



Utrecht University

¿Cómo desarrollar las competencias interculturales redactando un PWS?

Un estudio comparativo sobre el desarrollo de las competencias interculturales mediante un sitio web para trabajos de investigación en lenguas extranjeras en la Educación Secundaria.

Annemarie Hoogland (5524903)

Supervisora: Helena Houvenaghel

Segunda lectora: Carmen Márquez Martín

Máster Comunicación Intercultural

Junio de 2019

Resumen

El objetivo del presente trabajo es, en primer lugar, formar una visión amplia de la noción competencias interculturales desde una perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, hemos elaborado una investigación comparativa de varias teorías. La hipótesis es que hay semejanzas básicas entre las teorías. En segundo lugar, trata de generar más información sobre el sitio web *PWS wereld* que se ha creado que sirve como instrumento para alumnos en la Educación Secundaria holandesa que están interesados en redactar un *profielwerkstuk* sobre una lengua. Más específicamente, aporta un trasfondo tanto teórico como práctico para implementar y reconocer competencias interculturales en las clases de lenguas extranjeras. La conclusión principal de la investigación es que, en general, existe un consenso entre los teóricos sobre la dificultad de definir el concepto de competencia intercultural. La tesina está estructurada en dos partes, una parte en castellano y otra parte en neerlandés, para que se puedan adaptar las conclusiones encontradas en el sistema educativo holandés.

Palabras claves: competencias interculturales, enseñanza de lenguas extranjeras, *profielwerkstukken*.

Abstract

The goal of this investigation is to form a broad vision of the notion intercultural competences from the perspective of foreign language teaching. In order to do so, there is set up a comparative research of various theories. The hypothesis is that there are basic similarities between the theories. Secondly, this investigation aims to generate more information about the website *PWS wereld*, that is created as an instrument for students in secondary school of the Netherlands that are interested in writing a *profielwerkstuk* about a language. More specifically, it provides both a theoretical and a practical background to implement and recognize intercultural competences in foreign language classes. The main conclusion of this investigation is that, in general, there exists a consensus between theorists concerning the difficulty of defining the concept intercultural competence. The thesis is structured in two distinct parts, one part in Castilian and one part in Dutch, to be able to adapt the conclusions that were found in the Dutch educational system.

Key words: intercultural competences, foreign language teaching, *profielwerkstukken*.

Contenido

1.	Introducción	4
2.	Contexto y relevancia	6
3.	Parte teórica	8
3.1.	Deardorff: Determinación de una definición de competencias interculturales (2006)	8
3.2.	Byram: Desarrollo de competencias interculturales (1997)	11
3.3.	Níkleva: Competencia afectiva (2009)	12
3.4.	Rodrigo Alsina: Competencia cognitiva y competencia emotiva (1997)	14
3.5.	Alptekin: Nuevo modelo pedagógico para enseñar de lenguas extranjeras (2002)	15
3.6.	Arasaratnam & Doerfel: Conceptos clave de competencias interculturales (2005)	17
3.7.	Perry & Southwell: Ideas sobre el desarrollo de competencias interculturales en el sistema educativo (2011)	17
3.8.	Sercu: Adquisición de competencias interculturales (2002)	19
3.9.	Abdallah-Preteuille: Cuestiones sobre el papel de educación en el desarrollo de la interculturalidad (2006)	20
3.10.	Conclusión de la primera parte	21
4.	Praktisch deel	25
4.1.	Interculturele elementen in de website	25
4.2.	Koppeling naar de gebruikte theorie	32
4.3.	Conclusie van het tweede deel	34
5.	Bibliografie	36
6.	Appendix	38
	Bijlage 1. Weergaven PWS wereld	38
	Bijlage 2. Overzicht aanbod <i>toolkit</i> (globaal)	39
	Bijlage 3. Criteria voor het opstellen van de <i>toolkit</i> voor PWS wereld	40

1. Introducción

La importancia de implementar el desarrollo de competencias interculturales en la educación es un tema que ya se ha estudiado mucho en el pasado. Este trabajo fin de máster ofrece una mirada a las teorías existentes sobre competencias interculturales y analiza cómo se pueden poner en práctica mediante un sitio web para alumnos de la Educación Secundaria.

En el mes septiembre de 2019 se inaugurará una página web que se llamará *PWS wereld* [Mundo PWS]¹. El objetivo de *PWS wereld* es ofrecer ayuda, asistencia y consejos a alumnos de la segunda fase de Havo y VWO, quienes dedican su *profielwerkstuk* a una lengua extranjera. *PWS wereld* incluirá información sobre posibles temas y preguntas de investigación relacionadas con cuatro lenguas extranjeras (alemán, español, francés e inglés), pero también un trasfondo metodológico que se llamará un *toolkit* [juego de herramientas]². El *toolkit* propone ayuda e indicaciones para el proceso de investigación y elaboración que necesitan los alumnos. Tanto el contenido temático como las herramientas metodológicas requieren una base teórica desde una perspectiva intercultural para poder realizarse. El objetivo de este trabajo de fin de máster es, por tanto, exponer y analizar aquella aproximación teórica a la competencia intercultural, para después aplicarla en el proyecto de *PWS wereld*.

Para llevar a cabo este objetivo, el trabajo presente se compone de dos partes distintas, una parte teórica y una práctica. En la parte teórica se introducen textos de diversos estudios críticos del campo de la interculturalidad y el desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza, que serán utilizados para nutrirse con los resultados de las investigaciones con la finalidad de desarrollar una parte práctica de manera sólida y científica. La conclusión del estudio desde una perspectiva intercultural sobre las competencias interculturales servirá para llegar a una versión 'intercultural' de la competencia intercultural. La parte teórica se ha redactado en la lengua meta de la formación (castellano) y la parte práctica en neerlandés, para que se pueda poner en práctica lo investigado en las aulas holandesas de forma efectiva. El hecho de que la investigación conste de dos partes independientes hace necesario que el trabajo presente requiera dos preguntas de investigación distintas.

La parte teórica es una investigación comparativa de las diversas teorías que se encuentran en el campo de las competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el capítulo tres se explica más detalladamente qué aspectos se han tenido en cuenta en la selección de las teorías, pero es muy importante mencionar que los artículos comparados en la parte teórica del trabajo han sido seleccionados a través de un procedimiento altamente preciso, para obtener un corpus diverso y

¹ Esta traducción es mía, como todas las traducciones a partir de esta página, salvo indicación contraria.

² A través del trabajo se utilizará el término en inglés, *toolkit*, porque será el término aplicado en la página web para referirse a la sección metodológica de *PWS wereld*.

relevante. Teniendo en cuenta esta información, es posible exponer el problema de la definición de competencia intercultural desde una perspectiva intercultural. La pregunta de investigación para esta primera parte será la siguiente:

¿Cómo se define la competencia intercultural en diferentes países? Y ¿qué diferencias y qué similitudes existen entre las diferentes definiciones de la competencia intercultural?

A pesar de las diferencias (interculturales) entre los teóricos consultados, como se ha mencionado anteriormente, asumimos que hay semejanzas básicas entre las teorías, independientemente del origen de las mismas porque es un campo de investigación relativamente joven y nuevo.

La segunda parte o la parte práctica es un *case study* del sitio web PWS wereld. En este caso será más específico el *toolkit*. La pregunta de investigación que forma el núcleo de esta parte del trabajo es:

¿De qué manera PWS wereld ofrece materiales para desarrollar competencias interculturales?

Las respuestas a estas dos preguntas ofrecen al lector más información sobre las competencias interculturales y su posicionamiento en el sistema educativo holandés. Específicamente en el caso del *profielwerkstuk* sobre una lengua extranjera y el proceso de escribir un primer trabajo de investigación por parte de los alumnos.

2. Contexto y relevancia

En esta parte se expondrá el contexto y la relevancia de la investigación del presente trabajo para aclarar de qué manera puede ser significativo un proyecto como PWS wereld para la carrera de la Comunicación Intercultural.

Ante todo, es importante mencionar que el proceso de elaboración de la investigación se ha realizado en colaboración con estudiantes de otras formaciones y universidades. En primer lugar, hubo una cooperación con dos estudiantes de la formación *Educatie en Communicatie* [Educación y Comunicación] de la Universidad de Utrecht. Sus investigaciones se enfocan en los aspectos didácticos del sitio web y en los temas relacionados con los idiomas francés y español. Además, hubo también contacto con estudiantes de la Universidad de Groninga de la misma carrera, cuyos temas están relacionados con los idiomas alemán e inglés. La colaboración durante el proceso de la investigación es importante porque PWS wereld es un proyecto interdisciplinario, que tiene contenido en varias lenguas y una temática muy diversa. Hay que mencionar también que PWS wereld puede ser realizado con el apoyo del *Meesterschap Moderne Vreemde Talen* [Maestría en Lenguas Modernas y Extranjeras].

También es importante especificar la relevancia de la investigación. En los estudios críticos se ha establecido repetidas veces el hecho de que el componente cultural está poco presente en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Enseñanza Secundaria (Paricio Tato, 2014: 215). Según estudios de Byram (1991, 1997, 2001) aquel componente o 'dimensión intercultural' es imprescindible en el sistema educativo para tener en cuenta el desarrollo social y cultural a través de competencias interculturales. Estas competencias interculturales se deben adquirir en las clases de lenguas extranjeras. En su guía para profesores, Byram (2002) ofrece ideas para conseguir un método más inclusivo y más diverso en la educación de lenguas extranjeras. La guía trata preguntas frecuentes como: '¿Qué es la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras?' (p. 4), '¿Es necesario ser hablante nativo?' (p. 12) y '¿Cómo evalúo la competencia intercultural?' (p. 23). Ofreciendo respuestas a preguntas como estas, Byram aconseja a los profesores (futuros) de lenguas extranjeras el posicionamiento de la interculturalidad y las competencias interculturales dentro de las clases mismas.

En el texto *Literatuur leren onderzoeken in de klas* [Aprender a investigar literatura en el aula] van der Deijl, Dietz & Stronks (2018) el lector encuentra un claro planteamiento del problema que tenemos hoy en día en la enseñanza de investigación de lenguas y literatura en la secundaria. Explican cómo hay una gran falta de práctica en la investigación de literatura en la asignatura de holandés. Esta circunstancia es una tendencia que se puede ver en otras asignaturas también, sobre todo en la enseñanza de lenguas modernas y extranjeras. Los escritores del artículo acentúan la importancia del

desarrollo de una actitud multiperspectivista instando a realizar investigaciones de culturas y lenguas desde una edad temprana, es decir, desde la edad de 14 años (2018: 237). Una actitud así, crítica y mutiperspectivista, es esencial para debates sociales, porque los alumnos se convierten en ciudadanos críticos. Además, tener una actitud crítica es una de las competencias interculturales que fue descrita por teóricos en el campo de la interculturalidad como Deardorff (2006), Byram (1997). Las competencias interculturales forman la base de la primera parte, la parte teórica, de la investigación.

En esta parte del contexto hay que indicar también la relevancia y el significado del *profielwerkstuk* y porqué está relacionada con la implementación del desarrollo de competencias interculturales como ya se ha mencionado. La elaboración del *profielwerkstuk*, o PWS, forma una parte obligatoria de la educación secundaria de los Países Bajos. Se puede considerar como un trabajo final de cada alumno en el (pen)último año de la enseñanza secundaria que tienen relación con las asignaturas del itinerario elegido [profielkeuze]. El PWS tiene como objetivo la incorporación de conocimiento, comprensión y competencias adquiridas en la carrera que son significativos para el itinerario de asignaturas escogido (Eindexamenbesluit VO, 2018). Por tanto, constituye una parte importante de la formación de esta etapa y se puede decir que el PWS prepara al alumno para un estudio académico en la universidad.

La creación de un sitio web como instrumento para aconsejar a alumnos en su proceso de elaborar su primer trabajo de investigación sobre temas culturales o lingüísticos, se puede considerar una buena herramienta para conseguirlo. La página web puede por tanto tener una función contra la simplificación cultural, como se ha mencionado antes, y ofrecer material didáctico innovador y más completo. El objetivo de un instrumento como este no es la adquisición de un nivel alto (nativo) de competencia lingüística en expresión oral y escrita sino, en perseguir la formación de un hablante intercultural, desarrollando los aspectos socioculturales de una lengua también (Coperías Aguilar, 2007: 63). Al convertirse en hablantes interculturales, los alumnos entran en contacto con la complejidad de su propia cultura y la cultura de otras personas y pueden desarrollar el papel de mediadores (Byram, 2001: 5).

Esta investigación se centrará sobre todo en la base teórica de la construcción del sitio web. Es decir, que se analizarán las teorías relevantes en el campo de la interculturalidad y las competencias interculturales en la enseñanza. Esta base teórica es de mayor importancia para la realización del proyecto, porque el objetivo del sitio web es ofrecer una variedad de temas y posibles investigaciones para alumnos para que puedan realizar su trabajo final de la secundaria.

3. Parte teórica

La parte teórica del trabajo presente contiene una investigación comparativa, que ofrece una representación muy completa del espectro en cuanto a teorías sobre competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como se ha mencionado ya en la introducción del trabajo, se tuvo en cuenta el trasfondo disciplinario e identidad nacional y cultural de los teóricos durante el proceso de selección de las teorías usadas, para poder justificar una selección altamente diversa. Las teorías expuestas están ordenadas por relevancia y las relaciones entre las mismas. El trabajo se limita a nueve estudios teóricos de nueve autores diferentes. Los estudios provienen de seis países distintos. El corpus se ha seleccionado en función de su diversidad, tanto geográfica como en cuanto al género y origen de los autores mismos. Además, era importante usar teorías de investigadores muy conocidos combinados con teorías de autores sin un reconocimiento académico amplio. También se ha considerado en la época en la que fueron redactadas. Todos los artículos estudiados se datan de 1997 hasta 2011, pero la mayoría (seis de los nueve) se ha realizado entre 2002 y 2009. Es decir, que las teorías siguientes son bastante actuales.

3.1. Deardorff: Determinación de una definición de competencias interculturales (2006)

El primer artículo que analizamos es de Darla Deardorff de 2006, porque ya nos da una clara idea general de la definición del término competencias interculturales. Hay una necesidad de formular una definición porque se percibe en su texto que existe cierta ambigüedad en torno al concepto. Explica que ‘this lack of specificity in defining intercultural competence is due presumably to the difficulty of identifying the specific components of this complex concept’ (2006: 241)³. Es decir, que la noción de competencia intercultural es demasiado extensa para poder formular una sola y simple definición. Es importante tener en mente, ante todo, que será imposible encontrar una respuesta unívoca a la pregunta ‘¿Qué son competencias interculturales?’.

Darla Deardorff intenta reunir un gran número de definiciones desde diferentes campos y de diferentes investigadores en el campo de la interculturalidad. Para llegar a eso lleva a cabo una investigación que desarrolla en dos partes. En primer lugar, usa un cuestionario para administradores de institutos estadounidenses que se encargan de estrategias de internacionalización. La segunda metodología es la aplicación de la técnica de *Delphi* para conseguir un consenso dentro de un grupo de académicos sobre una definición y los componentes de competencia intercultural (2006: 243). Esta

³ Traducción: ‘Esta falta de especificidad en definir competencia intercultural se debe probablemente a la dificultad de identificar los componentes específicos de este concepto complejo’ (2006: 241).

técnica *Delphi* consiste en una encuesta para obtener las opiniones e ideas de expertos que no están geográficamente cerca para debatir sobre un asunto (2006: 244).

Lo que llama la atención es que, además de definir, de forma sencilla, el concepto de competencia intercultural, Deardorff va más por allá, pues intenta también conseguir una idea de los componentes o propiedades que realmente pertenecen a una persona interculturalmente competente. Los cuestionarios se realizaron en veinticuatro institutos que representaban una gran variedad tanto geográfica como en cuanto al alumnado y contexto social (2006: 244). Los cuestionarios tenían como objetivo saber cómo el instituto abordaba la enseñanza de la competencia intercultural como resultado que se podía valorar. El cuestionario también se usó para generar nombres de académicos en el campo de la interculturalidad mundial para participar en la prueba *Delphi*.

Hay que tener en cuenta que la prueba *Delphi* que ejecutó Deardorff ofrece un punto de vista, una mirada, bastante unilateral. Los académicos que participaron en la prueba *Delphi* eran de diferentes disciplinas, pero todos eran representantes de una perspectiva occidental de competencia intercultural, porque la mayoría de los participantes estaban vinculados a institutos estadounidenses. La prueba consistía en tres series de cuestiones que Deardorff expone de la manera siguiente:

The first round of the Delphi study involved two open-ended questions on the definition of intercultural competence and best ways to assess it. The second round reflected the data collected in Round 1, and data were rated by the scholars on a 4-point Likert-type scale (4 = highly relevant/important and 1 = not relevant/important to intercultural competence). The third round involved accepting or rejecting the data collected and analyzed in Round 2 (2006: 245).⁴

Después del estudio, se puede llegar a cuatro conclusiones generales. La primera es que existe una gran variedad de definiciones otorgadas por parte de los académicos, pero que no relacionan las competencias interculturales directamente a componentes específicos, sino a otras definiciones más amplias. A pesar de eso, una de las definiciones preferidas por los teóricos sí contiene cinco componentes que son muy adecuados en el contexto de PWS wereld:

⁴ Traducción: 'La primera serie del estudio Delphi contenía dos preguntas abiertas sobre la definición de competencia intercultural y las mejores maneras para evaluarla. La segunda serie reflectaba sobre los resultados de la primera serie y las respuestas eran indicadas en una escala Likert de 4 puntos. La tercera serie implicaba aceptar o rechazar los datos encontrados en la segunda serie de preguntas' (2006: 245).

Five components: World knowledge, foreign language proficiency, cultural empathy, approval of foreign people and cultures, ability to practice one's profession in an international setting (Lambert, 1994, citado en Deardorff, 2006: 230).⁵

En la parte práctica de esta investigación usaré esta definición para hacer referencias a ejemplos en el sitio web que están basados en estos cinco componentes.

Deardorff concluye además que hay un consenso entre los académicos en el hecho de que las competencias interculturales son medibles y que existen niveles diferentes de estas. Deardorff señala que para la evaluación de competencias interculturales hacen falta más indicadores y más métodos para medir o evaluar hasta qué punto alguien es interculturalmente competente, porque no vale un simple inventario (2006: 257-258).

La tercera conclusión que da después de la realización de la prueba *Delphi* es que la definición de competencias interculturales no está establecida, sino que siguen evolucionando (2006: 258) y que, por tanto, sigue siendo complejo definir qué son las competencias interculturales. Deardorff añade con respecto a esto, que los métodos de evaluación requieren ser reexaminados regularmente, para que puedan ser siempre relevantes.

La última conclusión que ofrece tras haber investigado las definiciones de las competencias interculturales, consiste en que la competencia intercultural sigue siendo un tema complejo, cargado de aspectos controvertidos. Deardorff ofrece algunos ejemplos de esto, pero los académicos no consiguen llegar a un consenso sobre los siguientes aspectos, entre otros:

- El uso de métodos cuantitativos para evaluar las competencias.
- El uso de instrumentos de competencia estandarizadas.
- El valor de un marco teórico para posicionar la competencia intercultural.
- El uso de pruebas antes, pruebas después y pruebas de conocimiento para evaluar las competencias interculturales.
- El papel y la importancia del lenguaje en competencia intercultural.

Dado estos ejemplos, se puede decir que queda mucho por investigar y por llegar a un consenso en el campo de competencias interculturales según Deardorff.

⁵ Traducción: 'Cinco componentes: Conocimiento global, competencia de lenguas extranjeras, empatía cultural, aprobación de personas y culturas extranjeras, capacidad de practicar una profesión en un contexto internacional' (2006: 230).

3.2. Byram: Desarrollo de competencias interculturales (1997)

El desarrollo de las competencias interculturales es una de las consecuencias que puede proporcionar el sitio PWS wereld. Sobre el desarrollo de competencias interculturales, existen muchos modelos, como ya demostró el artículo de Deardorff antes. Otra teoría muy adecuada en este contexto viene de Byram, descrito en su libro *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1997) [*Enseñar y evaluar competencias comunicativas interculturales*]. Con este texto, Byram da los primeros pasos para definir las competencias interculturales, pero sobre todo las relaciona con la educación de lenguas (extranjeras). Es una obra bastante extensa que trata en exclusiva sobre las competencias interculturales y cómo usarlas o evaluarlas en las clases de lenguas extranjeras. En este párrafo intento resumir las ideas y definiciones que aporta este crítico en el contexto de la investigación presente.

Byram comienza su libro facilitando definiciones de cuáles se consideran como competencias interculturales. Indica que existen limitaciones en las definiciones tradicionales pues proponen al hablante nativo como modelo para la adquisición o desarrollo de las competencias interculturales. Su idea es que el modelo del hablante nativo es demasiado limitado, porque, en primer lugar, crea una meta imposible, y, en segundo lugar, crea un tipo de competencia errónea porque se centra en ‘abandoning one language in order to blend into another linguistic environment’⁶ (1997: 11).

Byram defiende entonces que haya otro modelo que describe en su segundo capítulo. Hay que tener en cuenta que el modelo no es conveniente para todas las situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras, porque hay mucha variación entre las diferentes situaciones. Byram propone que el *hablante intercultural* posee competencias interculturales basadas en un modelo que se puede dividir en cinco factores. Conocimiento [knowledge] de sí mismo y del otro (*savoir être*), habilidades [skills] de interpretar (*savoir comprendre*), habilidades [skills] de ser consciente (*savoir s’engager*), habilidades [skills] de descubrir y relacionarse (*savoir apprendre*), actitudes [attitudes] de valorar sí mismo y el otro (*savoir être*) (1997: 33-34). Estos factores forman la base para hacer posible una comunicación intercultural exitosa y de esta forma se pueden considerar competencias interculturales.

Más adelante explica en su libro cómo las competencias interculturales anteriormente mencionadas pueden ser utilizadas como objetivo en clases de lenguas extranjeras. Lo hace para cada uno de los términos descritos en su modelo. Algunos de los objetivos para las actitudes [attitudes] son: ‘Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own’⁷ (1997: 50). Los objetivos para lograr el conocimiento [knowledge] son ‘of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes

⁶ Traducción: ‘Abandonar una lengua, para integrarse a otro ambiente lingüístico.’ (1997: 11).

⁷ Traducción: ‘Curiosidad, amplitud de miras, disposición de colgar escepticismo sobre otras culturas y creencia sobre sí mismo.’ (1997: 50).

of societal and individual interaction.⁸ (1997: 51). En cuanto a los objetivos de habilidades [skills] menciona lo siguiente: 'Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own.'⁹ (1997: 52). Con estos objetivos, Byram ofrece un modo claro de integrarlos en el currículo. Eso es exactamente lo que hace en el tercer capítulo de su libro. Para ello, ofrece una gran variedad de ejemplos relacionados con los términos anteriormente expuestos aplicados a un contexto educativo. Más adelante ofrece más información detallada acerca de la adquisición de competencia intercultural y el ámbito en el que podría tener lugar. Refiere a tres lugares amplios que se superponen, pero que forman diferentes categorías en las que las competencias interculturales pueden ser adquiridas. El aula, la experiencia estructurada pedagógicamente fuera del aula (conocido como *fieldwork*) y la experiencia independiente (1997: 65). Esta separación de sitios es sobre todo interesante para nuestro proyecto PWS wereld, porque cada uno de estos sitios que define Byram tiene sus propios efectos en el desarrollo de competencias interculturales. Por tanto, consideramos que puede ser oportuno clasificar el *profielwerkstuk* dentro de una de estas categorías en la parte segunda de la presente investigación.

3.3. Níkleva: Competencia afectiva (2009)

La noción de competencia afectiva, introducido por Dimitrinka G. Níkleva, puede ser relevante en este contexto. En su artículo explica que 'La competencia afectiva puede definirse como la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas en las interacciones interculturales' (2009: 31). Expone que esa competencia afectiva consiste en una sensibilidad intercultural y en varios componentes, los cuales se parecen mucho a los componentes anteriormente descritos por Deardorff y las actitudes de la teoría de Byram. Níkleva las describe como: empatía, actitud de no juzgar al otro, motivación para la comunicación intercultural, control de la ansiedad etc.

En primer lugar, la motivación para la comunicación intercultural. Este componente implica un interés en conocer y aprender otros referentes culturales, y un deseo de comunicarse con personas que son distintas culturalmente (2009: 31). En segundo lugar, la empatía, que implica situarse en la mente de una persona culturalmente distinta y poder desarrollar interacción sobre esta base (2009: 32). Después viene la actitud de no juzgar, que se puede describir como el reconocimiento y la comprensión del 'Otro' sin tener prejuicios negativos (2009: 32). Últimamente el control de ansiedad contiene un factor de tolerancia y aceptación de ambigüedades en las interacciones con personas de grupos diferentes en cuanto a cultura, etnia y/o raza (2009: 32).

⁸ Traducción: 'De grupos sociales y sus productos y sus costumbres dentro de sí mismo y el país del interlocutor, y en procesos generales de interacción social e individual' (1997: 51).

⁹ Traducción: 'Habilidad de interpretar un documento o evento de otra cultura, para explicarlo y relacionarlo a documentos de sí mismo' (1997: 52).

Aunque estos componentes son similares a lo que describen Byram y Deardorff, Níkleva dice que la competencia intercultural se puede considerar como un subgrupo entre otras competencias comunicativas. Para eso usa la teoría de Hymes (1972) que ha descrito cuáles son y que ha sido utilizado por Deardorff y Byram también. Hymes describe seis competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural) y Níkleva añade que la séptima competencia tendría que ser la competencia intercultural.

Define la competencia intercultural de la siguiente manera:

‘Conocimiento y las habilidades necesarias para comunicarse con usuarios de una lengua o etnia distinta etc. Este tipo de comunicación implica aceptación de las diferencias culturales, respeto mutuo, tolerancia y comprensión.’ (2009: 34).

Níkleva acentúa, aparte de la importancia de la competencia afectiva, la relevancia de un componente cultural en clases de lenguas extranjeras ofreciendo un resumen histórico de la enseñanza de culturas como parte de la enseñanza de lenguas extranjeras (2009: 34-35). Resulta que hay una clara evolución de la noción ‘cultura’ en las clases de lenguas extranjeras, y que en los años 70 la teoría de la competencia comunicativa de Hymes produjo un ‘revolución en la didáctica de lenguas’ (2009:35).

Es importante tener en cuenta que estas competencias comunicativas llevan implícitas una competencia sociolingüística y, por tanto, indirectamente, también una competencia intercultural. Se puede considerar entonces la incorporación de elementos culturales en clases de lenguas extranjeras como una consecuencia lógica de este proceso de etapas que describe Níkleva.

En cuanto al uso de PWS wereld, un sitio web que se puede considerar como una herramienta intercultural para el alumno, existe cierta proyección emocional del usuario, el alumno en nuestro caso, en cuanto a su propia posición y su conexión con otras culturas y otras personas. Esto implica, según la teoría, que, usando el sitio web, puede provocar un desarrollo de competencia afectiva o competencia intercultural.

Níkleva también ofrece aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras cuando se trata de la incorporación de la competencia afectiva porque: ‘la enseñanza de los aspectos múltiples del componente sociocultural preparará en mayor grado al alumno para la toma de contacto con una sociedad diferente’ (2009: 34). La aplicación más llamativa es en la que refiere a unas categorías concebidas por Byram. Esta clasificación sirve a profesores para elegir los contenidos culturales (2009: 39). Son:

- La interacción social
- Las creencias y los comportamientos

- Las instituciones sociopolíticas
- La socialización y el círculo familiar
- La historia nacional
- La geografía nacional
- La herencia cultural nacional
- Los estereotipos y la identidad nacional

Con estas categorías, Níkleva argumenta la integración de componentes culturales en clases de lengua y cómo pueden construir un espacio social integrador y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan los valores compartidos (2009: 40).

3.4. Rodrigo Alsina: Competencia cognitiva y competencia emotiva (1997)

En la siguiente teoría Rodrigo Alsina (1997) expone su idea de una bipartición en cuanto a la competencia intercultural. Por una parte, la competencia cognitiva, y, por otra parte, la competencia emotiva. El artículo que analizo en este párrafo ofrece una clarificación muy estructurada de la terminología alrededor de la comunicación intercultural, o como explica él mismo: 'no se trata tanto de imponer una definición a la comunidad científica sino, al menos, de aclarar los conceptos utilizados en el texto' (1997: 11).

Alsina toma como punto de partida de su artículo la cuestión: ¿Cómo se puede conseguir una comunicación intercultural eficaz? Es decir, ¿cómo se puede ser competente desde el punto de vista intercultural? (1997: 13). Intenta dar una definición citando a Chen & Starosta (1996: 358-359): 'la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes (1997: 13). Preguntándose '¿qué entendemos por una comunicación eficaz?', Alsina llega a la afirmación de que 'para conseguir una competencia intercultural se tiene que producir una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo para la producción de una conducta intercultural adecuada' (1997: 15).

Después de hacer esta afirmación, va explicando que al final es la competencia cognitiva la que puede producir aquella conducta intercultural. Dice que ante todo significa un alto grado de autoconciencia, es decir, la conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos (1997: 15). Según Alsina, repensar nuestra propia cultura, desde la perspectiva de otra, puede ser una experiencia enriquecedora. Lo que llama la atención de la aclaración de la competencia cognitiva de Alsina es que menciona que la comunicación intercultural en gran parte consiste en un sentimiento de incertidumbre. Menciona que, para alcanzar una comunicación eficaz, es necesario un grado mínimo de incertidumbre y por tanto dice que 'es evidente que el gran

conocimiento de otra cultura permitirá una comunicación intercultural eficaz.' (1997: 17). Pero añade después, que hay que reconocer que, en general, uno no conoce otra cultura, aparte de los estereotipos que existen sobre una cultura o un país. Por tanto, hay que obtener un conocimiento más profundo del otro, que puede servir para superar los estereotipos, y nos obliga a buscar interpretaciones alternativas a las de los lugares comunes (1997: 17).

Sigue con la explicación de en qué consiste la competencia emotiva. Para definirla, refiere otra vez a Chen & Starosta, quienes la describen como algo que se produce 'cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales' (1996: 358-359). En esta cita, hay un énfasis en el hecho de que el desarrollo de la competencia emotiva es un proceso que siempre está desarrollándose. Alsina nombra varias capacidades que pertenecen a una persona capaz de practicar una comunicación intercultural exitosa que están relacionadas a emociones que esas personas puedan experimentar. En primer lugar, señala que la ansiedad frente al 'otro' podría ser problemática, por lo que hace falta tener:

- motivación para entrar en contacto con gente de otra cultura,
 - el deseo de conocer, tener curiosidad e interés hacia otras culturas,
 - el deseo de romper las barreras culturales y reconstruir nuestra propia identidad
- (1997: 18-19).

Todos estos elementos son formas de tener emociones frente a tener contacto con alguien de una cultura distinta. Sobre todo, la última: reconocernos, reconstruirnos usando las diferencias culturales, se considera una parte sustancial para conseguir una comunicación intercultural eficaz.

3.5. Alptekin: Nuevo modelo pedagógico para enseñar de lenguas extranjeras (2002)

El artículo *Towards intercultural communicative competence in English Language Teaching* (2002) de Cem Alptekin intenta cuestionar la validez del modelo pedagógico basado en la noción del hablante nativo (p. 57). En este sentido se relaciona bastante con el texto de Byram (véase capítulo 3.2), porque ambos teóricos consideran el modelo tradicional del hablante nativo como objetivo en enseñanza de lenguas extranjeras demasiado utópico. La diferencia está en el hecho de que Alptekin ofrece una alternativa bastante distinta, centrado en la enculturación de lenguas. Enculturación quiere decir que alguien adquiere nuevos marcos de referencia culturales y una nueva visión del mundo, reflejando las mismas con la cultura de lengua meta y sus hablantes (2002: 58). Menciona además, que la aproximación tradicional de competencias comunicativas tiene una base de *target language* [lengua

meta] que considera superado y demasiado tradicional. Se puede decir que utiliza la teoría de Byram y lo aplica también en una situación un poco más actual.

En su artículo ofrece un nuevo modelo pedagógico que se centra solamente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, pero también podría ser aplicado a la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Por eso se ha ampliado la siguiente lista a una lista más general en vez de centrarse en el inglés.

El modelo que propone Alptekin consiste en cinco elementos básicos:

1. Hablantes bilingües con percepción intercultural y conocimiento de otras culturas deberían servir como modelo pedagógico para la enseñanza de lenguas extranjeras, en vez de hablantes monolingües nativos.
2. Las competencias interculturales deberían desarrollarse entre alumnos de lenguas extranjeras para equiparles con comportamiento lingüístico y cultural que les habilite para comunicarse efectivamente con otros, y proveer conciencia de diferencia y estrategias para solucionar aquella diferencia (Hyde, 1998).
3. Este modelo pedagógico debería ser un modelo de pertinencia global y local y con eso debería preparar a los alumnos 'para ser tanto hablantes globales como hablantes locales de lenguas extranjeras y sentirse como en casa tanto en culturas internacionales como nacionales' (Kramsch y Sullivan, 1996: 211).
4. Los materiales de instrucción y actividades deberían implicar contextos locales e internacionales que son familiares y relevantes para las vidas de los alumnos de lenguas extranjeras.
5. Los materiales de instrucción y actividades deberían tener pruebas discursivas adecuadas perteneciendo a interacciones entre nativos y no nativos, tanto como interacciones entre no nativos. El discurso que muestra exclusivamente a hablantes nativos debería ser mínimo, como es irrelevante para muchos alumnos en el sentido de uso potencial en situaciones auténticas (Widdowson, 1998).

Se puede relacionar la lista con competencias anteriormente descritas por Byram, Níkleva y Rodrigo Alsina por el uso de la noción de diferencia cultural de manera explícita. Además, los puntos cuatro y cinco pueden ser de mucha ayuda en la selección de temas para la página web de PWS wereld, esto será elaborado en la parte teórica del trabajo.

3.6. Arasaratnam & Doerfel: Conceptos clave de competencias interculturales (2005)

El único texto usado para la presente investigación que tiene un enfoque cuantitativo es el artículo de Arasaratnam & Doerfel. Toma como punto de partida uno de los primeros modelos para definir competencias interculturales realizado por Edward Hall (1959). Van más allá ofreciendo su propia aproximación multidimensional para identificar variables de competencias interculturales (2005: 137). Ante todo, realizan una síntesis muy bien estructurada en un esquema detallado de aproximaciones teóricas anteriores frente a competencias interculturales. Llegan al punto en que se preguntan si los modelos anteriores proponen una visión suficientemente general desde el punto de vista cultural. Dicen que 'an effective way of answering these questions is to study competent intercultural communication in real-life situations'¹⁰ (2005:143). Formulan dos preguntas de investigación para estudiar la cuestión.

1: ¿Cómo se definen competencias interculturales en lenguaje coloquial?

2: ¿Cuáles son las características de competencias interculturales percibidas comunes para personas de diferentes culturas?

Su método consistió en entrevistas abiertas con treinta y siete participantes de quince países distintos, pero hay que indicar que, de estos treinta y siete participantes, doce eran de los Estados Unidos, y los demás participantes eran (casi todos) representantes únicos de los distintos países.

Los resultados del estudio demuestran que, los temas asociados a las competencias interpersonales coinciden con las maneras de identificar las competencias interculturales (2005: 155). La respuesta que dan a las preguntas de investigación deja entrever que la 'intercultural' abarca variaciones étnicas, religiosas, culturales, nacionales y geográficas y de 'comunicación', y que las variables que definen a las competencias interpersonales eran identificadas también como competencias interculturales. Los investigadores explican esta observación diciendo que el campo de la comunicación intercultural sigue teniendo un estado muy dinámico y heterogéneo (2005: 161).

3.7. Perry & Southwell: Ideas sobre el desarrollo de competencias interculturales en el sistema educativo (2011)

En su artículo, Perry & Southwell ofrecen ideas concretas sobre el desarrollo de competencias interculturales en el sistema educativo e intentan discutir modelos, conceptos y definiciones de competencia intercultural (2011: 453). Ante todo, subrayan la importancia que tiene la noción de

¹⁰ Traducción: 'Una manera efectiva para responder a estas cuestiones es estudiar comunicación intercultural competente en situaciones de la vida real.' (2005:143).

competencia intercultural y explican esto tras haber comparado los estudios diversos que se han elaborado al respecto en el pasado.

El primer término que intentan redefinir es *intercultural understanding* [entendimiento intercultural]. Se puede considerar entendimiento intercultural una competencia, pero en el artículo se tratan los dos términos en secciones separadas, porque requieren diferentes fondos teóricos. En cuanto al entendimiento intercultural, mencionan algunos teóricos que han investigado el fenómeno y dicen que ‘intercultural understanding encompasses both cognitive and affective domains’¹¹ (2011: 454). Vale la pena mencionar que esta referencia a lo cognitivo y lo afectivo ya la hemos visto en las teorías de Níkleva y Rodrigo Alsina también. Perry & Southwell van más allá utilizando también el término de *intercultural sensitivity* [sensibilidad intercultural] y ofrecen una gran variedad de definiciones de aquel término. Lo que llama a la atención es el modelo que se ha elaborado para medir el desarrollo de sensibilidad intercultural (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) diseñado por M.J. Bennet en 1993, Perry & Southwell ofrecen ventajas y puntos flojos del modelo.

Después de delimitar el término *intercultural understanding*, también analizan el término *intercultural competence* [competencia intercultural]. Admiten que en el campo de investigación hacia la interculturalidad es el término más usado. Refieren al modelo y la investigación de Deardorff (2006) que está en el capítulo 3.1. del presente trabajo. Me gustaría añadir al respecto que, Perry & Southwell usan el modelo de pirámide de Deardorff, para indicar que la competencia intercultural se puede considerar como un proceso sin fin (2011: 455).

Aparte de definir y formar una imagen de lo que competencia intercultural podría ser, la tarea siguiente es averiguar cómo se desarrolla (2011: 456). Perry & Southwell enfatizan el papel de la educación en el desarrollo de competencias interculturales diciendo que solo ‘cultura’ no es suficiente, sino que, hay que enseñar perspectivas mundiales alternativas de modo que los alumnos examinen la cultura de una manera crítica, no simplemente acumulando hechos y datos sobre una cierta cultura (2011: 247). Establecen una observación relevante en el párrafo *Learning intercultural competence at school* (457-459), porque en esta parte explican cómo el desarrollo de competencias interculturales puede formar parte del currículo de escuelas secundarias, dando ejemplos de institutos que ya han aplicado sistemas semejantes.

Technology facilitated intercultural interactions can also lead to unintended negative outcomes such as reinforcing cultural stereotypes (...). The degree to which intercultural competence can be developed via digital technologies has not yet been examined thoroughly. Most of the current research is limited to

¹¹ Traducción: ‘Entendimiento intercultural abarca tanto dominios cognitivos como afectivos.’ (2011: 454)

exploring the pedagogical dimensions and potential of digital technologies for developing intercultural competences rather than its effectiveness per se (2011: 458).¹²

Esta referencia a métodos educativos hace pensar en nuestro sitio web PWS wereld, y por tanto esta idea formará parte de la segunda parte (la parte práctica) de la presente investigación.

Por último, Perry & Southwell ofrecen una visión de un conjunto de métodos para medir competencia intercultural. La mayoría de estos instrumentos es cuantitativa y tiene el objetivo de medir el *intercultural development inventory* [desarrollo del inventario intercultural] (IDI).

3.8. Sercu: Adquisición de competencias interculturales (2002)

El texto de Lies Secru establece un vínculo entre el aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias interculturales. Ella da una explicación del término *cultural awareness* [conciencia cultural] y lo define como algo natural que debería formar parte de clases de lengua: 'it seems natural to try and raise awareness in learners of the fact that people speaking other languages may also organize and perceive the world in ways different from their own.'¹³ (2002: 61).

Sercu también (como otros autores) hace referencia a los seis *savoirs* de Byram. Resulta que para ella es la manera adecuada de definir la competencia intercultural, combinando esta teoría con la noción de *cultural awareness*. Se puede considerar a Sercu una seguidora de Byram en este sentido.

Es pertinente que aplique esta teoría de los *savoirs* al proyecto del *Council of Europe* [Consejo de Europa] de 2001 para lenguas modernas, es decir que, pone en práctica la teoría para ser utilizada por un instituto de un gran tamaño, multinacional.

Además, para Sercu, el fenómeno de autonomía del alumno es concepto con mucho valor y menciona que cada vez es una aproximación más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que la enseñanza secundaria de lenguas sigue siendo algo que se centra en el profesor en vez del alumno (2002: 66). Según Sercu, esta tendencia debería cambiar y propone maneras y métodos para seleccionar contenido y cómo las culturas deberían ser representadas en clases de lengua.

Los métodos que ofrece en cuanto a *learner autonomy* [aprendizaje autónomo] son interesantes para desarrollarlos con más detalle. Para llegar a un proceso autónomo de aprendizaje hace falta una aproximación que llama Sercu *scaffolding learning* [aprendizaje andamio].

¹² Traducción: 'Interacciones interculturales facilitadas por la tecnología podría llevar a resultados negativos sin intención como reforzar estereotipos culturales (...). El grado hasta que se puede desarrollar competencia intercultural por tecnología todavía no se ha examinado completamente. La mayoría de los estudios presentes se limita a explorar las dimensiones pedagógicas y potenciales de tecnologías digitales para desarrollar competencias interculturales en vez de su efectividad de por sí' (2011: 458).

¹³ Traducción: 'Parece natural probar y despertar la conciencia en aprendices sobre el hecho de que personas que hablen otras lenguas podrían organizar y percibir el mundo en modos distintos que sus propios modos.' (2002: 61).

La cita siguiente explica la idea de aprendizaje autónomo a través de un proceso andamio:

‘Language-and-culture courses should also include tasks that promote the development of the skill meta-reflection on the learning process, as well as self-regulated learning strategies. Tasks should take care to enhance learners’ self-esteem, self-awareness and self-confidence in setting out their own path and assessing their own achievements in a realistic way.’¹⁴ (2002: 71).

Se puede considerar esta explicación una versión práctica de los *savoirs*. Es decir, que con el método de aprendizaje autónomo se pueden poner en práctica y desarrollar las competencias interculturales.

3.9. Abdallah-Pretceille: Cuestiones sobre el papel de educación en el desarrollo de la interculturalidad (2006)

Abdallah-Pretceille cuestiona el papel de la educación en el desarrollo de la interculturalidad. Este artículo no trata tanto del desarrollo de competencias interculturales, sino del papel de la educación en el desarrollo de la interculturalidad en general. Por tanto, puede ser interesante tener una visión más distante, que sí atribuye al tema educativo. Cuestiona el efecto de incorporar elementos culturales en el sistema educativo:

‘What impact do cultural elements have? Must training and education be adapted? If so, what cultural knowledge is necessary? What does one need to know about the culture of the ‘Other’ or, more precisely, about the ‘Other’, in order to be able to teach him/her or, in other words, to help him/her learn?’¹⁵ (2006: 476).

Aparte de esto, también cuestiona el papel del profesor y sus competencias para realizar aquella tarea:

‘What cultural information do educators need to become competent? Do they need to understand the cultures themselves or instead the learners through their cultures, that is, through the cultural elements

¹⁴ Traducción: ‘Los cursos de lenguaje y cultura deberían incluir también tareas que promocionan el desarrollo de la habilidad meta-reflexión del proceso de aprendizaje, tal y como estrategias de aprendizaje autocontroladas. Las tareas deberían procurar mejorar la autoestima, la confianza en sí mismo de los aprendices en su camino de evaluar sus propios logros de una manera realista.’ (2002: 71).

¹⁵ Traducción: ‘¿Qué efecto tienen los elementos culturales? ¿Deberían adaptarse el entrenamiento y la educación? ¿Si es así, qué conocimiento cultural es necesario? ¿Qué debería saber uno de una cultura del ‘Otro’ o, más específicamente, sobre ‘el Otro’ para poder enseñarle o, en otras palabras, para ayudarle a aprender?’ (2006: 476).

expressed through their attitudes and behavior? How can one operationalize training without being either too concise or incomplete and thus without seeking to be exhaustive?’¹⁶ (2006: 476).

Abdallah-Preteille indica, a través de las cuestiones anteriores, que existe el riesgo de culturalizar la educación demasiado, es decir, que no exista un equilibrio justo en cuanto a la incorporación de elementos culturales en clases de lengua. Añade que para llegar a eso hay que observar una cultura o culturas no como hechos objetivos, sino como construcciones sociales para lo que se produce *know-how* [saber hacer] en vez de *knowledge* [conocimiento] (2006: 477). Estos conceptos se pueden considerar como competencias interculturales.

Aunque no sea explícitamente, Abdallah-Preteille define las competencias interculturales en su texto refiriéndose al estar en contacto con otras personas.

‘To learn, to see, to hear, to be mindful of other people, to learn to be alert and open in a perspective of diversity and not of differences, calls for the recognition and experience of otherness, experience that is acquired and that is practiced.’¹⁷ (2006: 478).

Esta cita muestra la importancia que tiene el término *otredad* [otherness] para Abdallah-Preteille. De hecho, describe todo el proceso desde el conocimiento de las culturas hacia el reconocimiento de la otredad, como si fuera una competencia intercultural en sí.

Todo lo anterior mencionado tiene como objetivo, según la autora, dejar a los alumnos de lenguas y culturas extranjeras pensar sobre diversidad (cultural).

3.10. Conclusión de la primera parte

En la conclusión de la primera parte intentamos formar un conjunto completo de las ideas anteriormente expuestas usando las teorías para dar una respuesta a la pregunta de investigación:

¿Cómo se define la competencia intercultural en diferentes países? Y ¿qué diferencias y qué similitudes existen entre las diferentes definiciones de la competencia intercultural?

¹⁶ Traducción: ‘¿Qué información cultural necesitan los educadores para volverse competente? ¿Necesitan entender las culturas mismas o en vez de eso a los aprendices a través de sus culturas, eso es, a través de los elementos culturales expresados por sus actitudes y comportamiento? ¿Cómo puede uno poner en práctica un entrenamiento sin ser demasiado conciso o incompleto y, por tanto, sin ser exhaustivo?’ (2006: 476).

¹⁷ Traducción: ‘Aprender, ver, escuchar, ser consciente de otras personas, aprender a estar alertas y abiertas en una perspectiva de diversidad y no de diferencias, demanda el reconocimiento y la experiencia de la otredad, experiencia que se adquiere y se practica.’ (2006: 478).

Empezamos con las semejanzas que se pueden ver entre los artículos expuestos. Las semejanzas se encuentran sobre todo en los aspectos de 1) ser innovador, 2) indicar la separación de competencia cognitiva y competencia emotiva, 3) reconocer la ambigüedad a la hora de definir las competencias interculturales. Se reflexionará más sobre cada aspecto en los siguientes párrafos.

El deseo de ser innovador y acabar con las definiciones y modelos pedagógicos tradicionales es algo que muchos teóricos dan como razón para redefinir las competencias interculturales. La ambición de estos autores para innovar proviene de un sentimiento de un mundo que está en continuo desarrollo, una tendencia de globalización y sociedades cada vez más multiculturales. Esta idea se repite en todos los artículos. Dicen, cada uno con sus propias palabras, que esta transformación social, mundial, requiere también más conocimiento de culturas ajenas, es decir, más competencias interculturales. Para eso hace falta obtener un nuevo conocimiento sobre la procedencia y función de las competencias interculturales.

También suelen hacer, casi todos, una bipartición, o categorización, entre distintas competencias y los componentes en los que consisten aquellas competencias. La mayoría divide las competencias entre, por un lado, las competencias emotivas (afectivas) y, por otro lado, las competencias cognitivas (rationales). Rodrigo Alsina, por ejemplo, se postula a favor de una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo para la producción de una conducta intercultural adecuada (1997: 15). Es decir, que el uno no puede existir sin el otro, pero que son dos aspectos muy distintos que se complementan. Además, muchos de los teóricos aplican la categorización de competencias de van Ek (1986):

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia estratégica
- Competencia sociocultural
- Competencia social

Estas categorizaciones sirven a los teóricos para ofrecer más estructura en su campo de investigación innovador y trabajar sobre fundamentos fijos.

Una semejanza más específica que se relaciona con el segundo aspecto que puede ser interesante es la semejanza entre competencia emotiva de Alsina y competencia afectiva de Níkleva, porque ambos consideran la ansiedad como un problema. Níkleva dice que el control de ansiedad es un componente de competencia intercultural (2009: 32) y Alsina dice que uno de los problemas emotivos de la comunicación intercultural es la ansiedad (1997: 18). Esto se puede comparar y

reconocer fácilmente con el término de *intercultural understanding* (Perry & Southwell, 2011: 454) porque consiste tanto en elementos cognitivos como afectivos.

La tercera tendencia es que casi en todos los textos analizados se encuentra una cierta idea de que el campo de investigación es bastante nuevo y por tanto demasiado heterogéneo y dinámico. Esta idea causa que exista una gran ambigüedad en las definiciones que dan los teóricos, porque queda mucho por investigar en el futuro, aspecto que todos los investigadores indican también.

En cuanto a las diferencias, las más notables entre los artículos investigados son 1) uso de terminología, 2) vinculación a la educación de lenguas extranjeras.

En primer lugar, cada teórico usa términos bastante distintos para definir las competencias interculturales. Sin duda, tiene que ver con el tercer aspecto que se mencionaba como semejanza, el hecho de que el campo de investigación todavía es demasiado heterogéneo y el hecho de que hay diálogo entre los teóricos mismos. Se suelen usar las teorías básicas de Hymes (1972), van Ek (1986) y Byram (1997) como punto de partida para hacer interpretaciones relacionadas con el contexto cultural del teórico en cuestión. Cada teórico usa su propio vocabulario para definir las competencias interculturales de la manera que ellos consideran más adecuada. Por ejemplo, algunos se enfocan más en la motivación que hace falta para tener una comunicación intercultural eficaz, otros más en el hecho de la aceptación de la diferencia cultural. Es decir, que, aunque son parecidas las definiciones elaboradas, difiere mucho el lenguaje usado y los términos exactos en las definiciones finales para describir las competencias interculturales.

Este diálogo que existe entre los estudios mencionados se manifiesta también en un evento donde los investigadores pueden entrar en contacto. La universidad de Arizona organiza cada dos años una conferencia que se llama *Intercultural Competence Conference* [Conferencia de Competencias interculturales]¹⁸. Llama la atención que muchos de los oradores son de los Estados Unidos o tienen un origen hispanico. Esto puede servir como explicación para la coincidencia que se observa entre la terminología usada por autores estadounidenses y la terminología usada por autores hispanohablantes.

El segundo aspecto que se ha observado en el análisis de los artículos es que, aunque todos los teóricos vinculan su teoría a la educación de lenguas extranjeras, llama la atención que algunos se enfocan en un ambiente escolar tradicional (Byram, 1997), mientras que otros también mencionan otros entornos educativos como la enseñanza de lenguas extranjeras a inmigrantes (Nikleva, 2009: 36). Hay también teóricos que no especifican en qué tipo de educación desarrollan sus teorías.

¹⁸ <https://icc.arizona.edu/>, página web del próximo evento el 23 hasta 26 de enero, 2020. Última vez consultado: 24 de junio 2019.

Para hacer una conclusión general, considero imposible establecer una definición general de competencias interculturales, ya que se han podido leer una gran variedad de estas en los capítulos anteriores, que ofrecen ya una imagen demasiado específica que no podría captar en una nueva definición mejor formulada que sea coherente con todo lo que han ofrecido los autores anteriores.

Lo que sí se puede concluir es que, aunque la mayoría de los teóricos dicen que no pueden ofrecer una definición unívoca (Deardorff, Alsina, Sercu, etc.), sí quieren y pueden aclarar otros términos alrededor de la cuestión, haciendo investigaciones. Es decir, que se puede confirmar la hipótesis que se formuló al principio de este trabajo donde se consideraba que hay semejanzas básicas entre las teorías. Se puede concluir que no resulta difícil encontrar semejanzas y diferencias, pero que sí cuesta mucho esfuerzo construir una imagen clara, completa, unívoca del conjunto porque existe una variedad muy grande. Sobre todo, el hecho de que el campo es relativamente nuevo y joven hace que consolidar definiciones y generar información nueva sea complejo. De esta manera, podemos formular también un consejo a los estudiosos del campo. Es importante aceptar la existencia de diferentes puntos de vista sobre la competencia intercultural. Precisamente desde un punto de vista intercultural se puede defender una visión abierta sobre la diversidad de las miradas hacia la competencia intercultural.

En la conclusión de la primera parte es también importante hacer una reflexión sobre las razones de las diferencias y semejanzas encontradas entre las teorías expuestas. Hay que subrayar que todos tienen su propia identidad cultural, nacional, es decir, que cada uno de los críticos aquí difiere culturalmente. La razón más concreta es el origen de los teóricos citados. Hemos utilizado teorías de Deardorff, Byram y Perry & Southwell quienes representan una perspectiva anglosajona en cuanto a su tradición educativa. Otros teóricos usados (Níkleva, Rodrigo Alsina) tienen un trasfondo cultural hispánico, pero casi todos (incluso Abdallah-Preteille, de origen francés, y Sercu, de origen belga) son investigadores que aportan sus ideas desde una óptica occidental, europea. La exclusión es Cem Alptekin, quien es originalmente de Turquía, es decir, que lleva consigo una tradición educativa menos occidental que los otros autores.

Otra observación es que los teóricos en cuestión a menudo se aluden el uno al otro, pero más a los teóricos en los que se basa su conocimiento. La mayoría de los teóricos referidos siguen, por ejemplo, la ideología del trabajo de Hymes, *On communicative competence* (1972) y usan su idea como punto de partida para desplegar sus propios modelos y teorías. Como se ha indicado anteriormente, hay algún diálogo entre los diferentes teóricos, porque las semejanzas indican que hay coincidencia entre algunas ideas fundamentales.

Aunque ya existen comparaciones de aproximaciones a la competencia intercultural (como la de Deardorff), una investigación comparativa como esta es relativamente nueva porque no se pueden encontrar estudios donde la identidad cultural del autor se haya tomado en cuenta en el análisis y la

selección. Se puede decir entonces, que existe un hueco en los estudios sobre la competencia intercultural, y que, por tanto, la presente investigación tiene relevancia científica. Sin embargo, este trabajo también tiene sus límites en cuanto al número de autores a los que se ha referido. Para investigaciones futuras, más extensas, sería necesario también incluir autores de lengua alemana, francesa, italiana. Es algo que para el máster de educación podría ser analizado, también usando otras aproximaciones teóricas sobre la dimensión intercultural en clases de lengua.

4. Praktisch deel

Het praktische deel van dit onderzoek omvat een *casestudy* naar de website PWS wereld. Hierin worden elementen gepresenteerd die hulp kunnen bieden wat betreft het verwerven van interculturele competenties door middel van de website PWS wereld. Daarmee geeft dit tweede deel antwoord op de onderzoeksvraag:

Op welke manier biedt PWS wereld handvatten om interculturele competenties te ontwikkelen?

Dit deel is in het Nederlands geschreven zodat het daadwerkelijk van toepassing kan zijn in Nederlandse klaslokalen waar moderne vreemde talen worden onderwezen. In hoofdstuk 4.2. wordt een koppeling gemaakt naar de behandelde theorie in het, Spaanstalige, eerste deel van dit onderzoek, waardoor er een geheel wordt gevormd.

4.1. Interculturele elementen in de website

In dit hoofdstuk zullen interculturele elementen van de website PWS wereld aan de orde komen, die later gekoppeld zullen worden aan de theorie die in het eerste deel van de scriptie uiteen is gezet. Er zal in dit hoofdstuk aandacht zijn voor zowel de thematische pagina's van de verschillende talen die worden aangeboden als de aparte *toolkit*.

4.1.1. Thema's en onderwerpen

Het grootste onderdeel van de website is het thematische deel dat voor leerlingen als voorbeeld kan dienen voor het schrijven van een profielwerkstuk over een taal. Dit thematische deel van de website is opgesplitst in de vier doeltalen die momenteel het meest voorkomen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Duits, Engels, Frans en Spaans. De thematische onderdelen zijn voor iedere taal onderverdeeld in de vijf categorieën¹⁹:

¹⁹ Zie bijlage 1 voor visualisatie van de pagina van PWS wereld.

- Economie
- Film en muziek
- Geschiedenis
- Kunst en literatuur
- Politiek

Binnen deze categorieën zijn voor iedere taal vervolgens voorbeeldonderwerpen ontwikkeld die leerlingen op weg kunnen helpen in hun proces van het schrijven. Zo zijn er voor ieder onderwerp (mogelijke) onderzoeksvragen ingebracht en videoclipps die meer context bieden bij het thema.

Een eerste vereiste waarmee rekening gehouden is voor het ontwerpen en creëren van alle onderwerpen is zoveel mogelijk geografische spreiding, waardoor geografische diversiteit gewaarborgd is. Toch is in sommige gevallen een grote geografische diversiteit lastiger te bewerkstelligen dan in anderen, simpelweg omdat het taalgebied veel kleiner is. Zo zijn de Duitstalige onderwerpen meer gecentreerd in Europa dan de onderwerpen van andere talen, die ook buiten Europa veel sprekers kennen. Wel moet gezegd worden dat, hoewel ieder continent gerepresenteerd wordt door één of meerdere van de doeltalen, er weinig onderwerpen verbonden zijn aan Azië of Aziatische thematieken. Daardoor is dat het continent dat wellicht ingeschat kan worden als onder gerepresenteerd door de aangeboden onderwerpen op de website. In toekomstige, nieuwe, onderdelen voor de website moeten dus zeker Aziatische onderwerpen geïntegreerd worden. Mogelijkheden hiervoor zijn de Filipijnen als voormalig Spaanse kolonie, Franse invloeden in zuidoost Azië en Engelstalige onderwerpen door Britse invloeden in India en Hong Kong bijvoorbeeld. Door deze toevoegingen wordt het aanbod van PWS wereld nog meer divers, waardoor meer interculturaliteit en dus ook hogere mate van ontwikkeling van interculturele competenties gewaarborgd kan worden.

Ook etnische afkomst en huidskleur zijn aspecten die in ogenschouw zijn genomen in het ontwikkelen van de verschillende pagina's en onderwerpen. Dit is onder andere tot zijn recht gekomen door aandacht te geven aan onderwerpen over inheemse volken (rechten van Mapuche in Chili) en niet-westerse kunststromingen (Négritude in Senegal). Dit zijn tevens onderwerpen die gewoonlijk niet aan middelbare scholieren onderwezen worden in taal en cultuur lessen. Ondanks de aandacht voor diversiteit in etnische afkomst, voert deze in de meer eurocentrische onderwerpen niet de boventoon. Dat wil zeggen, dat er bijvoorbeeld voor Spaanse literatuur en kunst enkel autochtone artiesten aangedragen zijn. Wel is er in verschillende talen aandacht voor migratie thematiek, waardoor de fluiditeit van etniciteit en culturele identiteit naar voren komt.

Een derde element dat cruciaal is geweest in het ontwerpen van de website is genderdiversiteit. Zo is er rekening gehouden met een eerlijke, realistische verdeling van mannelijke

en vrouwelijke auteurs van boeken of regisseurs van films. Er is ook ruimte voor LHBT onderwerpen, hoewel die momenteel nog geen onderdeel uitmaken van het aanbod.

Het vierde element, diversiteit in taal, lijkt voor de hand liggend, maar is essentieel in het bedenken en vormgeven van de website omdat taal immers de basis vormt voor de website als geheel. Alle vier de doeltalen bevatten onderwerpen die titels hebben in de doeltaal zelf waardoor deze taal ook zichtbaar aanwezig is in de digitale leeromgeving. Voorbeelden van titels in de doeltalen zijn: *Tahar Ben Jelloun: le représentant littéraire du monde arabe* [Tahar Ben Jelloun: De literaire vertegenwoordiger van de Arabische wereld] en *L'événement qui a tout changé* [De gebeurtenis die alles heeft veranderd]. Deze titels slaan respectievelijk op een Marokkaanse schrijver en de Franse revolutie. De titels geven niet direct de het onderwerp weer, maar geven als slagzin wel een indirecte boodschap aan het onderwerp en wekken op die manier de interesse van de leerling om meer over een onderwerp te weten te komen. Op het moment zijn er voor de talen Duits en Engels nog geen titels in de doeltaal beschikbaar gemaakt, maar die zijn wel in ontwikkeling.

Over het onderwerp taaldiversiteit moet ook opgemerkt worden dat door de mondiale visie die PWS wereld biedt, er ook aandacht is voor regio's die afwijken van het standaard Duits, Engels, Frans en Spaans. Voorbeelden hiervan zijn Afrikaans Frans, Argentijns Spaans en Zwitsers Duits. Deze nuance is belangrijk omdat in het Nederlandse taalonderwijs weinig tot geen aandacht geschonken wordt aan deze taalkundige variaties, zoals gebieden van minderheidstalen. Het belang van de aandacht voor taalkundige variatie en talige minderheden wordt door Byram beschreven in *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997).

'The intercultural speaker knows about the social distinctions dominant in the two countries e.g. those of social class, ethnicity, gender, profession, religion and how these are marked by visible phenomena such as clothing or food, and invisible phenomena such as language variety e.g. minority languages, and socially determined accent or non-verbal behavior, or modes of socialization and rites of passage' (1997: 60).²⁰

Byram omschrijft de kennis over minderheidstalen dus als een essentieel kenmerk van een interculturele spreker, oftewel, als een interculturele competentie. Ook kan, naar aanleiding van dit citaat, terugverwezen worden naar het belang van genderdiversiteit dat eerder in dit hoofdstuk werd behandeld. Byram noemt hier dat ook dát element essentieel is voor de ontwikkeling van interculturele competenties.

²⁰ Vertaling: 'De interculturele spreker kent de dominante sociale verschillen in de twee landen bijv. zoals sociale klasse, etniciteit, gender, beroep, religie en hoe deze gekenmerkt worden door waarneembare verschijnselen zoals kleding en voedsel, en onwaarneembare verschijnselen zoals taalvariatie bijv. minderheidstalen, en sociaal bepaalde non-verbale gedragingen, of manieren van socialisatie en overgangsrituelen' (1997: 60).

Om inzicht te geven in de diversiteit van de onderwerpen die tot nu toe zijn ontwikkeld wordt in tabel 1 een kleine greep uit Franse en Spaanse onderwerpen. Per thema wordt één onderwerp weergegeven, met daarbij de achterliggende thematiek die aangeeft in hoeverre een onderwerp divers is en welke mogelijke onderzoeksrichtingen eraan te verbinden zijn.

Taal	Thema	Onderwerp	Achterliggende thematiek
Frans	Economie	Fatma Samoura	feminisme, internationalisering, vernieuwing
Spaans	Film en muziek	Post-kolonialisme in tv-series	stereotypen, burgerschap, interculturaliteit
Spaans	Geschiedenis	Migratie en minderheid in de VS	diversiteit, achtergrond, gender
Frans	Kunst en literatuur	Malgasische (dans)cultuur	vernieuwing, interculturaliteit
Spaans	Politiek	Catalonië's onafhankelijkheid	burgerschap, minderheden, EU

Tabel 1 Overzicht verschillende thema's en onderwerpen ²¹

Uit de tabel valt op te maken dat de onderwerpen zelf divers zijn en veel verschillende, mogelijke, onderzoeksrichtingen voor de leerlingen omvatten. Dit is slechts een greep uit de onderwerpen en ook de Duitse en Engelse pagina's zullen op deze manier opgesteld worden. Onderwerpen die niet in de tabel zijn opgenomen bevatten ook topics zoals mode, religie en actualiteit.

In deze context is het nuttig te verwijzen naar een definitie van interculturele competenties die Deardorff in haar onderzoek gebruikt. Hierin worden vijf componenten opgesomd die tezamen onmisbaar zijn voor het ontwikkelen van interculturele competenties: 'World knowledge, foreign language proficiency, cultural empathy, approval of foreign people and cultures, ability to practice one's profession in an international setting' (Lambert geciteerd in Deardorff, 2006: 230).²² Met name de eerste drie componenten die Deardorff noemt worden duidelijk gestimuleerd met de gekozen onderwerpen, waardoor interculturele competenties ontwikkeld of verbeterd kunnen worden door het gebruik van de website PWS wereld.

²¹ Deze tabel is opgesteld aan de hand van de onderwerpen die door Jarrish Ramcharan en Miranda Renders zijn ontwikkeld voor PWS wereld.

²² Vertaling: 'Wereldkennis, bekwaamheid in een vreemde taal, culturele empathie, goedkeuring van buitenlandse mensen en culturen, het vermogen om een vak te beoefenen in een internationale setting.' (2006: 230).

Tot slot moet de achtergrond van de makers ook meegewogen worden in de bespreking van de thema's en onderwerpen op de website. Alle onderwerpen zijn gemaakt door studenten van masteropleidingen in Educatie en Communicatie of Interculturele Communicatie. Daarnaast hebben alle studenten een achtergrond in één of meer van de doeltalen door het afronden van een bacheloropleiding in de desbetreffende doeltaal. Zo heeft de student die de onderwerpen voor de pagina's van Frans heeft ontwikkeld Franse taal en cultuur gestudeerd. Hierdoor kan uitgegaan worden van expertise in zijn of haar vakgebied. De studenten zijn afkomstig van verschillende universiteiten (Rijksuniversiteit Groningen en Universiteit Utrecht) waardoor ook op dit gebied diversiteit verzekerd is.

4.1.2. *Toolkit*

Naast het, hiervoor besproken, thematische aanbod dat PWS wereld aan scholieren te bieden heeft is er ook een methodisch deel ontwikkeld, dat meer diepgang biedt in het schrijfproces van het profielwerkstuk. In dit hoofdstuk zal uitleg gegeven worden over dit deel van de website, dat de *toolkit* wordt genoemd en ook in hoeverre interculturaliteit en interculturele competenties hier terugkomen.

De benaming *toolkit* is gekozen als aantrekkelijke, populaire, term om scholieren kennis te laten maken met het feit dat een onderzoeksverslag ook een methodische achtergrond nodig heeft. *Toolkit* is het Engelse woord voor gereedschapskist, waardoor duidelijk wordt dat er in dit deel van de website handvatten, materialen en methodes worden aangeboden om het profielwerkstuk een wetenschappelijke grondering te kunnen geven. Door een Engelse term te gebruiken wordt de nadruk gelegd op het internationale karakter dat de website uit wil stralen.

De *toolkit* bestaat uit twee onderdelen. Een thematisch deel dat gekoppeld is aan de thematische categorisering van PWS wereld die in hoofdstuk 4.1.1. aan de orde is gekomen en een algemeen deel waarin aandacht is voor methodes en gereedschappen die thema-overstijgend zijn. Met andere woorden, de thematische *toolkit* bestaat uit handvatten voor profielwerkstukken die worden geschreven over een specifiek economisch-, geschiedkundig-, politiek-, film-, kunst-, muziek- of literair onderwerp. De algemene *toolkit* biedt informatie over de volgende elementen die op alle voorgaande onderwerpen van toepassing zijn: 1) onderzoeksvraag, 2) bronnenonderzoek, 3) onderzoeksmethode, 4) verslag schrijven.

Allereerst zijn de bovenstaande methodes die aangeboden worden universeel van aard waardoor ze niet alleen toegepast kunnen worden op talige- en culturele onderwerpen, maar ook nuttig kunnen zijn in voor bètavakken. De *toolkit* onderscheidt zich voor talige vakken in het feit dat iedere methodiek die wordt aangedragen is vormgegeven in een talige- of culturele setting. Dat wil zeggen dat er voorbeelden worden geboden die toegepast zijn op talen en culturen. Hieronder is voorbeeld weergegeven zoals die op de website PWS wereld aangeboden wordt:

- Voorbeeld van een te brede onderzoeksvraag: *Waarom was Salvador Dalí een bekende Spaanse schilder?* Op deze vraag zijn vele antwoorden mogelijk, die heel erg uiteenlopen en daarom is het niet mogelijk om dat in een profielwerkstuk te onderzoeken.
- Voorbeeld van een te smalle onderzoeksvraag: *Welke schilderijen van Salvador Dalí zijn het beroemdst?* Het antwoord op deze vraag is redelijk gemakkelijk te onderzoeken en heeft weinig verdere uitleg nodig, het is eigenlijk slechts een opsomming van een aantal kunstwerken. Het is te beknopt en daarover kun je geen profielwerkstuk schrijven.
- Voorbeeld van een geschikte onderzoeksvraag: *Hoe heeft de kunst van Salvador Dalí bijgedragen aan het surrealisme?* Deze vraag omvat verschillende aspecten en is daardoor op te delen in verschillende deelvragen. Het is niet te breed en niet te beperkt.²³

Ieder van de vier onderwerpen (onderzoeksvraag, bronnenonderzoek, onderzoeksmethode, verslag schrijven) is uitgewerkt op losstaande webpagina's die gelinkt zijn aan de thematische onderwerpen van de talen. Deze vier losse pagina's zijn gestructureerd op dezelfde manier en bestaan uit de volgende onderdelen:

- Informatieve tekst
- Richtlijnen of checklist
- Bronnen
- Video
- Voorbeelden

In bijlage 2 is te zien hoe deze structuur tot stand is gekomen.

Het is essentieel om in te gaan op de video's, omdat die een prominent onderdeel vormen van de toolkitpagina's. Alle video's zijn ontwikkeld door ons eigen team, waardoor de visie van PWS wereld, zoals die door het team bedacht is, en de structuur van de vier *toolkit* onderwerpen het best zijn recht komen en doorwerken in de video's zelf. Ieder van de onderwerpen wordt behandeld in een aparte video. In de vier video's wordt de informatie mondeling gepresenteerd door twee studenten die deel uitmaken van het ontwikkelteam van PWS wereld. Eén van hen is mannelijk en heeft een donker uiterlijk, de ander is vrouwelijk en heeft een blank uiterlijk en blond haar waardoor zowel gender- als etnische diversiteit visueel is gemaakt. Dit maakt de video's intercultureel en draagt daardoor bij aan de ontwikkeling van interculturele competenties. Als locatie is gekozen voor een mediatheek, die herkenbaar zal zijn voor leerlingen van het middelbaar onderwijs. Doordat de sprekers onderdeel

²³ Dit voorbeeld is afkomstig uit de algemene toolkit *Onderzoeksvraag*.

uitmaken van het team, waren zij op goed op de hoogte van de inhoud van de pagina's en kon de informatie op een authentieke wijze gepresenteerd worden. Er is voor gekozen om de checklist of richtlijnenlijst zoals die op de *toolkit* pagina's wordt aangeboden ook terug te laten komen in de video's door deze als tekst in beeld te laten verschijnen tijdens het uitleggen van het desbetreffende onderwerp.

Voor het ontwikkelen van de *toolkits* zelf is gebruik gemaakt van het werk *Eureka!* van Heleen Wientjes en Joris Veenhoven en de theorie van het cycluseren die zij uiteen zetten (2016:37). Er wordt beschreven hoe binnen de geesteswetenschappen (waar ook de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs onder vallen), een cyclus toegepast kan worden die gebaseerd is op een meer natuur- en sociaalwetenschappelijk, empirische cyclus van de Groot. Deze cyclus omvat 4 fases:

- Opmerkelijke waarneming (iets lezen, iets zien);
- Nieuwsgierigheid, verwondering: hoe zou dat zitten, zou dit kunnen betekenen dat, hoe verhoudt zich dit tot bronnen die we eerder lasen/zagen enzovoort;
- Zorgvuldige analyse, interpretatie en overdenking van wat je las/zag, in vergelijking met andere bronnen of bestaande analyses en interpretaties;
- Een welberedeneerde conclusie trekken.

De cyclus begint opnieuw als er een nieuwe waarneming (inzicht, bron, analyse) is.²⁴

Het is belangrijk om te vermelden dat een dergelijke onderzoek cyclus veelzijdig is omdat deze toe te passen is op zowel geesteswetenschappelijke onderzoeken binnen de bètawetenschappen (wetenschapsfilosofie, geschiedenis van de wetenschappen) en andersom ook op natuurwetenschappelijke onderzoeken binnen de geesteswetenschappen (sociolinguïstiek, archeologie, etc.) (Wientjes & Veenhoven, 2016: 37). Daarmee is het voor dit onderzoek een zeer nuttig model om toe te passen, omdat er bekend is dat in het voortgezet onderwijs het leren onderzoeken zich met name beperkt tot de bètavakken. Door het gebruik van dit model kan deze aanpak, die succesvol is gebleken voor de bètavakken op het voortgezet onderwijs, doorgetrokken worden naar het onderwijs in moderne vreemde talen. Deze universele inzetbaarheid benadrukt het interculturele karakter dat PWS wereld nastreeft.

Ten slotte is het essentieel dat er ook binnen de *toolkit* zelf aandacht is voor interculturaliteit en interculturele competenties, zij het niet direct zichtbaar, maar op de achtergrond. De diversiteit van

²⁴ De exacte criteria die naar aanleiding van deze theorie voor de toolkit zijn opgesteld, zijn te raadplegen in bijlage 3.

de sprekers in de video's en de verschillende aangeboden voorbeelden voor mogelijke onderzoeksvragen tonen dit duidelijk aan.

4.2. Koppeling naar de gebruikte theorie

In het tweede, praktische deel, van dit onderzoek is al een aantal keren terugverwezen naar de gebruikte theorie in het eerste deel, maar er zijn meer koppelingen te maken tussen de website PWS wereld en het theoretische kader achter de ontwikkeling van interculturele competenties.

De eerste koppeling die interessant is om te maken is naar de theorie van Perry & Southwell (2011). Hun onderzoek leidt tot één van de conclusies dat technologie uitermate geschikt lijkt om lesmateriaal te ontwikkelen en meer interculturele interacties tot stand te brengen, maar dat er ook onduidelijkheid bestaat over in hoeverre het precies effectief is en op welke manier technologie toegepast kan worden om interculturele competenties te stimuleren.

The degree to which intercultural competence can be developed via digital technologies has not yet been examined thoroughly. Most of the current research is limited to exploring the pedagogical dimensions and potential of digital technologies for developing intercultural competences rather than its effectiveness per se (2011: 458).²⁵

Vanuit dit perspectief gezien slaat PWS wereld een nieuwe, onbekende weg in, waarvan de exacte uitwerking wat betreft interculturele competenties nader onderzocht dient te worden. Toch kan PWS wereld gezien worden als een project dat innovatief is en een gat opvult wat betreft beschikbare materialen in het vreemde talenonderwijs.

Ook is het nuttig om in deze context terug te verwijzen naar het model van Alptekin (2002). Met name het vierde punt in zijn model omschrijft het belang van betrekken van mondiale issues. 'Instructional materials and activities should involve local and international contexts that are familiar and relevant to language learners' lives' (p. 63).²⁶ Alptekin zegt hiermee dat het thema's die aangeboden worden op PWS wereld zowel internationaal als lokaal moeten zijn en relevant en herkenbaar moeten zijn voor de leerlingen. Tabel 1 in hoofdstuk 4.1.1. laat zien dat hiermee rekening is gehouden door zowel Europese thematiek, als mondiale vraagstukken te integreren in de website. Daarnaast worden alle onderwerpen altijd met de desbetreffende taal verbonden, waardoor de

²⁵ Vertaling: 'De mate waarin interculturele competenties ontwikkeld kunnen worden via technologieën is tot nog toe niet afdoende onderzocht. Het grootste deel van huidige onderzoeken limiteert zich tot ontdekken van pedagogische dimensies en de potentie van digitale technologieën voor het ontwikkelen van interculturele competenties, in plaats van de effectiviteit als zodanig' (2011: 458).

²⁶ Vertaling: 'Educatieve materialen en activiteiten moeten lokale en internationale contexten omvatten die bekend en relevant zijn voor leeders van vreemde talen' (2002: 63).

connectie met de vreemde taal niet verloren gaat. Bijvoorbeeld door de titels of slagzinnen in de doeltaal weer te geven. Met andere woorden, de criteria die Alptekin hier noemt, zijn leidend geweest in de keuze van de thema's die uiteindelijk op PWS wereld beschikbaar worden gemaakt voor leerlingen en de manier waarop deze beschikbaar zijn.

Een laatste koppeling naar de theorie over *learning locations* van Byram (1997: 66-69), mag zeker niet ontbreken. In zijn boek beschrijft hij drie verschillende, brede locaties (of ruimtes) die overlappen met elkaar, maar die verschillende categorieën vormen waarin interculturele competenties verworven kunnen worden. Het kan nuttig zijn om het profielwerkstuk als project te plaatsen in één van deze ruimtes. De ruimtes zijn:

- Het klaslokaal
- Veldwerk
- Zelfstandig leren

Met veldwerk bedoelt Byram pedagogisch gestructureerde ervaringen buiten het klaslokaal. Naar aanleiding van de gegeven definities is het profielwerkstuk het best te categoriseren in deze tweede ruimte. Byram beweert het volgende over veldwerk:

'Fieldwork clearly allows the development of all the skills in real time, particularly the skill of interaction. It allows learners to bring their knowledge of relationships to bear on specific situations, and to discover and interpret new data'²⁷ (1997: 68-69).

Een aantal elementen uit bovenstaand citaat zijn te herleiden naar het maakproces van een profielwerkstuk. Met name het verwerven van vaardigheden die niet per sé verbonden zijn aan de kennis die binnen de muren van een klaslokaal vergaard is, maar juist afhangen van interactie die plaatsvindt buiten het klaslokaal zelf. De mogelijke leerervaringen die PWS wereld biedt door de vele mondiale vraagstukken zijn hiervan een goed voorbeeld. Daarnaast benadrukt Byram dat de rol van de leraar essentieel is in het veldwerk, en dus het profielwerkstuk, omdat het leerproces binnen de vastgestelde kaders plaatsvindt, die opgesteld zijn door de docent. 'In fieldwork, there is a pedagogical structure and educational objectives determined by the teacher often in consultation with learners'²⁸

²⁷ Vertaling: 'Veldwerk zorgt voor de ontwikkeling van alle vaardigheden (...), specifiek de vaardigheid van interactie. Het laat leerlingen hun kennis over relaties uitdragen in specifieke situaties, en nieuwe gegevens ontdekken en interpreteren' (1997: 68-69).

²⁸ Vertaling: 'In veldwerk, worden een pedagogische structuur en educatieve doelen bepaald door de docent en vindt veelvuldig overleg plaats met leerlingen.' (1997: 68).

(1997: 68). Ook bij het gebruik van PWS wereld als zodanig, is de aanwezigheid van de docent van groot belang in het adviseren over bepaalde talige en culturele thematieken.

Zoals is op te maken uit de verwijzingen naar de gebruikte theorieën, kunnen deze allemaal, op één of andere manier, bijdragen aan de ontwikkeling van PWS wereld, waardoor deze zo divers en intercultureel mogelijk gemaakt kan worden. Daarnaast biedt de website hierdoor nuttig educatief materiaal dat de potentie heeft om bij te dragen aan de ontwikkelingen van interculturele competenties.

4.3. Conclusie van het tweede deel

In de conclusie worden de belangrijkste bevindingen van het tweede deel herhaald en een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag die aan het begin van het onderzoeksverslag is gesteld:

Op welke manier biedt PWS wereld handvatten om interculturele competenties te ontwikkelen?

De website is ontwikkeld met heel veel zorg en aandacht voor diversiteit en inclusiviteit en het bevorderen van interculturele competenties, maar er is altijd ruimte voor verbetering omdat het de eerste website is die op deze manier opgezet is. Daarnaast moet genoemd worden dat, als doel, het ontwikkelen van interculturele competenties de basis vormt van de website.

Er kan geconcludeerd worden dat het bovenstaande doel op iedere mogelijke manier nagestreefd wordt en dat de website zonder twijfel een diverse en interculturele uitwerking heeft. Dit alles draagt bij aan het stimuleren van de interculturele competenties die leerlingen opdoen tijdens het schrijf- en onderzoeksproces van hun profielwerkstuk. Het is gebleken dat het schrijven van een profielwerkstuk goede mogelijkheden biedt om deze competenties tot ontwikkeling te laten komen.

Toch zijn er ook aanbevelingen te doen wat betreft huidige onderzoek en de praktische toepassing van de gebruikte theorie, die in toekomstige studies uitgevoerd zouden kunnen worden. Allereerst is het gebruiksgemak van de website nog niet in de praktijk getoetst. Het is noodzakelijk om ervaringen van leerlingen die PWS wereld gebruiken bij het schrijven van hun profielwerkstuk te onderzoeken. Op die manier is de website te perfectioneren en aan te vullen naar de wensen van de leerlingen. Dezelfde test moet uitwijzen of de beschikbare thema's als divers en intercultureel ervaren worden. Daarmee kan gekeken worden of deze ook daadwerkelijk een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de interculturele competenties van leerlingen die hun PWS over een taalonderwerp schrijven.

Uit het huidige onderzoek is gebleken dat het thematische onderdeel van de website aangevuld moet worden met onderwerpen die betrekking hebben op het Aziatische continent. Er zijn

linken te leggen met (voormalige) Engelse kolonies en de Filipijnen als voormalig Spaanse kolonie. Zo kan er ook gestreefd worden naar meer diversiteit in genderonderwerpen. Er zijn op dit moment er te weinig onderwerpen over homoseksualiteit, of 'anders zijn' op het gebied van gender, terug te vinden in het aanbod van de website. Dit alles kan meegenomen worden in nieuwere versies en toekomstige optimalisering van de website.

Tot slot zou een vergelijkend onderzoek naar verschillende (online) materialen, waar PWS wereld nu ook deel van uit maakt, interessante inzichten kunnen bieden in de verschillen die er bestaan tussen al langer bestaande websites zoals die van het Alfa-steunpunt van de Rijksuniversiteit Groningen²⁹ en de pagina van de Pre-University College of Society van de Radboud Universiteit Nijmegen³⁰. Een dergelijk onderzoek kan aantonen waarin de verschillen zitten en dus op welke manier PWS wereld zich kan profileren als unieke website voor scholieren die een profielwerkstuk over talen en culturen willen schrijven.

²⁹ Website Alfa- Steunpunt RUG: <https://www.rug.nl/society-business/scholierenacademie/scholieren/pws-hulp/> Geraadpleegd op 25-06-2019.

³⁰ Website Pre-University College Scholieren: <https://www.ru.nl/pucsociety/scholieren/profielwerkstuk/> Geraadpleegd op 25-06-2019.

5. Bibliografie

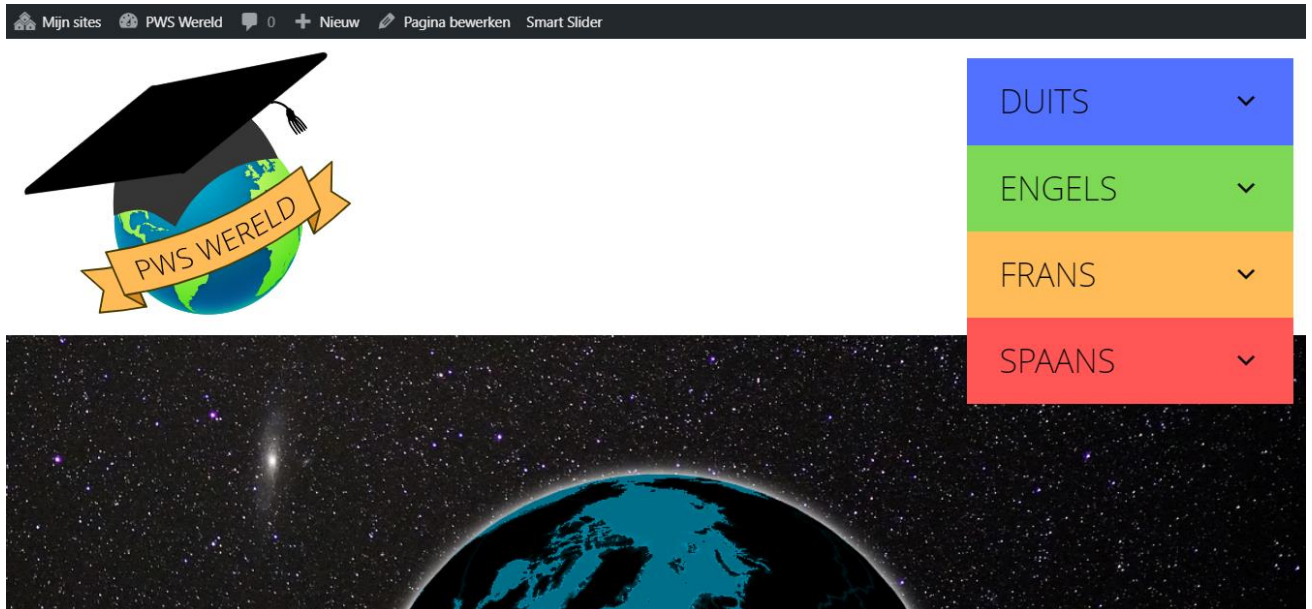
- Abdallah-Pretceille, Martine. "Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity." *Intercultural education*, vol. 17, no. 5, 2006, pp. 475-483.
- Alptekin, Cem. "Towards intercultural communicative competence in ELT." *ELT journal*, vol. 56, no. 1, 2002, pp. 57-64.
- Alsina, Miquel Rodrigo. "Elementos para una comunicación intercultural." *Revista CIDOB d'afers internacionals*, vol. 36, 1997, pp. 11-21.
- Byram, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael, y Bella Gribkova, y Hugh Starkey. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, 2002.
- Chen, Guo-Ming, y William J. Starosta. "Intercultural communication competence: A synthesis." *Annals of the International Communication Association*, vol. 19, no. 1, 1996, pp. 353-383.
- Coperías Aguilar, Maria José. "Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom." *Intercultural language use and language learning*, 2008, pp. 59-78.
- Deardorff, Darla K. "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization." *Journal of studies in international education*, vol. 10, no. 3, 2006, pp. 241-266.
- Eindexamenbesluit VO, 2018, https://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2018-03-15#Hoofdstuk4_Artikel4. Geraadpleegd op 26-06-2019.
- Hall, Edward Twitchell, y T. Hall. *The silent language*. Anchor books, vol. 948, 1959.

- Hyde, Martin. "Intercultural competence in English language education." *Modern English Teacher*, vol. 7, 1998, pp. 7-12.
- Hymes, Dell. "On communicative competence." *Sociolinguistics*, 1972, pp. 269-293.
- Kramsch, Claire, y Patricia Sullivan. "Appropriate pedagogy." 1996, pp. 199-212.
- Lambert, Richard D. "Educational exchange and global competence." *New York: Council on International Educational Exchange*, 1994, p. 230.
- Níkleva, Dimitrinka "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras." *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, vol. 5, 2009, pp. 29-40.
- Paricio Tato, María Silvina. "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras." *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, vol. 21, 2014, pp. 215-226.
- Perry, Laura B., y Leonie Southwell. "Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches." *Intercultural Education*, vol. 22, no.6, 2011, pp. 453-466.
- Sercu, Lies. "Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development." *Language culture and curriculum*, vol. 15, no. 1, 2002, pp. 61-74.
- Van der Deijl, Lucas, y Feike Dietz y Els Stronks. "Literatuur leren onderzoeken in de klas: Hoe de Geschiedenis van de Nederlandse Literatuur en LitLab. nl scholieren kunnen opleiden tot literatuuronderzoekers." *Nederlandse Letterkunde*, vol. 23, no.3, 2018, pp. 235-255.
- Van Ek, Jan A. "Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope." Council of Europe, 1986.
- Widdowson, Henry G. "Context, community, and authentic language." *TESOL quarterly*, vol. 32, no. 4, 1998, pp. 705-716.
- Wientjes, Heleen, y Joris Veenhoven. *Eureka!: didactiek voor het leren onderzoeken in het vwo*. Universiteit Utrecht, 2016.

6. Appendix

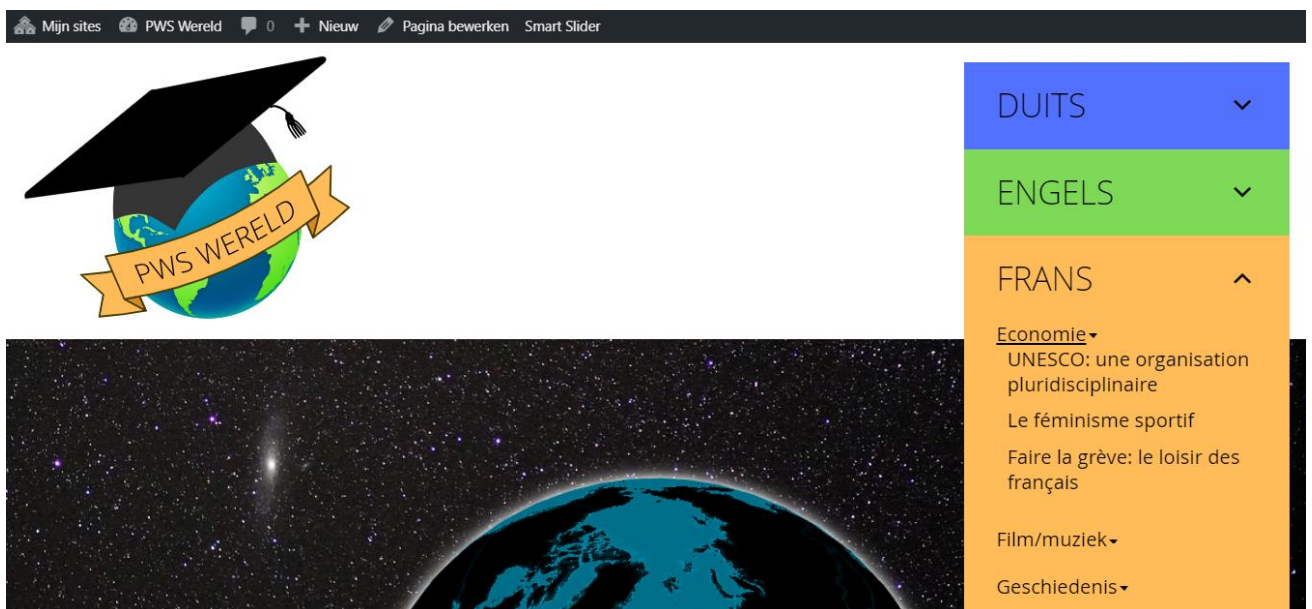
Bijlage 1. Weergaven PWS wereld

1.1



1. Weergave van de homepage van PWS wereld, waar het menu met de vier doeltalen te zien is.

1.2.



2. Weergave van de homepage van PWS wereld, waar de het menu met de vier doeltalen is uitgeklaapt waardoor de thema's en onderwerpen zichtbaar zijn geworden.

Bijlage 2. Overzicht aanbod *toolkit* (globaal)

4 Algemene tools (stapsgewijs)

- a. Onderzoeksvraag
- b. Bronnenonderzoek
- c. Uitvoeren onderzoek
- d. Schrijven onderzoeksverslag

Deze tools moeten alle 4 op een aparte pagina met:

- Uitleg/informatie over deze tool
- Checklist of lijst met richtlijnen (waar moet je aan denken bij het maken/doen van...)
- Voorbeelden van toegepaste tool
- Video met meer gesproken informatie
- Directe links naar bronnen met meer geschreven informatie

Bijlage 3. Criteria voor het opstellen van de *toolkit* voor PWS wereld

Deze criteria zijn, onder andere, opgezet na het analyseren van een aantal (8) beoordelingsschema's van middelbare scholen en het handboek voor docenten: *Didactiek voor het leren onderzoeken in het vwo* (Wientjes & Veenhoven, 2016)

Uit de analyse van verschillende *rubrics* en beoordelingsformulieren van middelbare scholen blijkt dat een PWS met name beoordeeld wordt aan de hand van hele concrete criteria die grofweg opgedeeld zijn in verschillende onderdelen: 1. Het proces 2. Het verslag 3. De (mondelinge) presentatie. Hierin wordt met name gekeken naar de inhoud en kwaliteit van het onderzoeksverslag en hoe deze tot stand is gekomen. Deze wordt daarna beoordeeld aan de hand van vaststaande criteria.

Enkele voorbeelden zijn:

- Taalgebruik
- Opstellen en uitleggen van de onderzoeksvragen
- Logische opbouw van het verslag
- Goede verzorging/lay-out van het verslag

Wientjes en Veenhoven voegen hieraan toe dat dergelijke voorbeelden uit de praktijk slechts deels een beoordeling kunnen vormen van wat de leerling daadwerkelijk geleerd heeft tijdens het gehele onderzoeksproces (2016: 142). Er zou volgens hen ook gekeken moeten worden naar de aspecten die niet zo gemakkelijk waarneembaar zijn als het eindproduct (PWS of mondelinge presentatie). Kortom: het gaat ook om het beoordelen van de ontwikkeling in houding en vakmanschap als onderzoeker (2016: 156). Hieronder vallen bijvoorbeeld: denkvermogen, reflectief vermogen, onderzoekende houding, samenwerkingsvaardigheden, kennis over onderzoeksproces en uitvoerende vaardigheden. De *toolkit* is een geschikte manier om deze onderzoekende houding van leerlingen te bevorderen, omdat deze met name bedoeld is om de leerlingen die extra diepgang zoeken en nodig hebben in hun onderzoeksproces deze methodologische handvatten te bieden.

Voor de *toolkit* is het dus belangrijk dat er gekeken wordt naar de manier waarop de gebruikte methodiek wordt beoordeeld. Uit de geanalyseerde beoordelingsformulieren komt naar voren dat er vaak wel een beoordeling plaatsvindt op de toegepaste methode, maar dat er weinig toelichting wordt gegeven over wat een methode precies inhoudt. Daarom is het voor de *toolkit* belangrijk om zo systematisch mogelijk en overzichtelijk mogelijk een overzicht te geven van de mogelijke methodes en voorbeelden daarvan.