicho el alumno Sp1: “repite por favor”. Como respuesta, Sp1 le dice: ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Cuál quieres que sea tu profesión?

En el siguiente ejemplo, de la transcripción 3, reglas 90-93, el alumno español también usa sinónimos para decir lo mismo, “En el futuro, de mayor. ¿Qué quieres ser?” y “¿en qué quieres trabajar, de mayor?” y además dice: “Trabajo. De mayor”.

Esta técnica de reformular la frase es muy útil para el entendimiento mutuo.

[90]

| | |
|---------|--|
| SP1 [v] | ¿Y qué quieres estudiar de mayor? (1.0) En el futuro, de mayor. ¿Qué quieres |
|---------|--|

[91]

| | |
|---------|---|
| SP1 [v] | ser? (1.0) Que ¿en qué <QUIERES (.) TRABAJAR (.)> de mayor? |
|---------|---|

[92]

| | | | |
|---------|---|-----------------|------------------|
| SP1 [v] | 365 [46.09.4]366 [46.10.6]367 [46.10.7] 368 [46.11.8]369 [46.11.9]370 [46.12.7] 371 [46.13.0]372 [46.14.1]373 [46.14.2] | Trabajo. | ¿(()) de mayor? |
| NL1 [v] | E:::hm | No lo/no lo sé. | E:::hm (3.0) |

Transcripción 3, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

Dar traducción

Esta técnica fue vista en 9 ocasiones (n=9). Los alumnos españoles cambiaron al inglés para que el alumno holandés entendiera lo que decían. En el siguiente ejemplo, de la transcripción 3, reglas 158-161, se ve que el alumno español traduce la palabra “estudiar” y “de mayor”.

[158]

| | | | |
|---------|---|----------------------------|----------------------------|
| | | 528 [28:50.0]529 [28:50.1] | 530 [28:51.4]531 [28:51.4] |
| SPI [v] | <¿qué quieres estudiar (0.4) de mayor?> | | Study. |
| NLI [v] | | ¿De mayor? | |

[159]

| | | | |
|---------|--|----------------------------|--|
| | | 532 [28:58.6]533 [28:58.7] | |
| SPI [v] | (1.0) Eh de mayor, sí, when you are older. | | |
| NLI [v] | | Heh? Ik versta hem echt | |

[160]

| | | | |
|---------|-------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| | | 534 [29:03.9]535 [29:04.1] | 536 [29:10.4]537 [29:10.4] |
| SPI [v] | | | |
| NLI [v] | niet, het is heel raar. | ¿Estudiar? ¿Qué:::? (1.0) ((risas)) | |

[161]

| | | | |
|---------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | 538 [29:16.9]539 [29:17.0] | 540 [29:20.2]541 [29:20.3] |
| SPI [v] | Estudiar↑/estudiar es STUDY. | | Da igual, da |
| NLI [v] | | No lo sé ((risas)). | |

Transcripción 3, Spanish 3, Groenewoud con La Garrigosa

4.1.4. Conclusiones conversaciones por *BigBlueButton*

Se concluye que en las conversaciones por *BigBlueButton* los alumnos sobre todo usaron las técnicas de *active listening*. El alto uso de estas técnicas fue causado por la mala conexión que había entre los alumnos.

En cuanto al uso de empatía, se concluye que aunque fue alto el número de provocaciones de empatía ($n=17$), sin embargo, las veces en que la empatía provocada era aceptada, fueron sólo 4. En 9 ocasiones, los alumnos, en vez de dar empatía como respuesta a la provocación, preguntaron por aclaraciones o preguntaron si lo habían entendido bien (A3). Se puede decir que esto es debido a la mala conexión que tenían los alumnos al hablar por BBB.

Había dos ocasiones en que los alumnos emplearon empatía paralela y una ocasión en que un alumno usó empatía cognitiva. Aunque sólo se observó una vez, este caso de empatía cognitiva era interesante a la luz de la comunicación intercultural. Se observó que el alumno tomó la perspectiva del otro alumno, compartiendo sus propias experiencias con la fiesta regional de su Nimega, el *Vierdaagse*, con las fiestas regionales de Valencia, las Fallas.

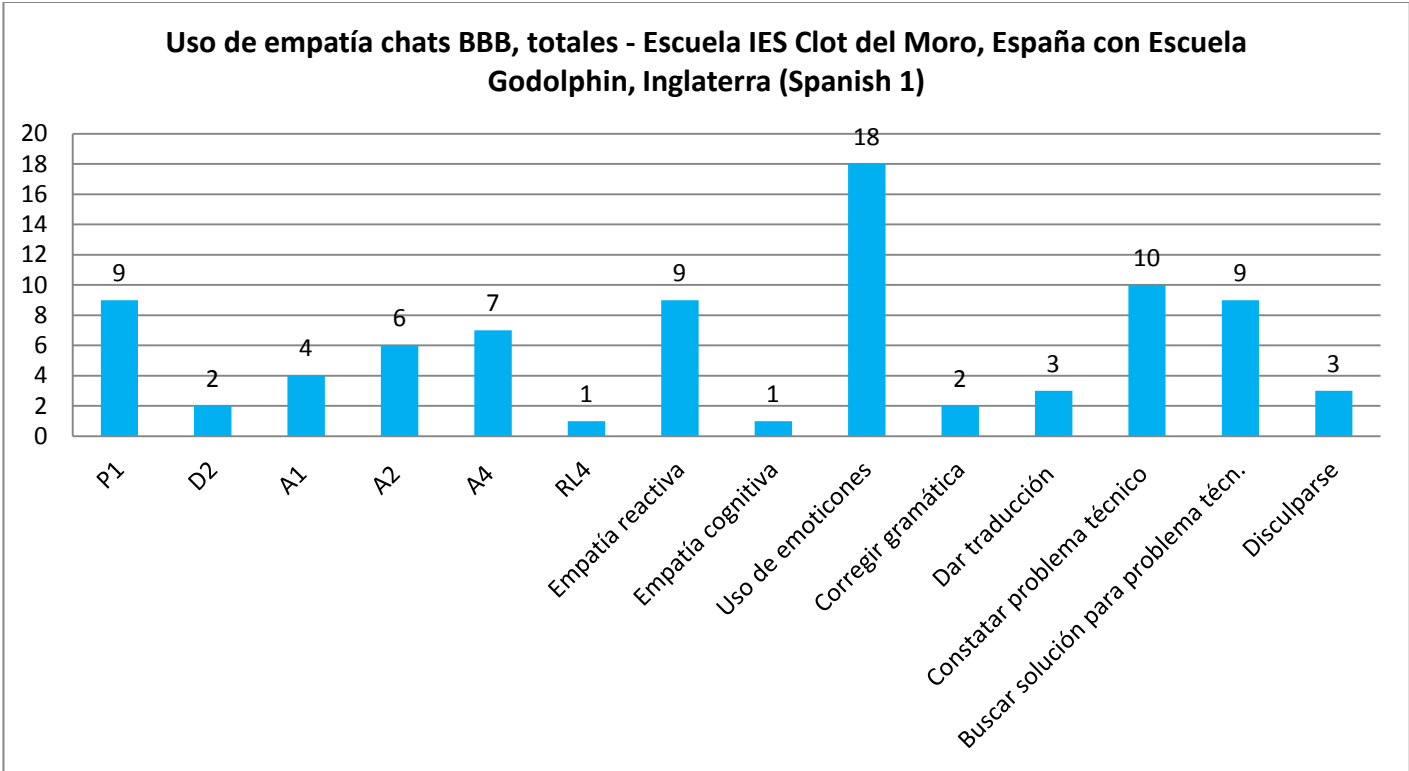
Otras observaciones de las conversaciones por *BigBlueButton* son el uso de reformular la frase ($n=3$), que resulta ser muy útil para llegar a un entendimiento mutuo. Además, los alumnos españoles dieron traducciones en inglés ($n=9$) de palabras para que los otros alumnos lo entendieran. Estas técnicas tienen algo que ver con la empatía, ya que sirven para llegar a un entendimiento mutuo.

4.2. El análisis de las conversaciones por la función de chat del programa *BigBlueButton*

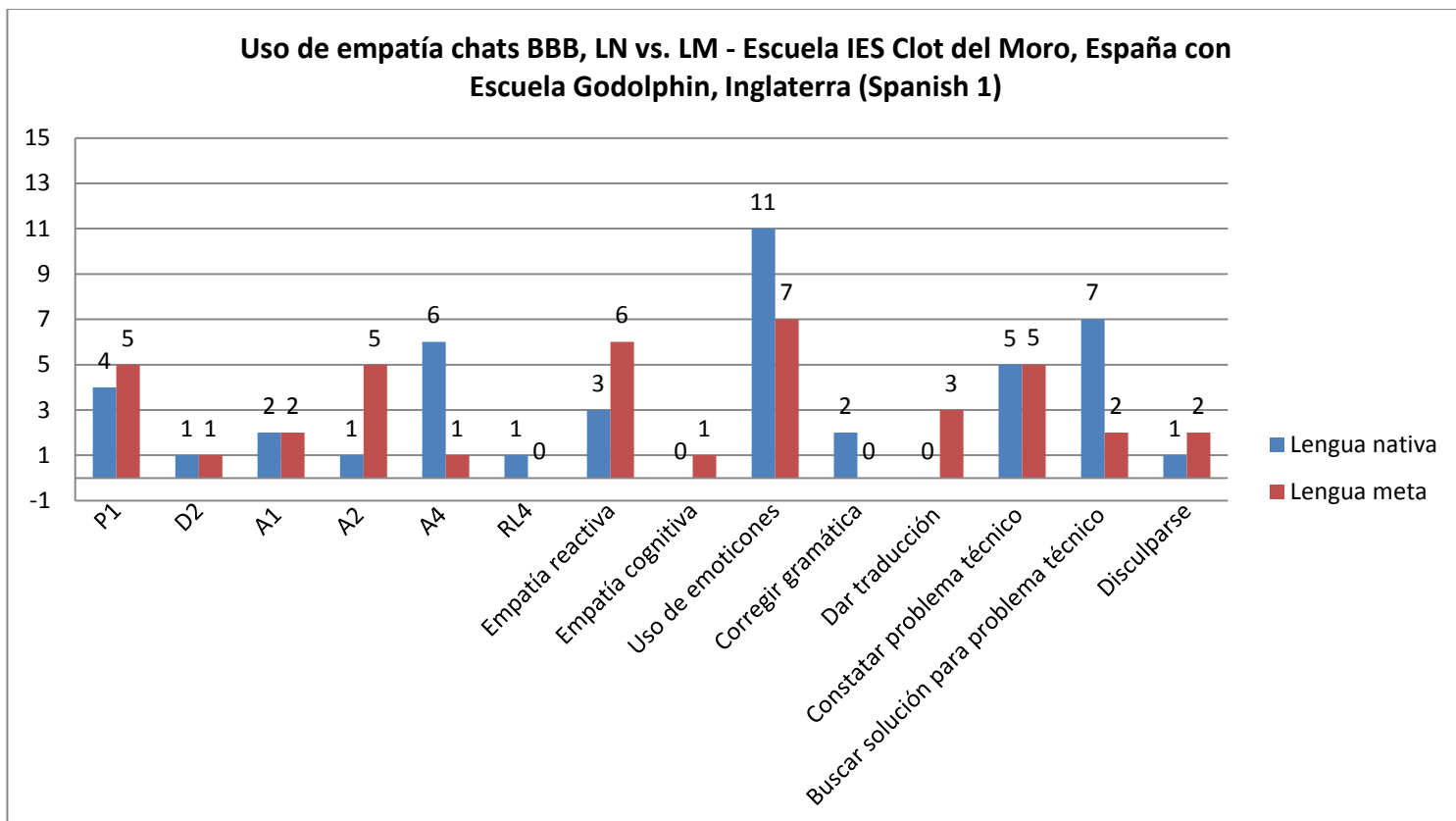
El programa de videoconferencia *BigBlueButton* (BBB) tiene una función de chat que los alumnos pueden usar para comunicarse mientras hablan o intentan hablar por BBB. Estas conversaciones de chat fueron analizadas por el uso de empatía. Se analizaron sólo las conversaciones escritas que tenían los alumnos haciendo uso de la función de chat del programa *BigBlueButton*, no se analizaron las conversaciones como conjunto, porque en la mayoría de los casos, debido a fallos técnicos, los alumnos cambiaron totalmente a la función de chat de BBB y dejaron de hablar por BBB.

Las sesiones de chat analizadas fueron realizadas por los alumnos de la escuela IES Clot del Moro, España con los de la escuela Godolphin, Inglaterra (grupo Spanish 1) y los alumnos de la escuela Groenewoud, Países Bajos, con los de la escuela la Garrigosa, España (grupo Spanish 3). Las conversaciones analizadas se encuentran en el anexo 2.

En total fueron analizadas 20 conversaciones de chat: 9 conversaciones realizadas por los alumnos del grupo Spanish 1, más 11 conversaciones realizadas por los alumnos del grupo Spanish 3. Cabe mencionar que se desconoce las duraciones de las conversaciones, ya que la función de chat de *BigBlueButton* no muestra la hora en que se envía los mensajes. Sin embargo, se puede constatar que las conversaciones de los alumnos del grupo Spanish 3 eran más cortas que las de los alumnos del grupo Spanish 1. Aquí abajo se encuentran los resúmenes de la empatía usada por los alumnos en las conversaciones.



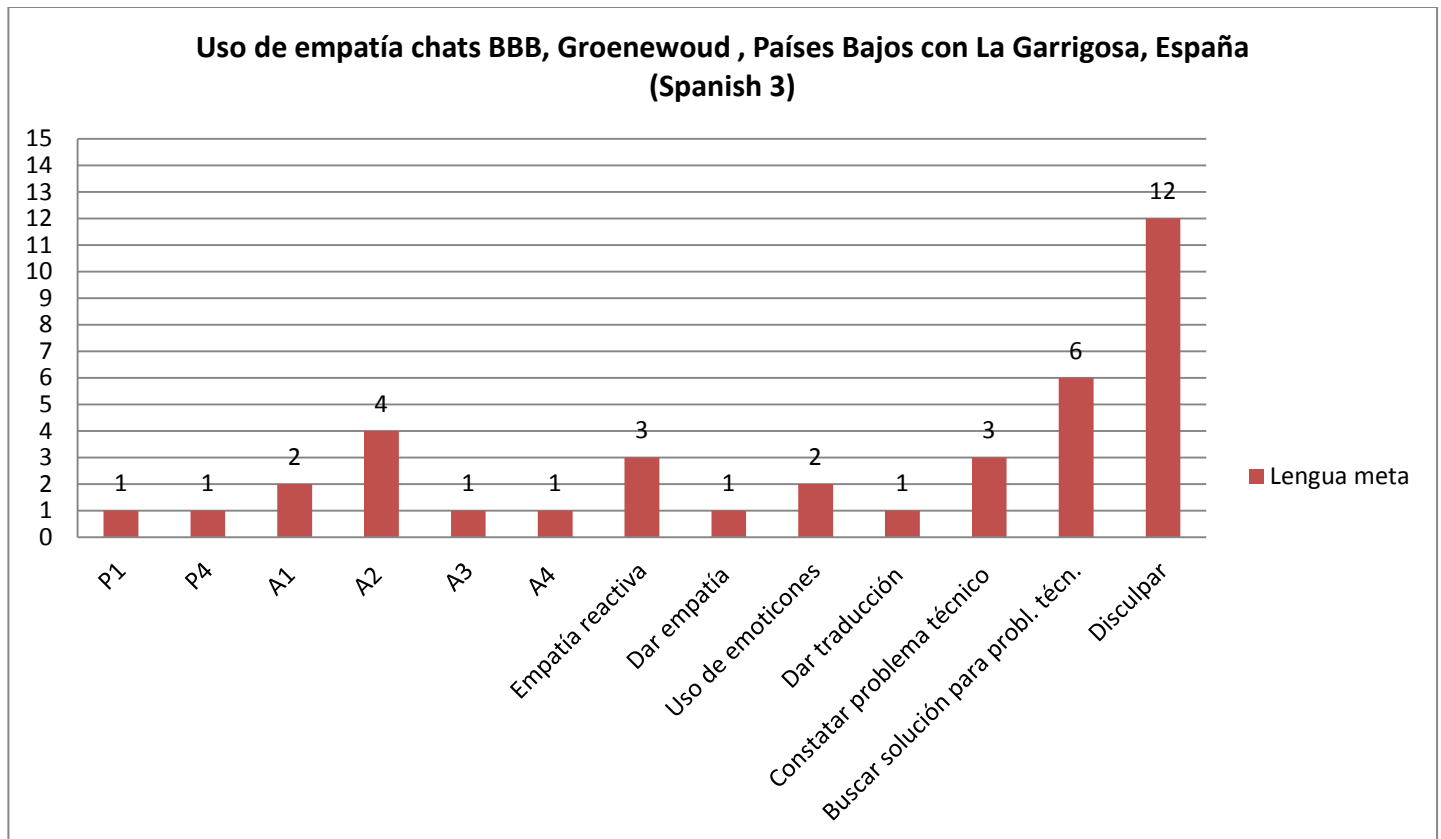
Resumen del uso de empatía en las conversaciones de chat al realizar una tarea por BBB, totales – Escuela IES Clot del Moro, España con Escuela Godolphin, Inglaterra (Spanish 1)



Resumen del uso de empatía en las conversaciones de chat al realizar una tarea por BBB, totales y uso en lengua nativa versus uso en lengua meta – Escuela IES Clot del Moro, España con Escuela Godolphin, Inglaterra (Spanish 1)

En los gráficos, los valores representan las veces que los alumnos usaron las técnicas (P1, D2, etc.) mencionadas.

Cabe destacar el número de las expresiones en lengua nativa y lengua meta. En total, fueron analizadas 332 expresiones (frases de los alumnos, de las cuales 162 eran en lengua nativa y 170 en lengua meta). Por lo tanto, el 48,8% de las expresiones fueron realizadas en la lengua nativa y el 51,2% en la lengua meta. La distribución de las lenguas usadas es casi equitativa.



Resumen uso de empatía en las conversaciones de chat al realizar una tarea por BBB – Escuela Groenewoud, Países Bajos con Escuela La Garrigosa, España (Spanish 3). En las conversaciones analizadas los alumnos sólo se comunicaban en inglés (= lengua meta para ambos grupos).

En el gráfico, los valores representan las veces que los alumnos usaron las técnicas (P1, P4, etc.) mencionadas.

Igual que las conversaciones de chat como tarea principal, las conversaciones de chat que tenían los alumnos al realizar una tarea por BBB, fueron analizadas haciendo uso de Martinovski (2006), Zarate (2004), Spencer-Oatey & Franklin (2009), Salem (2003) y Stephan & Finley (1999). Al analizar las conversaciones, se encontraron técnicas adicionales que usaron los alumnos que merecían ser nombradas en el análisis. Aquí abajo se describe el uso de empatía más el uso de las otras técnicas.

4.2.1. El uso de empatía

De las realizaciones de empatía nombradas por Martinovski (2006) y Stephan & Finley (1999: 730) y las de Spencer-Oatey y Franklin (2009) y Salem (2003) en cuanto a escuchar activamente, se constata que los alumnos sobre todo hacen uso de *active listening*. Sin embargo, también hicieron uso de otras técnicas que tienen algo que ver con la empatía.

Provocar empatía

Los alumnos provocaron empatía (Spanish 1: LN: $n=4$, LM: $n=5$, Spanish 3: $n=1$), por ejemplo en el siguiente caso, en que el alumno ING5 dice que le gustaría llevar su propia ropa. El alumno ESP5 le responde dando empatía paralela, diciendo que a él tampoco le gustan los uniformes. Después emplea empatía cognitiva, poniéndose en el lugar del otro alumno diciendo que se imagina que sí es fácil en la mañana (ponerse un uniforme en vez de tener que elegir de qué ponerse).

| |
|---|
| ING5: do you have a school uniform? |
| ESP5: no i haven't |
| ESP5: do you? |
| ING5: i have one |
| ING5: this is my uniform for sports |
| ESP5: i like it |
| ING5: gracias, pero me gustaria llevar my propia ropa |
| ESP5: A mi los uniformes tampoco me gustan |
| ING5: es facile en la manana imagino |

Chat 5 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

RL4, cortar la provocación de empatía por el interlocutor

En el chat 8 de Spanish 3, también se ve una provocación de empatía por el alumno ING8, diciendo “I’m really excited”, sin embargo, el alumno ESP8 rechaza esta provocación haciendo uso de un *cut-off* (corte) (Martinovski, 2006), y dice que se tiene que ir. No obstante, también puede ser que al decir que se tenía que ir, el alumno ESP8 aún no había leído el mensaje de ING8. En este caso, no se debería interpretar esta expresión como *cut-off*. Esto es una limitación de hablar por medio de chat, ya que impide una comunicación exitosa. Además, es una limitación para el análisis de las conversaciones por chat, ya que como investigador no se sabe cómo interpretar estas expresiones.

| |
|---|
| ING8: Our next holiday is Easter. It's in April, and we have about 3 weeks off! I'm really excited! |
|---|

| |
|--------------------------------------|
| ESP8: Bueno me tengo que ir! Adios!! |
|--------------------------------------|

| |
|------------------|
| ING8: Oh. Adios! |
|------------------|

| |
|-------------------|
| ING8: Hasta luego |
|-------------------|

Chat 8 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Empatía reactiva

En los siguientes fragmentos, los alumnos hacen uso de empatía reactiva, reaccionan a la situación en que se encuentran otras personas: la conexión de los otros alumnos, un alumno que se fracturó el dedo, una cámara web que no funciona etc.

| |
|-----------------------------------|
| ESP1: soy la unica que se conecto |
|-----------------------------------|

| |
|---|
| ESP1: la conexion de los demas va un poco mal |
|---|

| |
|-------------|
| ING1: oh :(|
|-------------|

Chat 1 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|----------------------------|
| ESP2: the cam doesn't work |
|----------------------------|

| |
|------------|
| HOL2: okay |
|------------|

| |
|-----------------------|
| HOL2: tha't's too bad |
|-----------------------|

Chat 1 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

| |
|------------------------|
| ESP8: can you hear me? |
|------------------------|

| |
|------------------------|
| HOL1: can you hear me? |
|------------------------|

| |
|---------------|
| ESP8: i can't |
|---------------|

| |
|---------------------------------|
| HOL1: oh that's really annoying |
|---------------------------------|

Chat 8 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

Uso de emoticones

Se observa que los alumnos usan emoticones en sus conversaciones por el chat (Spanish 1: LN: $n = 11$, LM: $n = 7$, Spanish 3: $n = 1$). En el chat 3 de Spanish 1, el alumno ESP3 corrige al otro alumno, diciendo que “catorce” se escribe con c. Para no sonar como un sabelotodo, pone un emoticon detrás de su frase. De esta manera, el otro alumno sabe que tiene buenas intenciones al corregirlo. El alumno ING3 le imita el uso de emoticón, respondiéndole con un “oh!! :)”. Esta imitación de uso de emoticones también se observa en el chat 5 de Spanish 1, cuando los alumnos hablan del fenómeno de “pancake day”. Tal como lo observan Fabri et al. (2005: 9), se constata que en las conversaciones del chat de Moodle, parece que imitar el uso de emoticones, resulta en más armonía entre los alumnos.

Además, en los dos otros fragmentos, se observa que el alumno ING4 usa un emoticón para expresar sus sentimientos (“oh :(“), empleando de esta manera empatía reactiva. En esta conversación, ESP4 también usa un emoticón, al decir que se tiene que salir del chat porque tiene clase de valenciano. Este tipo de uso de emoticón también se ve en el fragmento de chat 5, cuando el alumno ESP5 usa un emoticón al decir que se tiene que ir y entonces hablarán otro día. Parece que de esta manera, los alumnos intentan suavizar su despedida.

| |
|----------------------------|
| ING3: tengo quatorce anos |
| ESP3-2: can you hear us? |
| ING3: me oyes? |
| ESP3: se escribe catorce:) |
| ESP3-2: yo te oigo bien |
| ESP3: con c |
| ING3: oh!! :) |

Chat 3 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| ESP5: what is pancake day? |
| ING5: in england we have it once a year and you eat pancakes all day :) |
| ESP5: aah okay :) |
| ING5: i love pancakes :D |

Chat 5 – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|--|
| ING4: where is ***? |
| ESP4: he broke his finger |
| ING4: is he not in school? |
| ESP4: no he isn't |
| ING4: oh :(|
| ING4: poor *** |
| ESP4: yes |
| ESP4: me tengo que ir tengo clase de valenciano :(|
| ING4: hasta luego |

Chat 4 – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|----------------------------|
| ESP5: me voy a otra clase |
| ESP5: hablamos otro dia :) |
| ING5: okay! adios! |
| ESP5: byeee |

Chat 5 – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Escuchar activamente

Aunque se trata de chats, y no de comunicación oral, en los chats, los alumnos también usaron técnicas de *active listening*, o en este caso quizás más bien *active communicating*. El chat sobre todo fue usado para preguntar por aclaraciones (A2).

| |
|--|
| ESP4: hi:) |
| ING4: hola! |
| ING4: no entendi lo que dijiste de fallas |
| ESP4: son unas personas que participan saliendo a la calle |
| ESP4: y ponen unos monumentos de carton |
| ING4: ooh |

Chat 4 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

En el chat 4 BBB – Spanish 1, se observa que el alumno ING4 no entiende lo que le dijo el alumno ESP4 sobre Fallas, una fiesta que se celebra en la comunidad valenciana. Por lo tanto, se dirige al chat y le indica que no entiende lo que le dijo sobre Fallas. ESP4 reacciona

explicando qué se entiende por Fallas. ING4 usa una técnica de *active listening*, al mostrar a ESP4 que le está siguiendo, diciendo “ooh”.

| |
|--|
| ESP4: las peñas is a holiday where the people bull running |
| ING4: i thought it was called sanfermines? |
| ESP4: sanfermin es en Pamplona |
| ESP4: pero las peñas son unas fiestas de mi ciudad |

Chat 4 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| ESP5: what is pancake day? |
| ING5: in england we have it once a year and you eat pancakes all day :) |
| ESP5: aah okay :) |

Chat 5 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| HOL6: my headphones are really bad, so i'm sorry that you have to wright so muchokey, im going futher to la amistad |
| ESP9: can you repeat? |
| HOL6: what is the name of la persona and what does he/she do? |
| HOL6: what is the name of la persona and what does he/she do? |
| ESP9: which person? |

Chat 11 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

4.2.2. Otras técnicas usadas

Igual que en las conversaciones por *BigBlueButton*, al analizar las conversaciones de la función de chat del programa BBB, se encontraron otras técnicas que usaron los alumnos que son interesantes a la luz de la comunicación intercultural. Por lo tanto, se las menciona aquí abajo.

Corregir gramática

Se ve que en el chat los alumnos corrigen al otro alumno (Spanish 1: $n = 3$). Aunque esto no está relacionado directamente con la empatía, se puede decir que tiene un efecto positivo para el aprendizaje en términos de adquisición de lengua. Se observa los siguientes casos:

| |
|---|
| ING9: quinceaneva |
| ESP9: qte refieres a quinceañera?? |
| ING9: es una fiesta para las chicas cuando cumplen 15 |

Chat 9 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|----------------------------|
| ING3: tengo quatorce anos |
| ESP3-2: can you hear us? |
| ING3: me oyes? |
| ESP3: se escribe catorce:) |

Chat 3 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---------------------------------|
| ESP3: do you can litening me |
| ESP3: ?? |
| ESP3: my name is vicent |
| ING3: si! it's: can you hear me |

Chat 3 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Dar traducción

En algunas de las sesiones de chat, los alumnos se ayudan dando la traducción de palabras de las que piensan que el otro alumno no las conoce (Spanish 1: $n=3$, Spanish 3: $n=1$). Esto muestra que los alumnos quieren que el otro les entienda, y por lo tanto, tiene algo que ver con la empatía.

| |
|---------------------------|
| ESP10: para quemarlo |
| ING10: guay |
| ING10: haha |
| ESP10: y tiramos petardos |
| ESP10: fireworks |

Chat 10 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| ESP10: cuales son las siguientes fiestas que teneis allí? |
| ING10: pancake day, tenemos muchas pancakes y son muy deliciosa |
| ING10: un pancake es una comida |

Chat 10 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|----------------------|
| ING4: which holiday? |
| ING4: /fiesta? |

Chat 4 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| HOL9: see you |
| HOL9: i mean haha |
| ESP9: school subjects in spanish is asignaturas |

Chat 9 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

Constatar problema técnico

Al estudiar los dos gráficos, salta a la vista que los alumnos del grupo Spanish 1 han usado el chat para constatar un problema técnico mientras intentaban hablar por *BigBlueButton*. Los alumnos del grupo Spanish 3 usaron menos el chat para constatar un fallo técnico, pero esto es debido a que tenían menos problemas técnicos.

Buscar solución para problema técnico

Ambos grupos de alumnos (Spanish 1 y Spanish 3) usaron el chat para buscar una solución para el fallo técnico. Por ejemplo ($n = 9$ vs $n = 6$):

| |
|--|
| ESP1: la conexion de los demas va un poco mal |
| ING1: oh :(|
| ING1: pueden usar su correo electronico? |
| ESP1: tania dice que lucy le puede hablar por correo |

Chat 1 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|--|
| ING6: no puedo escuchar |
| ESP6: ajustate lo de la voz sube el el volumen |

Chat 6 BBB –Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|--|
| ESP6: the cam doesn't work |
| HOL6: okay |
| HOL6: tha't's too bad |
| HOL6: can you hear us???? |
| HOL6: we can hear you but can you hear us? |
| HOL6: yes |

Chat 6 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

| |
|---|
| ESP10: i can |
| ESP10: hear you |
| HOL10: oh |
| ESP10: i'm going to check my microphone |

Chat 10 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

Disculparse

Tanto como en las sesiones de chat, en los chats de BBB, los alumnos pedían disculpas por varias hechos (Spanish 1 : $n=3$, Spanish 3: $n=12$). Por ejemplo cuando tenían que irse o cuando no se hacían entender bien. Como se ha mencionado anteriormente, se podría considerar este acto de “pedir disculpas” como una forma de empatía cognitiva, ya que el hecho de que se disculpen, significa que se han desplazado en el otro y que se han dado cuenta de que su acción puede molestar al otro. En las siguientes conversaciones los alumnos piden disculpas.

| |
|----------------------------------|
| HOL6: our break is beginning now |
| HOL6: sorry we have to gooo |
| ESP5: good bye! |

Chat 5 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

| |
|--------------------------|
| ESP1: sorry |
| ING1: oh! why? |
| ESP1: the class finished |
| ING1: oh okay :(|

Chat 1 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| ING9: quinceañera |
| ESP9: ¿te refieres a quinceañera?? |
| ING9: es una fiesta para las chicas cuando cumplen 15 |
| ING9: en Mexico |
| ING9: lo siento |
| ESP9: a vale |

Chat 9 BBB – Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---------------------------------------|
| ESP1: do you understand? |
| HOL2: i'm sorry i don't understand. |
| HOL2: but i don't know what to answer |
| HOL2: sorry |

Chat 15 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

| |
|---|
| ESP10: *** I can't do the session. It doesn't work well. I'm trying it our 30 min. and my camera or microphone don't make signals of life |
| HOL10: Hi, it doesn't make sense, maybe we can do it wednesday? |
| ESP10: Okey. But I only can do it in the school hours. So, it will be from 10.45 - 11.10. Or from 13:00- 13.20. I'm so sorry because of my timetable but my computer doesn't work |
| ESP10: I can do that time every day. Sorry for everything |
| HOL10: Oh, well I have than my classes. So I can't do it then. |
| HOL10: Can you do the session in the evening? |
| ESP10: No, I can't. My computer doesn't work at any time. So, I don't know what can I do. Let me think about it |

Chat 13 BBB – Spanish 3, Groenewoud con la Garrigosa

Sobre todo en el último ejemplo, chat 13 BBB – Spanish 3, se ve que el alumno ESP10 sigue disculpándose por el hecho de que la conexión no está funcionando bien. Además, está buscando alternativas para poder hacer la tarea. Se observa que se desarrolla una conversación interesante en que los alumnos se ponen a negociar con el fin de encontrar una solución. A la luz de la comunicación intercultural, esto es interesante, ya que ser interculturalmente competente requiere la habilidad de negociar significados, crear entendimiento y reparar malentendidos. (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 55).

4.2.3. Conclusiones conversaciones de chat del programa *BigBlueButton*

Se concluye que la función de chat al realizar una tarea por BBB resulta ser muy útil para mantener fluida la comunicación entre los alumnos. En cuanto al uso de la empatía, como explica Martinovski (2006), se observó que las realizaciones de provocar, aceptar, y dar empatía fueron reducidas. Sin embargo, aunque los alumnos no emplearon tanta empatía, los alumnos de Spanish 1, de la escuela IES Clot del Moro, España y los alumnos de Godolphin, Inglaterra, sí provocaron empatía (total: $n=9$; lengua nativa: $n=4$, lengua meta: $n=5$). Además, el uso de emoticones, que puede resultar en una comunicación más armónica (Fabri et al., 2005: 9), fue alto (Spanish 1: LN: $n = 11$, LM: $n = 7$, Spanish 3: $n = 1$) y mostró que los alumnos emplean empatía a través del uso de emoticones.

Los alumnos cambiaron a la función de chat para constatar el fallo técnico que no les dejó hablar por BBB (Spanish 1: $n= 10$, Spanish 3: $n= 3$) e incluso usaron la función de chat para buscar una solución para el problema técnico o una solución para poder seguir hablando (Spanish 1: $n= 9$, Spanish 3: $n= 2$). Los alumnos también usaron el chat para reparar malentendidos que surgían durante la conversación por BBB. Además, los alumnos se disculparon por la mala conexión o por el hecho de que tenían que irse (Spanish 1: $n=3$, Spanish 3: $n=12$). Este acto de pedir disculpas, se podría considerar como empatía cognitiva, ya que al disculpar, el alumno se desplaza en el otro y se da cuenta de que su acción podría molestar al otro alumno.

Se muestra que estas situaciones sirven para entrenar las habilidades para resolver problemas. Dentro de la comunicación intercultural, estas habilidades son sumamente importantes, ya que se espera de un comunicador interculturalmente competente que tenga un comportamiento flexible en cuanto a la interacción intercultural (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 55). En este

caso, los alumnos tienen que reaccionar a los problemas técnicos inesperados que surgen y afrontarlos de manera abierta y flexible.

Por lo tanto, aunque se debería invertir tiempo y dinero en mejorar las tecnologías dentro de los institutos de educación para poder asegurar una mejor conexión (Jauregi et al., 2014: 6), se podría considerar los fallos técnicos como “rich points” (Agar, 1994); puntos de partida desde los cuales los alumnos tienen que solucionar algún problema. O’Dowd (2012: 350) también menciona que en vez de ver estos repetitivos casos de “breakdown” de comunicación y malentendidos interculturales como un aspecto negativo del intercambio telecolaborativo, se podría considerarlos como un punto de empuje para explorar por qué los miembros de otras culturas reaccionan de tal manera. De hecho, la comunicación intercultural cara a cara y fuera del aula, también está caracterizada por malentendidos y la necesidad de manejar distintos tipos de comportamiento y diferentes creencias (2012: 350). En este proceso, la empatía podría ayudar a que los alumnos miraron la situación desde varias perspectivas.

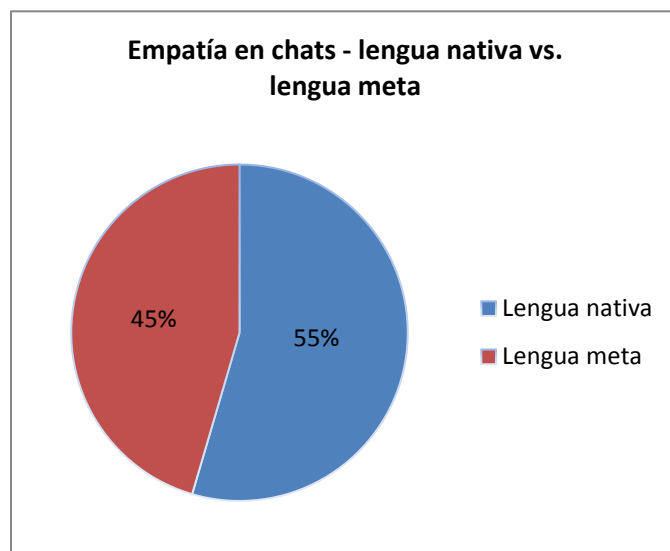
4.3. El análisis de las sesiones de chat de Moodle

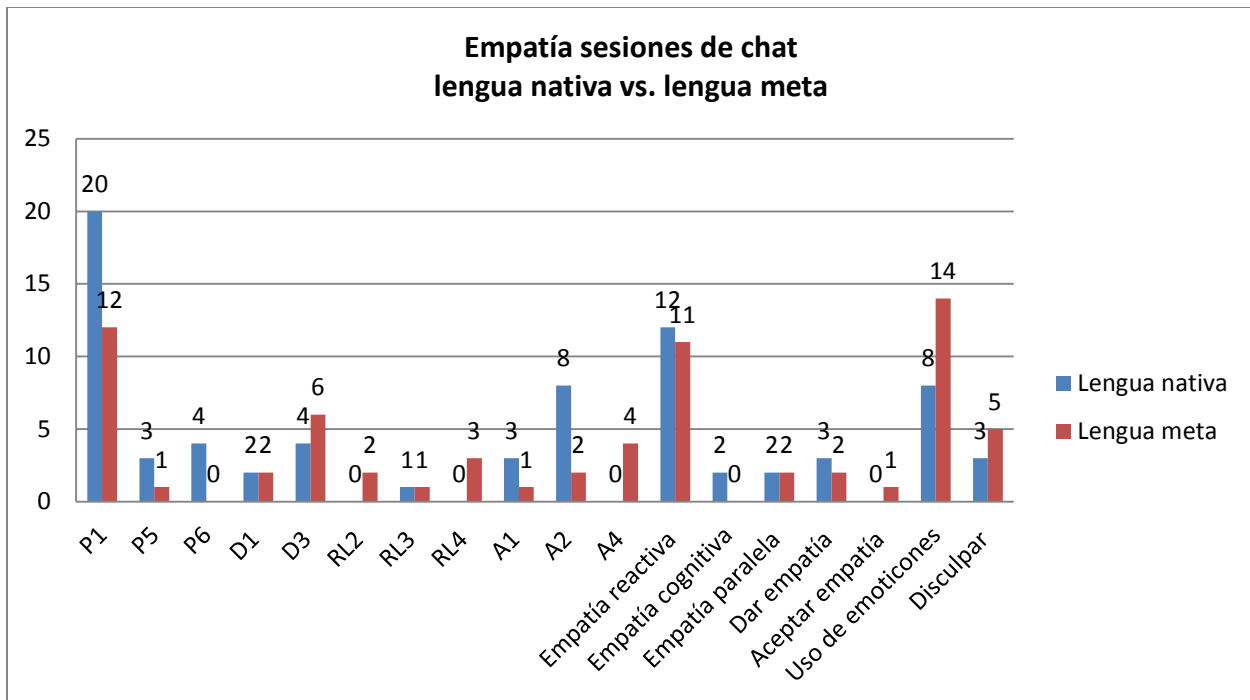
En total, fueron analizadas 9 sesiones de chat, realizadas por los alumnos del grupo 1; los alumnos del instituto Escuela IES Clot del Moro, España con los alumnos de la escuela Godolphin, Inglaterra. Las conversaciones analizadas se encuentran en el anexo 3.

La duración promedio de las conversaciones era de 24,8 minutos. La conversación más larga duraba 28 minutos, la más corta 17. Las conversaciones de chat fueron analizadas por el uso de empatía en las locuciones de los alumnos. Aquí se presentan los resultados del análisis de las sesiones de chat. En el texto, “LN” significa “lengua nativa”, y “LM” “lengua meta”.

Además de las expresiones de empatía mencionadas por Martinovski (2006) y las técnicas de “active listening” por Spener-Oatey y Franklin (2009), al analizar las conversaciones de chat, se encontró la técnica de “disculpar”, que puede ser interpretada como parte de empatía. Luego se explicará por qué se puede interpretar esta expresión como forma de empatía.

Empatía en el discurso – totales





Cabe destacar el número de las expresiones en lengua nativa y lengua meta. En total, fueron analizadas 475 expresiones de lengua, de las cuales 239 eran en lengua nativa y 236 en lengua meta; una diferencia mínima. Por lo tanto, el 50,3%) de las expresiones fueron realizadas en la lengua nativa y el 49,7% en la lengua meta. Se puede concluir que la distribución de la lengua usada es equitativa y por lo tanto se puede hacer conclusiones con respeto a las diferencias en el uso de empatía entre la lengua nativa y la lengua meta.

Los alumnos emplearon un 10% más empatía hablando en su lengua nativa que hablando en lengua meta.

4.3.1. El uso de empatía

Provocar empatía

Los alumnos (lengua nativa: $n=27$, lengua meta: $n=13$) provocaron empatía. Se estudia algunos fragmentos de los chats. En el siguiente fragmento el alumno ING2 provoca empatía, y el alumno ESP2 le da empatía repitiendo la empatía provocada (D3), riéndose como lo hace ING2. Sigue dando empatía diciendo “When I was in London most of the days rained jajaja”.

12:41 ING2: the problem is that it rains a lot in london! its really annoying haha

12:41 ESP2: yes jajaja

| |
|---|
| 12:42 ESP2: When I was in London most of the days rained jajaja |
|---|

Sesion de chat 2, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

En el siguiente fragmento del chat 1, se ve que ING1 provoca empatía diciendo que está cansada porque volvió tarde a casa la noche anterior. El alumno ESP1 le da empatía reactiva - una reacción a las experiencias emotivas de la otra persona (Stephan & Finley, 1999: 730) – diciendo “que estuviste haciendo?”. El alumno ING1 parece cortar este acto de empatía reactiva, cambiando el tema y preguntando: “que tal tus vacaciones?”. Sin embargo, es posible que estos dos mensajes se enviaran simultáneamente, y que por eso ING1 no reaccionara a la empatía reactiva de ESP1.

| |
|---|
| 12:20 ING1 : muy bien gracias, pero estoy muy cansada porque vuelvi a casa tarde anoche |
|---|

| |
|-------------------------------------|
| 12:21 ESP1: que estuviste haciendo? |
|-------------------------------------|

| |
|--------------------------------------|
| 12:21 ING1 : que tal tus vacaciones? |
|--------------------------------------|

Chat 1, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

En el siguiente fragmento pasa lo mismo; se ve que el alumno SP2 provoca empatía, diciendo: “Un poco cansado, porque estuve estudiando”. El alumno ING2 parece cortar esta provocación de empatía, diciendo “empezamos en inglés”. Sin embargo, como se ha mencionado aquí arriba, puede ser que los alumnos enviaron los mensajes al mismo tiempo y que por eso ING2 no hace nada con la provocación de empatía.

| |
|----------------------|
| 12:20 ESP2: Que tal? |
|----------------------|

| |
|--------------------------------|
| 12:20 ING2: Bien gracias y tu? |
|--------------------------------|

| |
|-----------------------|
| 12:20 ESP2: Muy bien. |
|-----------------------|

| |
|--|
| 12:21 ESP2: Un poco cansado, porque estuve estudiando. |
|--|

| |
|----------------------------------|
| 12:21 ING2: empezamos en ingles? |
|----------------------------------|

Chat 2, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Para poner otro ejemplo en que pasa lo mismo, se estudia el siguiente fragmento. El alumno ING6 provoca empatía (P1/P5). Al parecer, ESP6 ignora esta provocación y no da empatía, ya que cambia el tema y le pregunta a ING6 si tiene hermanas o hermanos.

| |
|--|
| 12:36 ING6 : have you ever been to england? |
| 12:36 ESP6: how long have you been learning spanish? |
| 12:36 ING6 : i have been learning spanish for 3 years |
| 12:36 ESP6: no, i haven't |
| 12:37 ING6 : ive been to spain a few times its really nice and hot!! |
| 12:37 ESP6: Do you have sisters or brothers? |

Sesión de chat 6, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Se concluye que esto es una limitación, tanto para los alumnos al usar el chat como medio de comunicación, porque de esta manera las provocaciones de empatía son interrumpidas y no pueden tener el efecto deseado, como para el análisis de estas conversaciones, ya que en estos casos no se sabe cómo interpretar estas frases.

Dar empatía, D1, responder a preguntas / D3, repeticiones de empatía provocada

Los alumnos dieron empatía respondiendo a las preguntas del compañero, (LN: $n=2$, LM: $n=2$) y al imitar o repetir la empatía provocada. Se estudian los siguientes ejemplos, en el primer fragmento de la sesión de chat 9, se ve que el alumno ESP10-2 responde a la pregunta, y al mismo tiempo imita el 'jajaja' del alumno ING10. En el segundo ejemplo se observa lo mismo, el alumno ESP10-2 responde a la pregunta del alumno ING10, mientras al mismo tiempo también añade "jeje", como provocado por ING10 con el "haha".

| |
|--|
| 12:25 ING10 : jajaja soy muy bien gracias... muy cansada :(y ustedes? |
| 12:26 ESP10-2: nosotrasd bien jajaja aunque queremos irnos a casa |

Sesión de chat 9 – Spanish 1 – IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| 12:34 ING10 : no i dont have a boyfriend haha - do you? |
| 12:34 ESP10-2: yes , i have jeje |

Sesión de chat 9, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Los alumnos también dieron empatía que no encajaba en la lista de dar empatía presentada por Martinovski (2006), lengua nativa: $n=3$, lengua meta: $n=2$). En el siguiente fragmento se ve que el alumno ESP2 da empatía al alumno ING2 cuando éste le cuenta sobre sus vacaciones a Italia, diciendo “Que interesante”.

| |
|-------------------------------------|
| 12:22 ESP2: Cuando fuiste a Italia? |
| 12:23 ING2: la semana pasada |
| 12:23 ESP2: Que interesante |

Sesion de chat 2, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Empatía reactiva

En las sesiones de chat, los alumnos usaron ampliamente la empatía reactiva: lengua nativa: $n=12$, lengua meta: $n=11$). Se observa que los alumnos expresaron sus sentimientos acerca de lo que les contaba el otro alumno (“that sounds like fun”, “oh, que suerte!” y “Que guay!”).

| |
|---------------------------------------|
| 12:39 ESP3: there are some sculptures |
| 12:40 ING3: that sounds like fun |

Chat 3, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|--|
| 12:28 ING4: Cuantos días de vacaciones hay por las fallas? |
| 12:28 ESP4: siete dias |
| 12:30 ING4: Oh, que suerte! |

Chat 4, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|--|
| 12:27 ING8 : Fui a los estados unidos, con mi familia y mis amigos |
| 12:27 ESP8: Que guay! |
| 12:27 ESP8: A mi me gustaria ir allí |

Chat 8, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Uso de emoticones

El uso de emoticones en las sesiones de chats fue alto (LN: $n=8$, LM: $n=14$). Como apuntan Fabri et al. (2005: 9), imitar el uso de emoticones puede resultar en más armonía entre los hablantes. En los siguientes ejemplos se observa que los alumnos imitan el uso de emoticones; esto sobre todo ocurre en la sesión de chat 3. En esta sesión de chat los emoticones también son usados para suavizar las expresiones: el alumno ING3 lo usa para suavizar su “orden” y para mostrar que lo dice con un poco de humor (NO! You must come ;)) y el alumno ESP3 lo usa para suavizar su opinión sobre su ciudad (“NOOOO sorry valencia is the best :)”).

En la sesión de chat 9 se observa que el alumno ING10 usa emoticones para provocar empatía (“en mi instituto hay chicas solo, :(:”), a lo que el alumno ESP10-2 da empatía reactiva, una reacción a las experiencias emotivas de la otra persona (Stephan & Finley, 1999: 730) al decir: “qué depresión jajaja”.

Se concluye que el uso de emoticones tiene una función importante en cuanto a la expresión de empatía en la comunicación por chat.

| |
|--------------------------------------|
| 12:20 ESP3: hello!! :) |
| 12:21 ING3: hello :) |
| 12:22 ING3: empazamos en espanol? |
| 12:22 ESP3: empezamos en español ok? |

Sesión de chat 3 – *Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin*

| |
|--|
| 12:28 ING3: ya le dije |
| 12:28 ING3: ooh! muy bien, me encanta italia :)) |
| 12:28 ING3: mi familia y yo vamos a ir al seville en verano tambien :) |

Sesión de chat 3 – *Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin*

| |
|---|
| 12:34 ING3: have you been to england before? |
| 12:35 ESP3: No, I've never been to england |
| 12:36 ING3: NO! you must come ;) |
| 12:36 ING3: London is the best city in the world! |
| 12:36 ESP3: yes i would go this Holidays |
| 12:37 ING3: are you going to celebrate fallas? |
| 12:37 ESP3: NOOOO sorry valencia is the best :) |

Sesión de chat 3 - *Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin*

| |
|---|
| 12:30 ING10 : jajajaja no tenemos animadoras!! |
| 12:30 ESP10-2: jajajajaja en el clot del moro tampoco hay, y yo quiero ser animadoras |
| 12:30 ING10 : en mi instituto hay chicas solo |
| 12:30 ING10 : :(:(: |
| 12:30 ESP10-2: que depresion jajaja |
| 12:31 ESP10-1: que hayan chicos es mejor jajajaja |

Sesión de chat 9 – *Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin*

Disculpar / empatía cognitiva

Lo que llama la atención es el hecho de que los alumnos a menudo pidieron disculpas al otro alumno (lengua nativa: $n=3$, lengua meta: $n=5$), por ejemplo cuando los fallos técnicos no les dejaron comunicar bien, o cuando tenían que irse del chat. Se podría considerar este tipo de expresarse como empatía cognitiva, ya que al disculparse, los alumnos se ponen en el lugar del otro y piensan en cómo el hecho de que no se /tienen que irse, puede molestar al otro.

| |
|--|
| 12:27 ESP2: Lo siento por escribir un poco mal. Esque el teclado que estoy usando funciona un poco mal |
|--|

Sesión de chat 2, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

En el siguiente fragmento de la sesión de chat 2, el alumno se disculpa por el hecho de que tiene que irse.

| |
|--------------------------------------|
| 12:40 ESP3: ohhh is ringing the bell |
| 12:41 ESP3: sorry |
| 12:41 ING3: don't worry! |

Sesion de chat 3, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

En el siguiente fragmento de la sesión de chat 4, el alumno ING4 se disculpa por el hecho de que su ordenador es lento y por lo tanto no había visto el mensaje del compañero.

| |
|--|
| 12:36 ING4: ohh, sorry, my computer is slow, i didn't see your message |
|--|

Sesion de chat 4, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

Relacionar / empatía cognitiva

Igual que en los chats al hablar por BBB, en las sesiones de chat, los alumnos se relacionaron con los otros alumnos al hablar sobre las fiestas regionales. Se puede considerar esto como empatía cognitiva (lengua nativa: $n=2$). En los siguientes fragmentos de las sesiones de chat 3 y 8, los alumnos ingleses, al leer sobre la fiesta valenciana Las Fallas, reaccionan contando sobre una fiesta con fuegos artificiales que se celebra en su país. Al hacer esto, los alumnos toman la perspectiva del alumno español y se la aplican a su propia situación.

| |
|--|
| 12:38 ESP3: yes in spain fallas is a typical party |
| 12:38 ING3: what do you do? |
| 12:38 ING3: for fallas? |
| 12:39 ESP3: is one party on we create a huge sculpture of wood and next we burn it |
| 12:39 ING3: ah, we have a day like that, called guy fawkes day or bonfire night |

Sesión de chat 3, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

| |
|---|
| 12:40 ING8 : sounds fun! in america we have a fireworks day too, in july! |
|---|

Sesión de chat 8, Spanish 1, IES Clot del Moro con Godolphin

4.3.2. Conclusiones sesiones de chat de Moodle

Los alumnos emplearon un 10% más empatía hablando en su lengua nativa que hablando en lengua meta. Varios estudios han indicado que comunicar o escuchar en una lengua extranjera provoca una reacción emocional reducida en comparación con la lengua nativa (Costa et al., 2014). Basándose en estos estudios, se espera que los alumnos hagan más uso de empatía cuando hablan en su lengua nativa. Sin embargo, puede haber habido otros factores que hayan influido este resultado.

En el chat, los alumnos ampliamente emplearon empatía. Los siguientes usos de empatía saltan a la vista: provocar empatía: lengua nativa: $n=27$, lengua meta: $n=13$; empatía reactiva: lengua nativa: $n=12$, lengua meta: $n=11$. También el uso de emoticones llama la atención (LN: $n=8$, LM: $n=14$), lo que puede llevar a más armonía entre los hablantes (Fabri et al. (2005: 9). En las conversaciones del chat analizadas, los alumnos usaron emoticones para provocar empatía y para suavizar sus expresiones. En cuanto a la empatía, el uso de emoticones parece ser valioso.

Los alumnos se relacionaron con los otros alumnos al hablar sobre las fiestas regionales (lengua nativa, $n=2$). Igual que el acto de disculpar (lengua nativa: $n=3$, lengua meta: $n=5$), se puede considerar esto como empatía cognitiva, ya que en ambos casos los alumnos se ponen en el lugar del otro; en el primer caso tomando la perspectiva del otro y aplicándola a su propia situación, en el segundo caso al desplazarse en el otro, dándose cuenta de que algo les puede molestar.

En general, se concluye que el chat es un medio de comunicación que provee un ambiente para emplear empatía. La conexión es mejor que la conexión por *BigBlueButton*, lo que hace que los alumnos se entiendan mejor y no necesiten preguntar por aclaraciones todo el tiempo.

Una dificultad al analizar los chats era el hecho de que se desconocía la hora exacta en que se enviaron los mensajes. Por lo tanto, en ocasiones parece que la provocación de empatía está cortada por el otro alumno, mientras que puede ser que se enviaron los mensajes simultáneamente. Esto es, al mismo tiempo, una limitación de la función de chat como medio de comunicación, porque hace que las provocaciones de empatía no tengan su efecto deseado.

4.4. Análisis de las tareas del proyecto TILA

Los institutos educativos que participan en el proyecto TILA reciben asesoría al implementar las actividades de telecolaboración en sus currículos. Uno de los objetivos del proyecto es estudiar el valor agregado que la telecolaboración puede traer en términos de entendimiento y motivación intercultural (TILA Final Report, 2015: 5). Para informar a sus usuarios, TILA ha redactado un documento con recomendaciones para el desarrollo y la implementación de las tareas⁷. Sobre todo, Hoffstaedter & Kohn destacan que el proyecto se enfoca en la interacción comunicativa entre alumnos de varios países y culturas europeos, incluyendo la comunicación oral y escrita. Como se ha argumentado que la empatía es una competencia vital en la comunicación, y que tiene un papel evidente en la comunicación intercultural (Zarate, 2004: 101; Byram, 2009: 8), en este capítulo se estudia si el proyecto TILA podría incluir recomendaciones para el desarrollo de empatía a través de las tareas.

4.4.1. Blended learning

Las tareas de TILA están enfocadas en la telecolaboración comunicativa intercultural. Los medios de telecolaboración usadas en el proyecto son el mundo virtual 3D *OpenSim* y para las sesiones de videoconferencia se usa *BigBlueButton*. Además, se promociona el uso de foros, wiki, o herramientas de blogs. Estos ambientes promocionan encuentros interculturales a través de comunicación escrita y oral sincrónica y asincrónica.

Hoffstaedter & Kohn hacen hincapié en el hecho de que incluso las mejores y más apropiadas soluciones tecnológicas para el aprendizaje de lengua sólo pueden tener su total potencial cuando estén incrustadas en escenarios de *blended learning* (aprendizaje semipresencial). El *blended learning* es un método que trata de emplear diferentes modos de aprendizaje y enseñanza. En este caso se refiere al uso de distintos tipos de tareas y modos de comunicación, antes y después de realizar la tarea principal; los alumnos tienen que prepararse en casa o en clase y después de haber terminado la tarea principal siguen trabajando en la materia, de este modo asegurándose de obtener los mejores resultados. Sin embargo, como se ha mencionado en el capítulo 2.5, implementar actividades de *blended learning* puede ser un desafío, en particular cuando implique la interacción entre grupos de aprendices de diferentes países y culturas.

⁷ Hoffstaedter, P. & Kohn, K. *TILA Task Development – Principles and Suggestions*, recuperado el 12 de septiembre de http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2755/mod_resource/content/1/TILA%20task%20development%20-%20principles%20and%20suggestions.pdf

4.4.2. Las fases de las tareas

En cuanto a las tareas, TILA distingue tres fases: la fase preparatoria, la fase principal y la fase post. Para cada fase dan algunas pautas para seguir.

La fase preparatoria

La fase preparatoria incluye subtareas que ayudan a establecer la base para la tarea principal (TILA Best Practice report, 2015: 11). Durante esta fase, los alumnos realizan tareas como:

- conocer al otro y crear las primeras conexiones entre los dos países, usando medios de comunicación como email y foro
- simular interacciones con el otro país / grupo cultural
- desarrollar conocimiento del país/cultura
- discusiones exploratorias
- practicar modos de interacción que son relevantes en la telecolaboración: trabajo en pareja, trabajo en grupo
- acostumbrarse a los aspectos del entorno tecnológico

La fase principal

La fase principal se enfoca en la interacción comunicativa en ambientes sincrónicos y/o asincrónicos. TILA constata que puede ser un desafío implementar y organizar actividades telecolaborativas sincrónicas, teniendo en cuenta la organización de la clase. Por ende, recomiendan que los alumnos que no están realizando una tarea de telecolaboración, tomen el papel de apoyar a sus compañeros; observando y analizando la interacción y proveyendo retroalimentación en la fase post. Se apunta que en esta fase, la comunicación oral sincrónica a través de *BigBlueButton* o *OpenSim* parece favorecer una comunicación más espontánea, sin embargo, la comunicación escrita entre los alumnos podría ser más fácil de organizar y también tiene sus propios objetivos pedagógicos y propia relevancia (TILA Best Practice Report, 2015: 12).

La fase post

La fase post implica actividades diseñadas para asegurar los resultados de aprendizaje y para reflexionar sobre el intercambio intercultural (TILA Best Practice Report, 2015: 25/28), por ejemplo:

- informar a la clase
- discusiones follow-up

- reflexiones individuales o en grupo (¿Qué he(mos) aprendido? ¿Qué hemos aprendido sobre los compañeros extranjeros? ¿Qué aspectos lingüísticos me/nos llamaron la atención?)
- escribir un informe individual o en grupo

Tareas ejemplos

Además, TILA ha diseñado algunas tareas ejemplos (TILA Task Specification), que los institutos pueden utilizar. Estas tareas tienen asuntos, como por ejemplo “*New Technologies and Social Media*”, “Navidad” y “Encantado”. Se indica el nivel CEFR de cada tarea y se especifican las subtareas para la fase preparatoria, la fase principal y la fase post. Siempre se informa cuáles son los objetivos de aprendizaje. Estos objetivos varían de objetivos prácticos como por ejemplo poder apoyar al otro alumno con la gramática de la lengua meta y comparar las propias costumbres con la del compañero, hasta objetivos más personales y menos definidos como aumentar conciencia sobre las diferencias y similitudes interculturales y personales.

4.4.3. Recomendaciones para el diseño de las tareas

Primero, se necesita destacar que TILA tiene un entorno que se presta para desarrollar la empatía. Los alumnos que participan en el proyecto se encuentran en una situación única: tienen personas de otros países y otras culturas a su alcance y pueden compartir ideas, pensamientos y valores con ellos. Pensando en la definición de empatía; “la capacidad de tomar el papel del otro y adoptar perspectivas alternativas ante uno mismo” (Martinovski (2006: 1), se entiende que al participar en el proyecto TILA, se estimula a los alumnos a tomar el papel de su compañero extranjero. Lo mismo ocurrió en el experimento citado por Stephan & Finley (1999: 732), en que midieron el grado de empatía entre niños en clases mezcladas: se creía que al tener que colaborar interdependiente con niños de otros grupos, aprendían a tomar el papel de otros y mirar el mundo desde varias perspectivas. Además, en el caso de TILA, el diseño de las tareas hace que los alumnos necesiten reflexionar sobre las diferencias y semejanzas que existen entre ellos.

No obstante, como anotan Finley & Stephan (1999: 735), no hay que dejar la inducción de empatía a la improvisación. También Zarate (2004: 101) observa que los profesores de lengua muestran muy poco interés de integrar la empatía a sus currículos. Por ende, aquí abajo se presentan algunas recomendaciones para estimular el desarrollo de empatía entre los alumnos que participan en el proyecto TILA.

Recomendaciones por fase

Como apuntan Stephan & Finley (1999: 738), la mayoría de los educadores implementa la empatía a sus programas sin considerar bien qué es lo que quieren cumplir. Por ende, es necesario destacar cuáles son los objetivos que se quiere alcanzar. Si, según dicen Stephan & Finley, el objetivo es ganar mayor entendimiento, la empatía cognitiva puede servir; si se trata de una acción social, servirá más la empatía paralela. En el caso de TILA, se podría decir que ambas formas de empatía son de valor, ya que por un lado se quiere que los alumnos entiendan mejor a sus compañeros extranjeros y por otro lado también se trata de una acción social. Sin embargo, se cree que en el caso de TILA, es más importante la empatía cognitiva, ya que el objetivo de TILA no es crear amistades a largo plazo entre los alumnos que participan (aunque se puede dar la circunstancia), sino que tengan una comunicación intercultural fructífera y que aprendan sobre las diferencias y semejanzas que existen entre ellos. Jauregi et al. (2011: 98) apuntan que un asunto primordial en la telecolaboración es el desarrollo de tareas que contribuyan a mejorar las competencias interculturales. Tomando esto como punto de partida, se hace algunas recomendaciones para implementar el desarrollo de la empatía como competencia intercultural a las tareas de TILA.

4.4.3.1. La fase preparatoria

La fase preparatoria se enfoca en establecer la base para la tarea principal. Además de acostumbrarse a los aspectos tecnológicos y a los modos de comunicación a usar, se podría aprovechar esta fase para estimular el desarrollo de empatía en los alumnos.

En el TILA Best Practice report (2015: 24) se menciona que durante esta fase se debería ayudar a los alumnos a hacerles conscientes de la importancia de la empatía para la comunicación intercultural exitosa. Sin embargo, no dan instrucciones de cómo promoverla. Para estimular la empatía en esta fase, se debería enfocarse más en la vida personal de los alumnos extranjeros con quién van a hablar los alumnos, poniendo énfasis extra en los sentimientos del otro alumno. Esto se podría hacer, por ejemplo, al integrar las siguientes tareas en la fase preparatoria:

- Intenta ponerte en el lugar del otro. ¿Cómo es la vida de la otra persona? ¿Cómo se sentiría ahora que va a hablar contigo? ¿Sentiría miedo? ¿Estaría entusiasmado? ¿Qué pensaría? Escribe un pequeño texto en que intentas dar respuesta a estas preguntas.

- Hacer un *mood board* con imágenes y textos del otro país. ¿Cómo es el clima? ¿Cuál es la comida típica del país? ¿Cómo es la educación en el país? ¿Cómo viven los alumnos (en casas grandes, apartamentos en la ciudad etc.)? Piénsalo bien y busca imágenes y textos para llenar tu *board*.

La idea de hacer el *mood board* es que los alumnos tendrán que pensar de manera activa en cómo es la vida del alumno extranjero con quien van a hablar. Así serán obligados de pensar activamente en la vida diaria del otro alumno, lo que les permite ponerse en su lugar.

Además, como recomendado por Boler (1997), Mar et al. (2009) y Djikic et al. (2013), se podría hacer uso de lectura testimonial (*testimonial reading*). Por ejemplo, los profesores pueden escoger películas o libros que tienen lugar en el país de los alumnos con quienes van a hablar. De esta manera los alumnos pueden desarrollar una mejor imagen de cómo es la vida de los compañeros extranjeros con quienes van a hablar.

Escuchar activamente

Al usar un ambiente sincrónico como *BigBlueButton*, escuchar activamente puede resultar en una comunicación más fructífera mientras al mismo tiempo estimula el desarrollo de empatía en los alumnos, ya que la empatía está relacionado con escuchar activamente (Salem, 2003; Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Los análisis de las conversaciones por *BigBlueButton* y la función de chat del BBB y el chat de Moodle, han mostrado que los alumnos hacen uso de estas técnicas de escuchar activamente y que son efectivas para llegar a una mejor comunicación, tanto en los medios de comunicación orales como escritos.

Por lo tanto, durante la fase principal, se debería instruir a los alumnos de estudiar las técnicas de escuchar activamente para que puedan ponerlas en práctica durante la fase principal. En el TILA Best Practice report (2015: 26) se menciona que para preparar los alumnos para la tarea de telecolaboración, los profesores deberían ayudarlos a explorar el asunto de la tarea y adquirir palabras y frases útiles. Al hacer esto, los profesores también deberían prestar atención a las técnicas de escuchar activamente y explicar a los alumnos la importancia de usar estas técnicas.

Escuchar activamente trae consigo varios beneficios en cuanto a la construcción de un entorno seguro para la resolución colaborativa de problemas y además reduce tensiones y construye confianza y respeto (Salem, 2003). Además, la voluntad de escuchar con empatía distingue el mediador de otros involucrados en un conflicto. La descripción de Byram (2009: 6), en que

argumenta que interculturalidad implica ser un mediador intercultural, hace que implementar el uso de las técnicas de escuchar activamente sea todavía más relevante para el proyecto TILA.

Escuchar activamente es una habilidad que se puede aprender, Spencer-Oatey & Franklin nombran las siguientes características que demuestran escuchar activamente que pueden ser instruidas a los alumnos.

Actualmente, TILA instruye a los alumnos hacer uso de algunas técnicas que se puede considerar como técnicas de escuchar activamente. Por ejemplo, instruyen cómo se pregunta por aclaraciones en la lengua meta cuando no entienden al otro compañero, pero no se pone énfasis en la importancia de hacer uso de las técnicas de “*backchanneling*”, técnicas para mostrar que estás escuchando a tu interlocutor. Las técnicas de *backchanneling* son las siguientes:

- Mostrar que estás escuchando y siguiendo la conversación haciendo uso de *backchanneling*, confirma que has escuchado lo que dijo tu compañero haciendo uso de “mhm” “uhu”, sí, etc. (Spencer-Oatey & Franklin, 2009)

Además, como se ha mencionado, se debería explicar a que los alumnos la importancia de escuchar activamente – sobre todo al hablar con personas de otras culturas y en otro idioma – para que se den cuenta del efecto que puede tener el uso en la comunicación.

Como se ha observado en el análisis de las conversaciones de los alumnos por *BigBlueButton*, una técnica útil en cuanto a llegar a un entendimiento mutuo, es la de reformular la frase cuando el compañero indica no haberlo entendido bien o el de dar traducciones de palabras de las que los alumnos piensan que los otros alumnos no conocen. Los profesores podrían aconsejar los alumnos a usar estas técnicas al darse cuenta que el otro compañero tiene problemas al entenderlo.

4.4.3.2. La fase principal

La fase principal se enfoca en la interacción comunicativa en ambientes sincrónicos y/o asincrónicos. Sea cual sea el ambiente que se usa, igual que la fase anterior, la fase principal se presta para estimular el desarrollo de empatía en los alumnos.

Preguntas para hacer durante la realización de la tarea principal

Stephan & Finley (1999: 738) proponen, que para desarrollar empatía, que los alumnos intenten de identificarse con los miembros del otro grupo mientras leen o escuchan sobre, y

hablan con ellos. Sugieren que los alumnos se hagan preguntas sobre las respuestas que dan los otros. Por lo tanto, en esta fase, al lado de *active listening*, para estimular el desarrollo de empatía cognitiva, se puede instruir a los alumnos de preguntarse lo siguiente mientras están hablando con los compañeros extranjeros. Esta tarea se presta para realizar tanto en ambientes sincrónicos como asincrónicos.

- ¿Qué emociones está sintiendo tu compañero mientras habla contigo? ¿Le da miedo hablar en otro idioma? ¿Se siente cómodo hablar contigo?
- ¿Crees que es difícil para tu compañero hablar en la lengua meta? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué está pensando tu compañero?

Observar, evaluar y analizar

Por último, se debe instruir a los alumnos de observar, evaluar y analizar la interacción mientras están hablando con los compañeros extranjeros. Esto ayuda a entender mejor a los alumnos extranjeros (e incluso a los propios compañeros). Esto se aplica tanto a la interacción que tienen los alumnos mismos con los compañeros extranjeros como a la interacción que tienen sus compañeros con los alumnos extranjeros (observar como *outsider*, como ya mencionado en el documento elaborado por Hoffstaedter & Kohn. Los resultados obtenidos a través de esta tarea, se pueden elaborar más en la fase post.

4.4.3.3. La fase post

La fase post se enfoca en asegurar los resultados obtenidos a través de discusiones y reflexiones individuales o en grupo (TILA Best Practice Report, 2015: 28). Para estimular el desarrollo de empatía, en esta fase se necesita poner mucho más énfasis en la parte reflexiva al nivel personal. Por lo tanto, siguiendo las recomendaciones de Stephan & Finley (1999: 738) sobre cómo se entrena la empatía, una tarea útil sería escribir un informe en que, al lado de contar su experiencia sobre la tarea realizada, los alumnos intentan dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo crees que tu compañero extranjero se sentía mientras hablaba contigo? ¿Por qué?
- ¿Te identificabas con tu compañero extranjero? ¿En qué te identificabas y en qué no te identificabas?
- ¿Cómo te sentías tú sobre las respuestas que daba tu compañero extranjero?
- ¿Cómo crees que tu compañero extranjero ve el mundo? ¿Cuáles son sus sueños?

Nota: No importa si el alumno no sabe responder a estas preguntas, la idea de la tarea es que se ponga a pensar sobre la interacción y que se intente poner en el lugar de su compañero.

Role play

Además de escribir un informe, es importante que haya una discusión plenaria sobre las interacciones que han tenido los alumnos. Para estimular el desarrollo de empatía cognitiva, una tarea útil sería hacer una presentación sobre la vida que tiene el compañero extranjero y al dar la presentación, tomar la perspectiva del compañero extranjero. De este modo, los alumnos realmente necesitan ponerse en el lugar del compañero extranjero. Este método de *role play* también es recomendado por Stephan & Finley (1999) por ser muy útil en cuanto al desarrollo de empatía. La idea es la siguiente: El alumno da una presentación sobre la vida del compañero extranjero, por ejemplo cuenta sobre los hobbies que tiene, sobre alguna fiesta nacional/regional, cuenta algo sobre su vida diaria etc. La clase le pregunta cosas y el alumno tiene que responder a estas preguntas como si fuera el alumno extranjero. De este modo, los alumnos estarán forzados de ponerse en el lugar del otro alumno, ya que tienen que pensar qué respuesta diría el alumno extranjero a estas preguntas. Después de estas presentaciones, hay que discutir las experiencias de los alumnos para hacer explícito lo implícito (Stephan & Finley, 1999). ¿A los alumnos, qué les parecía la presentación? ¿Había elementos que no habían esperado? ¿Ahora creen conocer mejor al alumno extranjero? ¿Ahora les parece más fácil ponerse en el lugar del otro alumno? etc. Los profesores tienen un papel fundamental en esto: tienen que estimular la discusión en clase haciendo preguntas útiles.

4.4.4. El uso de foros y blogs

Un aspecto del proyecto TILA que no se ha mencionado en esta tesis, es el uso de foros y blogs para el intercambio intercultural. En el TILA Best Practice Report (2015: 26) se apunta que a través de estos medios, los alumnos pueden escribir un texto, subir fotos, insertar links a videos o sonido para introducirse, discutir un asunto etc. De hecho, a la luz de la adquisición de la empatía, el uso de foros y blogs puede ser de valor. Preece & Ghazati (2000: 228) realizaron un estudio del uso de empatía en 100 comunidades en líneas (foros). Los resultados mostraron que el 81% de los foros contenía algunos mensajes empáticos y que más de la mitad de los mensajes del 18% de los foros analizados, eran empáticos. Estos resultados muestran que muchas comunidades en el internet contienen alguna comunicación empática. Sin embargo, en este estudio, el uso de empatía podía ser influido por el objetivo de las comunidades y el balance de sexo dentro de los foros analizados. No obstante, para estimular el desarrollo de

empatía en los alumnos que participan en el proyecto TILA, sería interesante explorar el valor que tiene el uso de foros y blogs en esto proceso.

5. Conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se intenta responder a la pregunta central de esta tesis. Primero se da un resumen del estudio realizado en esta tesis, seguido por las conclusiones que se puede dar. A continuación, se responderá a la pregunta central: *¿Cómo emplean los alumnos que participan en el proyecto TILA la empatía en sus conversaciones con alumnos de otros países y de qué manera podrían las tareas del proyecto promover el uso de empatía?*

Se concluye que en el mundo globalizado de hoy en día, donde las fronteras entre los países se han desvanecido y cada vez hay más comunicación entre personas que actúan y piensan de manera diferente, es imprescindible poder tomar la perspectiva del otro (Byram, 2009: 8). Además, Byram (2009: 6) argumenta que interculturalidad entre otras implica ser empático hacia personas de otras culturas. Por lo tanto, se puede constatar que la empatía es una habilidad imprescindible en la comunicación intercultural. Teniendo en cuenta la importancia de la empatía dentro de la comunicación intercultural, y basándose en los objetivos del proyecto TILA, se concluye que la empatía es una habilidad interesante para el proyecto TILA.

5.1. Conclusiones del análisis de las conversaciones

En esta tesis se ha analizado el uso de empatía por los alumnos que participan en el proyecto TILA, haciendo uso de los diferentes modos de comunicación, a saber: las conversaciones por videoconferencia con el programa BigBlueButton, la función de chat al hablar por BigBlueButton y el chat del Moodle como medio de comunicación. En total fueron analizadas 3 conversaciones realizadas por los alumnos haciendo uso del programa *BigBlueButton*, 20 conversaciones realizadas a través de la función de chat al lado de BBB y 9 sesiones de chat del Moodle. Los idiomas usados fueron el español y el inglés. En base de estos análisis, se concluye que el medio de comunicación en que los alumnos emplearon más empatía, fue el chat, el medio de comunicación en que menos usaron empatía, fue el programa *BigBlueButton*. Sin embargo, como la distribución de los medios de comunicación analizados no era equitativa, no se puede hacer conclusiones excluyentes (véase también la discusión, capítulo 7). Sin embargo, sí se puede hacer comentarios en cuanto al uso de empatía por cada medio de comunicación.

En las conversaciones que tenían los alumnos por *BigBlueButton*, fue predominante el uso de las técnicas de *active listening*, debido a la mala conexión entre los alumnos, que a menudo les hizo tener que preguntar por aclaraciones. Había 17 ocasiones en que los alumnos provocaron empatía; esta provocación fue sólo 4 veces respondido con el dar empatía. Había dos ocasiones de empatía paralela, cuando los alumnos hablaban sobre sus hobbies, y una vez que un alumno empleó empatía cognitiva; hablando de las fiestas regionales.

La función de chat del programa *BigBlueButton* resultó ser muy útil para mantener fluida la comunicación entre los alumnos, ya que los alumnos pueden usar esta función de chat cuando tienen problemas con la conexión de video y audio. Los alumnos cambiaron al chat para constatar el fallo técnico que no les dejaba hablar por BBB (Spanish 1: $n= 10$, Spanish 3: $n= 3$) e incluso usaron la función de chat para buscar una solución para el problema técnico o una solución para poder seguir hablando (Spanish 1: $n= 9$, Spanish 3: $n= 2$). Los alumnos también usaron el chat para reparar malentendidos que surgían durante la conversación por BBB. En este sentido, esta función de chat es muy valiosa, ya que este medio de comunicación provee situaciones de resolución de problemas, así preparando los alumnos para situaciones interculturales reales que requieren un comportamiento flexible (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 55).

Dentro de la comunicación intercultural, estas habilidades son sumamente importantes, ya que se espera de un comunicador interculturalmente competente que tenga un comportamiento flexible en cuanto a la interacción intercultural (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 55). En este caso, los alumnos tienen que reaccionar a los problemas técnicos inesperados que surgen y afrontarlos de manera abierta y flexible.

Además, los alumnos se disculparon por la mala conexión o por el hecho de que tenían que irse (Spanish 1: $n=3$, Spanish 3: $n=12$). Este acto de pedir disculpas, se podría considerar como empatía cognitiva, ya que al disculpar, el alumno se desplaza en el otro y se da cuenta de que su acción podría molestar al otro alumno.

En la función de chat de BBB, los alumnos usaron emoticones para expresar empatía (Spanish 1: LN: $n = 11$, LM: $n = 7$, Spanish 3: $n = 1$). Se observó que los alumnos imitaron el uso de emoticones, lo que, según Fabri et al. (2005), puede resultar en más armonía entre alumnos.

El chat de Moodle fue el medio de comunicación en que más empatía emplearon los alumnos (provocar empatía: lengua nativa: $n=27$, lengua meta: $n=13$. Empatía reactiva: lengua nativa: $n=12$, lengua meta: $n=11$). En cuanto a la diferencia entre el uso de empatía en lengua nativa o lengua meta, se observa que los alumnos emplearon un 10% más empatía hablando en su lengua nativa que hablando en lengua meta. Sin embargo, como se ha mencionado aquí arriba, no se puede hacer comentarios concluyentes sobre las diferencias en el uso de empatía entre los diferentes modos de comunicación, ya que la distribución de las conversaciones analizadas no era equitativa.

Igual que en las conversaciones por *BigBlueButton*, los alumnos se relacionaron con los otros alumnos al hablar sobre las fiestas regionales (lengua nativa, $n=2$). Igual que el acto de disculpar (lengua nativa: $n=3$, lengua meta: $n=5$), se argumenta que se puede considerar esto como empatía cognitiva, ya que en ambos casos los alumnos se ponen en el lugar del otro; en el primer caso tomando la perspectiva del otro y aplicándola a su propia situación, en el segundo caso al ponerse en el lugar del otro, dándose cuenta de que algo les puede molestar

Igual que en las conversaciones de chat por BBB, el uso de emoticones en los chats de Moodle fue alto (LN: $n=8$, LM: $n=14$). En las conversaciones de chat de Moodle, los alumnos usaron emoticones para suavizar sus expresiones, y para provocar empatía. También imitan el uso de emoticones del otro alumno. Se observa que el uso de emoticones tiene una función importante en cuanto a la expresión de empatía en la comunicación por chat.

En general, se concluye que el chat – tanto la función de chat del programa *BigBlueButton* como el chat del Moodle – es un medio de comunicación que provee un ambiente para emplear empatía. Aunque estos medios carecen de acceso a la imagen y voz, se constata que en los casos analizados en esta tesis, la comunicación es exitosa y que los alumnos hacen más uso de empatía en las conversaciones que tienen por estos medios. Una de las razones por las que pasa esto, es que en las conversaciones del chat analizadas, había una mejor conexión la conexión por *BigBlueButton*, lo que resultó en que los alumnos se entendieran mejor y no necesitaran preguntar por aclaraciones todo el tiempo, como era el caso en las conversaciones por BBB.

5.2. Conclusiones del análisis de las tareas

El entorno del proyecto TILA se presta para desarrollar la empatía ya que los alumnos que participan en el proyecto se encuentran en una situación única: tienen personas de otros países y otras culturas a su alcance y pueden compartir ideas, pensamientos y valores con ellos. Pensando en la definición de empatía; “la capacidad de tomar el papel del otro y adoptar perspectivas alternativas ante uno mismo” (Martinovski (2006: 1), se entiende que al participar en el proyecto TILA, los alumnos son estimulados a tomar el papel de su compañero extranjero. Además, el método de *blended learning* sirve para desarrollar la empatía, ya que es un método que exige de los alumnos que sean más reflexivos en cuanto a las tareas que realizan y en cuanto a lo aprendido. No obstante, como anotan Finley & Stephan (1999: 735), no hay que dejar la inducción de empatía a la improvisación.

Por ende, se concluyó que si bien las tareas actualmente ya están diseñadas para promover el uso de empatía, se puede implementar algunos aspectos a las tareas para estimular más el desarrollo de empatía. En esta tesis se presentaron recomendaciones que se pueden implementar en las tareas diseñadas que ofrece el proyecto TILA a sus usuarios. Las recomendaciones se encuentran en el capítulo 4, aquí se resumirán las recomendaciones dadas.

Como TILA divide las tareas en tres fases; la fase preparatoria, la fase inicial y la post fase, se hicieron recomendaciones para cada fase, a saber:

La fase preparatoria se enfoca en establecer la base para la tarea principal. Además de acostumbrarse a los aspectos tecnológicos y a los modos de comunicación a usar, se podría aprovechar esta fase para estimular el desarrollo de empatía en los alumnos. En el TILA Best Practice report (2015: 24) se menciona la importancia de la empatía durante esta fase, sin embargo, no presentan recomendaciones para promover la empatía. Para estimular la empatía en esta fase, se debería enfocarse más en la vida personal de los alumnos extranjeros con quién van a hablar los alumnos, poniendo énfasis extra en los sentimientos del otro alumno.

Una tarea útil en cuanto a generar cercanía con el alumno extranjero, es dejar al alumno ponerse en el lugar del alumno extranjero. El alumno puede hacerse algunas preguntas sobre la vida diaria del alumno extranjero y también se puede preguntar cómo se sentirá el alumno al momento de hablar con él. Otra tarea recomendada es hacer un *mood board*, Los alumnos tienen que llenar este *mood board* con imágenes y textos del otro país, por ejemplo la comida, las calles etc.

Además, para estimular la empatía, como han recomendado Boler (1997), Mar et al. (2009) y Djikic et al. (2013), se podría hacer uso de *testimonial Reading*. Por ejemplo, los profesores pueden escoger películas o libros que tienen lugar en el país de los alumnos con quienes van a hablar. De esta manera los alumnos pueden desarrollar una mejor idea de cómo es la vida de los compañeros extranjeros con quienes van a hablar, y de esta manera desarrollan empatía.

Otro aspecto importante durante la fase preparatoria, es instruir a los alumnos que hagan uso de las técnicas de escuchar activamente durante la fase principal, dado el hecho de que escuchar activamente está relacionado con la empatía (Oatey & Franklin: 2009; Salem: 2003; Zarate, 2004). Sobre todo se debería poner énfasis en el porqué de usar estas técnicas en conversaciones con personas de otras culturas, para que los alumnos entiendan la importancia de escuchar activamente.

Durante **la fase principal** se debería instruir a los alumnos de intentar de identificarse con los alumnos extranjeros mientras hablan con ellos. La manera de hacer esto es instruir a los alumnos de hacerse algunas preguntas mientras están hablando con los otros alumnos.

Además, se debe instruir a los alumnos de observar, evaluar y analizar la interacción mientras están hablando con los compañeros extranjeros. Esto ayuda a entender mejor a los alumnos extranjeros (e incluso a los propios compañeros).

Otro punto que merece atención es el hecho de que en este trabajo se ha mostrado que hablar sobre las fiestas regionales – un tema cultural – estimula el uso de empatía en los alumnos. Por lo tanto, se debería seguir incluyendo esta tarea en el diseño de tareas.

La fase post necesita ser mucha más reflexiva. Se recomienda que, después de haber realizado la tarea, los alumnos escriban un informe en que, además de contar su experiencia sobre la tarea realizada, intentan dar respuesta a algunas preguntas que al tener que responderlas, tienen que ponerse en el lugar de los alumnos extranjeros con quienes han hablado. No importan si los alumnos realmente saben responder a las preguntas, la idea es que tomen la perspectiva del otro alumno. Además de escribir un informe, sería útil hacerles hacer una presentación en forma de un *role play*; el alumno da una presentación a la clase como si fuera el alumno extranjero; así cuenta sobre su vida diaria, sus costumbres, sus fiestas regionales etc. Stephan & Finley (1999) argumentan que el *role play* ayuda a desarrollar empatía. Después de estas presentaciones, hay que discutir las experiencias de los alumnos en clase para hacer explícito lo implícito (Stephan & Finley, 1999).

Además, aunque en esta tesis no se ha entrado en detalle sobre el uso de foros y blogs para estimular la empatía, sin embargo, un estudio de Preece & Ghozati (2000: 228) sobre el uso de empatía en las comunidades en líneas, indica que muchos de los mensajes en estos foros son empáticos. Por lo tanto, para el proyecto TILA sería interesante explorar las ventajas que puede tener el uso de foros y blogs en cuanto a la adquisición de la empatía.

5.3. Conclusiones generales

Como respuesta a la pregunta central de este trabajo – *¿Cómo emplean los alumnos que participan en el proyecto TILA la empatía en sus conversaciones con los alumnos de otros países y de qué manera podrían las tareas del proyecto promover el uso de empatía?* – se concluye que el medio de comunicación en que los alumnos emplearon más empatía, fue el chat, el medio de comunicación en que menos usaron empatía, fue el programa *BigBlueButton*. Sin embargo, se hace estas conclusiones en base de las conversaciones analizadas, que, en este caso no son equitativas (3 conversaciones de BBB contra 20 conversaciones por la función de chat del BBB y 9 conversaciones del chat del Moodle). Por lo tanto, se concluye que estos resultados sólo sirven para tener una descripción del uso de empatía y para tener puntos de empuje para futuros estudios.

No obstante, para hacer algún comentario acerca del uso de empatía en los diferentes modos de comunicación analizados, los análisis mostraron que el chat del Moodle y la función del chat del programa *BigBlueButton* son los medios de comunicación más valiosos en cuanto a la adquisición de competencias interculturales y el desarrollo de empatía como competencia intercultural. Estos resultados muestran que aunque es importante invertir dinero y tiempo en mejorar las tecnologías dentro de los institutos de educación para poder asegurar una mejor conexión (Jauregi et al., 2014: 6), justo las situaciones que surgen por los problemas de conexión, llevan a situaciones valiosas en cuanto a la adquisición de competencias interculturales, y en especial de la empatía, ya que, igual como argumenta O'Dowd (2012: 350) se podría considerar los fallos técnicos como 'rich points' (Agar, 1994); puntos de partida desde los cuales los alumnos tienen que solucionar algún problema. La comunicación intercultural cara a cara también está caracterizada por malentendidos y la necesidad de encargarse de encargarse de distintos tipos de comportamiento y diferentes creencias (O'Dowd, 2012: 350).

En cuanto a las tareas, se concluye que el entorno del proyecto TILA se presta para desarrollar la empatía. Sin embargo, como apuntado por Zarate (2004), los profesores de lengua no

muestran suficiente interés en la empatía como competencia intercultural. Dentro del proyecto TILA esto también es el caso. Como no hay que dejar la inducción de empatía a la improvisación (Finley & Stephan, 1999: 735), en esta tesis se hicieron recomendaciones de ejercicios y tareas para implementar en el diseño actual de tareas dentro del proyecto, con el fin de estimular el desarrollo de empatía entre los alumnos que participan en el proyecto TILA.

6. Discusión

En esta tesis se ha intentado describir el uso de empatía por los alumnos que participan en el proyecto TILA y se analizaron las tareas del proyecto para hacer algunas recomendaciones para estimular el uso de empatía. Sin embargo, hay algunos puntos de discusión que necesitan ser nombradas. Como mencionado antes, el hecho de que la empatía es un fenómeno estudiado desde varias disciplinas (Zarate, 2004), hace que presentar un resultado concluyente de su uso sea difícil. Además, en el análisis de este estudio, se encontraron algunas limitaciones que hacen que los resultados no sean completamente fiables, a saber:

Desigual duración de conversaciones analizadas

La limitación más grande de este trabajo era la desigual duración de las conversaciones analizadas. Se analizaron 3 conversaciones de teleconferencia, 20 conversaciones realizadas por la función de chat del programa *BigBlueButton* y 9 sesiones de chat. Era conocida la duración de las conversaciones de teleconferencia (101 minutos) y las el chat (223 minutos), pero se desconocía la duración de las conversaciones por la función de chat del programa *BigBlueButton* ya que este programa no muestra dicha información. Para hacer una comparación fiable, se necesita comparar conversaciones con una duración equitativa. Sin embargo, los resultados de los análisis en esta tesis sí sirven para tener una impresión del uso de empatía por los alumnos en sus conversaciones por los diferentes medios de comunicación. Además, en esta tesis no se ha estudiado el uso de empatía en las conversaciones por *BigBlueButton* en conjunto (es decir, la conversación por videoconferencia y por la función de chat de BBB), ya que se ha concentrado en las conversaciones que tenían los alumnos que cambiaron totalmente a la función de chat de BBB.

Otra limitación es que, debido a la falta de tiempo para la realización de este estudio, tampoco se ha estudiado el uso de empatía en los gestos de los alumnos. Por lo tanto, sería interesante analizar si, y en este caso cómo, cambia el uso de empatía cuando los alumnos cambian de hablar por videoconferencia al chat, tomando en consideración tanto la comunicación verbal como la comunicación no verbal.

Diferencias de grado de empatía

Se desconocía el grado de empatía de los alumnos. Es posible que algunos alumnos fueran más empáticos que otros, lo que resultó en un uso más alto, sin que el medio de comunicación usado tuviera influencia en esto. Por ejemplo, estudios indican que el sexo tiene influencia en el

grado de empatía de personas y que niñas o mujeres tienden a ser más empáticas que niños y hombres (Van Holst, 2013). Para un futuro estudio sería interesante hacer una medición inicial para constatar el grado de empatía de los alumnos, para luego mirar si ha aumentado el uso de empatía entre los alumnos al participar en el proyecto TILA y estudiar si existe una diferencia en el grado de empatía entre los dos sexos.

Influencia de usar lengua nativa o lengua meta

Se desconoce el nivel de idioma exacto de los alumnos. Al parecer, los alumnos ingleses del grupo Spanish 1 dominaron mejor el español que los alumnos holandeses del grupo Spanish 3. Probablemente había diferencias entre los alumnos en cuanto al nivel de idioma. Es posible que el nivel de idioma posiblemente tenga implicaciones para el uso de empatía, ya que estudios han indicado que comunicar o escuchar una historia en una lengua extranjera provoca una reacción emocional reducida en comparación con la lengua nativa (Costa et al., 2014). Basándose en estos estudios, se espera que los alumnos hagan más uso de empatía cuando hablan en lengua nativa. Los resultados de los análisis realizados en esta tesis, muestran que los alumnos hacen un 10% más uso de empatía cuando hablan en lengua nativa. Sin embargo, es posible que otros factores, como mencionados anteriormente en este capítulo, hayan influido en este resultado.

A pesar de estas limitaciones, se cree que se ha podido dar una descripción del uso de empatía de los alumnos que participan en el proyecto TILA, y además se ha dado recomendaciones para estimular el desarrollo de empatía a través de las tareas del proyecto TILA.

7. Bibliografía

Basharina, O.K. (2007). An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. *Language Learning & Technology*. Vol. 11, no. 2. pp 82-103.

Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*. Vol. 6, no. 1. pp 60-81.

Boeije, H. (2005) Kwalitatief Onderzoek. Hart 't, H. et al (red). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom, 253-290.

Boler, M. (1997). The risks of empathy: Interrogating multiculturalism's gaze. *Cultural studies*, 11(2), 253-273.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Council of Europe, Language Policy Division. Recuperado el 10 de junio 2015 de www.coe.int/.../Multicult-InterculturalEduc_en.doc

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

Canto, S., Jauregi, K., & van den Bergh, H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value?. *ReCALL*, 25(01), 105-121.

Costa A, Foucart A, Hayakawa S, Aparici M, Apesteguia J, Heafner J, et al. (2014) Your Morals Depend on Language. *PLoS ONE* 9(4): e94842. doi:10.1371/journal.pone.0094842

Chóliz, M., Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramiento, celos, envidia y empatía). En F. Palmero, E.G.: Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (eds.), *Psicología de la Motivación y Emoción* (pp. 395-418). Madrid: McGrawHill.

Claes, M-T. (2009) 'The linguistic shift in cross-cultural studies: culture in discourse', *European J. Cross-Cultural Competence and Management*, vol. 1, no. 1, pp. 66-76.

- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Deardorff, D.K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. California: SAGE publications, Inc.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. *Telecollaboration*, 2, 277-303.
- Fabri, M., Moore, D. J., & Hobbs, D. J. (2005). Empathy and enjoyment in instant messaging. *Proceedings of 19th British HCI group annual conference (HCI2005), Edinburgh, UK* (pp. 4-9).
- Hoffstaedter, P. & K. Kohn (2014). Task Design for Intercultural Telecollaboration in Secondary Schools. Insights from the EU Project TILA. In: Sake Jager, Linda Bradley, Estelle J. Meima, Sylvie Thouësny (Eds.), *CALL Design: Principles and Practice - Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands* (146-150), Research-publishing.net
- Holliday, A., et al. (2010) *Intercultural communication*, New York/Oxon: Routledge
- Holst, C. van. (2012). *Normbesef en externaliserend probleemgedrag onder adolescenten: De medierende functie van empathie* (Masterthesis, Universiteit Leiden). Recuperado el 14 de mayo 2015 de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/20166>.
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77-101.
- Jauregi, K. et al. (2014). TILA - Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition. *Progress Report - Public Part*
- Jauregi, K., Melchor-Couto, S., & Beltrán, E. V. (2013, November). The European Project TILA. In *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future: 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal, Proceedings* (p. 123). Research-publishing.net.
- Jackson, J. (Ed.). (2012). *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge.

- Kern, R. , Liddicoat, A.J. (2011). "From the learner to the speaker/social actor", in: Zarate, Geneviève, Lévy, Danielle, Kramsch, Claire (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Paris, Eds. Archives Contemporaines, p. 17-23
- Kohn, K. & Hoffstaedter, P. (2015). Flipping intercultural communication practice: opportunities and challenges for the foreign language classroom". In Proceedings of the ANTWERP CALL 2015 Conference: Task design and CALL, 6-8 July 2015, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain.
- Kroon, van der, L.(2014). *Intercultureel begrip in het vreemdetalenonderwijs Een onderzoek naar de invloed van computer-ondersteunende communicatie op de ontwikkeling van intercultureel begrip binnen het TILA-project* (Tesis de Maestría). Universidad de Utrecht
- Lázár, I., & Čaňková, M. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Council of Europe.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.
- Martinovski, B. (2006). *Cognitive and Emotive Empathy in Discourse: Towards an Integrated Theory of Mind*. University of Southern California Marina del Rey CA Inst. For Creative Technologies.
- Martinovski, B., Traum, D., & Marsella, S. (2007). Rejection of empathy in negotiation. *Group Decision and Negotiation*, 16(1), 61-76.
- McDaniel, E. R., Samovar, L. A., & Porter, R. E. (2006). Understanding intercultural communication: An overview. *Intercultural communication: A reader*, 6-16.
- Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español. Edición abreviada*. Madrid: Editorial Gredos.
- Möllering, M., & Levy, M. (2012). Intercultural competence in computer mediated communication. En Dooly, M., & O'Dowd, R. (Eds.) (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange* (pp. 233-267). Bern: Peter Lang.
- O'Dowd, R. (2000). Intercultural learning via videoconferencing: A pilot exchange project. *ReCALL*, 12(01), 49-61.

O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, 342-358.

O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher, *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2013.853374

Park, K. H., Kim, D. H., Kim, S. K., Yi, Y. H., Jeong, J. H., Chae, J., & Roh, H. (2015). The relationships between empathy, stress and social support among medical students. *International journal of medical education*, 6, 103.

Preece, J.J., Ghazati, K. (2000). Experiencing Empathy Online. En: Rice, R. E., & Katz, J. E. (Red.). *The Internet and health communication: Experiences and expectations*. (pp. 237-260) Sage Publications.

Salem, R. (2003). "Empathic Listening". Beyond Intractability. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. Posted: July 2003 <<http://www.beyondintractability.org/essay/empathic-listening>>.

Samovar, L. A., Porter, R. E., & Jain, N. C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Wadsworth Publishing Company.

Schenker, T. (2012). Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, 29(3), 449-470.

Scollon, R. (1997). Discourse identity, social identity, and confusion in intercultural communication. *Intercultural Communication Studies*, 6, 1-16.

Scollon, R., Scollon, S. W. & Jones, R. H. (2011), *Intercultural communication: A discourse approach*, West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Inc.

Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Palgrave Macmillan: UK.

Stahl, G. K. (2001). Using assessment centers as tools for global leadership development: An exploratory study. *Developing global business leaders: Policies, processes and innovations*, 197-210.

Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-743.

Thije, J.D. ten & Maier, R. (2012). Managing Cultural and Linguistic Diversity in Multiple Organisational Settings: editorial. *Special Issue of Journal of Multilingual and Multicultural of Multilingual Development*, no. 33 vol. (7), pp. 629-641.

Zarate, G. (dir.), (2004) *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Informes:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & grupo ANAYA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes/obref/marco>.

TILA. (2014). *TILA Progress Report – Public Part*. Recuperado de: http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2695/mod_page/content/16/2012_4001_PR_TILA_pub.pdf

TILA. (2015). *Best Practice Report*. Recuperado de: <http://www.tilaproject.eu/moodle/mod/page/view.php?id=1429>.

TILA. (2015). *TILA Final Report – Public Part*. Recuperado de: http://www.tilaproject.eu/moodle/pluginfile.php/2695/mod_page/content/21/2012_4001_FR_TILA_pub_final.pdf

Páginas web:

<http://lema.rae.es/drae/?val=empat%C3%ADa> (consultada el 3 de junio, 2015).

<http://www.slideshare.net/Kristij/euro-callnice2014-slideshare> (consultada el 15 de junio, 2015)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (consultada el 27 de enero, 2016).