

Ana Kanareva-Dimitrovska (2019). Hvordan kan man spore udvikling af interkulturelle kommunikative kompetencer i onlineinteraktioner? En metodologisk refleksion. *Sprogforum* 69, pp. 72-80.

## ¿Cómo se puede detectar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales en interacciones en línea? Una reflexión metodológica<sup>1</sup>

**Ana Kanareva-Dimitrovska**

Durante los últimos años, los estudios sobre la lengua y el aprendizaje de lenguas han contribuido a un mayor entendimiento de la competencia comunicativa intercultural (CCI), y se han elaborado varios modelos de CCI (Spitzberg y Chagnon 2009). Sin embargo, no hay consenso entre los investigadores sobre la definición exacta de CCI y los componentes que incluye el concepto. Como consecuencia, las evaluaciones de CCI en la práctica y en la investigación se hacen problemáticas y complejas, ya que la cuestión de qué evaluar permanece aún pendiente. Las evaluaciones a menudo se basan en el uso de portafolios, cuadernos de bitácora o cuestionarios sobre experiencias de encuentros interculturales mediados, alejados en el tiempo de las situaciones donde la CCI de las/los estudiantes se ha manifestado. Por consiguiente, las observaciones *in vivo* (Dervin 2007: 112) del intercambio entre estudiantes, basadas en diferentes herramientas informáticas de comunicación, constituyen un enfoque interesante para el análisis del aprendizaje intercultural como proceso.

Este artículo tiene el objetivo de fomentar la reflexión sobre la metodología de identificación de indicios de CCI en un nivel empírico, para así abrir nuevas perspectivas de aprendizaje intercultural y, ante todo, fomentar el desarrollo del papel del estudiante como *mediador intercultural* (Byram 1997). A continuación, discutiré los potenciales y las limitaciones para la detección del desarrollo de CCI en los intercambios en línea, también denominados *telecolaboración* (O'Dowd 2011: 342). Además, mostraré un par de ejemplos de los datos recopilados en el transcurso de mi proyecto *Interkulturelle online udvekslinger Aarhus-Strasbourg* [En español: *Intercambios interculturales en línea Aarhus-Estrasburgo*] (Kanareva-Dimitrovska 2015), donde participaron dos grupos de estudiantes de las universidades de Aarhus y Estrasburgo. Asimismo, el artículo tiene un objetivo orientado a la práctica, ya que muestra cómo las/los docentes en el aula pueden continuar trabajando con los datos producidos por las/los estudiantes en interacciones en línea.

### Breve descripción del proyecto

Durante un semestre colaboraron en línea 15 estudiantes franceses de danés de la universidad de Estrasburgo (UE) con 15 estudiantes daneses de francés de la universidad de Aarhus (UA). El objetivo del curso era doble: por un lado, desarrollar la CCI de las/los estudiantes. En segundo lugar, mejorar sus competencias lingüísticas y digitales. El escenario pedagógico, que partió del marco teórico del constructivismo social, incluyó cuatro ejercicios colaborativos que fueron resueltos en pequeños grupos binacionales de estudiantes. Los ejercicios fueron los siguientes:

- Presentación personal, “Briser la glace/Bryd isen” [ *Romper el hielo* ], a través de Skypechat, seguido por un breve resumen escrito de la conversación con el/la compañero/a que se debía subir a una página de Facebook

---

<sup>1</sup> El texto ha sido traducido por estudiantes de Estudios Interculturales de la Universidad de Aarhus: Alberte Nielsen, Camilla Nicollet, Emil Flytkjær, Freja Flejsborg, Hanna Andersen, Marcelle Lund, Oscar Dreyman, Rosa Alvial Acevedo (coordinación Susana S. Fernández).

- Asociaciones: “La France/Le Danemark est.../Frankrig/Danmark er ..., Les Français/Les Danois sont .../Franskmænd/Danskere er ...” [*Francia/Dinamarca es..., Los franceses/Los daneses son...*]
- Discutir el concepto *Bonheur/Lykke* [*Felicidad*] en ambos países
- Elaborar una presentación de Prezi sobre un tema elegido por las/los estudiantes

Después de realizar el proyecto, las/los estudiantes tuvieron que escribir un ensayo sobre sus experiencias con la telecolaboración. Adicionalmente, antes y después del proyecto tuvieron que rellenar cuestionarios sobre diferentes temas como, por ejemplo, la cultura y la interculturalidad, la lengua y los nuevos medios digitales. La cooperación entre estudiantes se desarrolló en línea mediante Skype, un blog y un grupo cerrado de Facebook.

### Competencia comunicativa intercultural (CCI)

Hoy en día, competencia intercultural es un concepto sumamente popular que simultáneamente “es polisémico y carece de contenido” (Dervin 2016: 136), ya que el significado es discutible. Como punto de partida en mi investigación utilizo el modelo de Byram (1997) y sus criterios de evaluación de CCI, pero también tengo en cuenta la crítica que ha recibido este modelo. Asimismo, me inspiro en la noción de Dervin de “*liquid interculturality*” (*interculturalidad líquida*) (2016: 82), que asevera que la CCI se co-construye entre individuos con identidades fluidas, en lugar de que los individuos sean representantes inmutables de culturas específicas. Entendida de esta forma, la CCI se puede definir como una construcción compleja compuesta de opiniones, conocimientos y habilidades, que son componentes estrechamente vinculados y que posibilitan la comunicación y la interacción eficaz en situaciones interculturales. Sobre la base de este marco teórico he adaptado las categorías de Byram (2000) y Dervin (2016) para el análisis y la evaluación de la CCI en intercambios en línea (Kanareva-Dimitrovska 2015: 133):

(A) Interés por la forma de vida de otras personas y presentación de la propia cultura a otras personas

(A1) Me interesan las experiencias de otras personas en la vida cotidiana, en especial de aquellas que normalmente no se presentan en los medios de comunicación.

(A2) Sé cómo presentar mi propia cultura a los demás.

(A3) También estoy interesado/a en la vida diaria de los diferentes grupos sociales, y no solo en la cultura dominante.

(B) Capacidad de cambiar de perspectiva

He aprendido que puedo entender diferentes culturas al observarlas desde otra perspectiva y al observar mi propia cultura desde la perspectiva de otros.

(C) Capacidad de vivir en otra cultura y entender cómo reaccionan las personas de otras culturas en un contexto en línea

Soy capaz de manejar una serie de reacciones relacionadas con vivir en otra cultura (euforia, nostalgia, malestar físico y mental, etc.). En un contexto en línea utilizo mi experiencia para entender mejor cómo reaccionan las personas de otras culturas.

(D) Conocimiento de un país diferente y de una cultura diferente y conocimiento de mi propio país y mi propia cultura

(D1) Conozco datos importantes sobre cómo vivir en otra cultura y sobre el país, el estado y la gente, incluyendo mi propia cultura, país, estado y gente.

(D2) Sé cómo iniciar una conversación con personas de otras culturas y cómo continuarla.

(E) Conocimiento de la comunicación intercultural

(E1) Sé cómo remediar el malentendido que ocurre por la falta de consciencia sobre otras perspectivas culturales.

(E2) Sé cómo encontrar información nueva y descubrir nuevos aspectos de la otra cultura.

### **Identificación de CCI en la interacción en línea: potenciales y limitaciones**

He utilizado dos métodos en la recopilación de datos de análisis: El método *in vivo* para transcripciones de interacciones escritas (Skypechat, blogs y grupo de Facebook), que me ha permitido observar la CCI en tiempo real durante la interacción, y el método *in vitro* para los datos donde la CCI es observable fuera del contexto de la interacción (pre- y pos-cuestionarios y ensayos de reflexión individuales).

La metodología está en general basada en una triangulación de distintos tipos de datos de interacciones en línea. A continuación, reviso la metodología utilizada para rastrear el desarrollo de la CCI en la didáctica de lenguas extranjeras. Además de esto discutiré su relevancia para el análisis de dato de interacciones en línea. Trabajo con tres procedimientos y para cada procedimiento señalo funciones, posibilidades y limitaciones, que ilustro con ejemplos de mi corpus.

### **Ejemplificación de categorías de CCI**

La primera posibilidad para rastrear manifestaciones de CCI en interacciones en línea es buscar manifestaciones en un corpus que corresponden a cada de las categorías de CCI y donde parece que el participante ha manifestado una faceta de CCI. Se habla de una observación *a posteriori*, que convierte los objetivos de aprendizaje y evaluación en indicadores de manifestaciones de una o varias categorías de CCI.

El siguiente enunciado de mi corpus refleja, por ejemplo, la categoría (E1): *Sé cómo remediar el malentendido que ocurre por la falta de consciencia sobre otras perspectivas culturales*, es decir la habilidad de interpretar y relacionar:

soy yo la que escribió “amo mi bandera” No pienso que los daneses sean nacionalistas. Sin embargo, usáis mucho vuestra bandera, como por ejemplo cuando uno tiene cumpleaños. No hacemos así en Francia. (Casi) nunca usamos nuestra bandera. Por eso me llamó la atención cuando fui de erasmus. A primera vista pensé que los daneses eran nacionalistas cuando estuve en Aalborg, pero me di cuenta después de algún tiempo que estaba equivocada ☺ (Isabelle, US)<sup>2</sup>.

El potencial más importante de este método es que permite determinar qué subcompetencias de CCI ha manifestado la/el estudiante. Sin embargo, el procedimiento también tiene algunas limitaciones. La primera está relacionada con la validez. Por lo general, una persona codifica el corpus, es decir decide qué declaraciones corresponden a cada categoría de CCI. Para lograr una mayor validez deben ser varios los que codifican los datos. Otra limitación es la necesidad de una doble codificación, ya que es difícil separar algunos componentes de CCI, y un mismo enunciado puede vincularse a dos o más categorías de CCI. También es difícil determinar si se ha adquirido una competencia durante o antes de la telecolaboración. Al presentar los resultados de una telecolaboración exclusivamente con este tipo de análisis, siempre se debe preguntar qué significa adquirir CCI. La investigación y la práctica muestran que la CCI a menudo está estrechamente relacionada con el contexto, y una subcompetencia que no se manifiesta hoy puede manifestarse mañana en un nuevo contexto. Finalmente, este procedimiento no proporciona una imagen de la

distribución cronológica de las categorías de CCI para cada participante en los intercambios en línea.

### **Recuento de evidencia de CCI**

Otro procedimiento de análisis para detectar CCI en interacciones en línea es un recuento sistemático de todas las manifestaciones de CCI. Como resultado de este método cuantitativo, todas las manifestaciones de CCI pueden ser presentadas en una tabla. El mayor potencial consiste en que la codificación requiere el análisis sistemático de todas las interacciones en línea, lo que implica que se puede ir más lejos en comparación con la ejemplificación de las categorías. El método cuantitativo ayuda a mostrar cuáles de las categorías son las más frecuentes y cuáles están menos representadas. Esto permite comparar participantes y grupos de participantes para cada fase del intercambio en línea o establecer una conexión entre manifestaciones de CCI y las diferentes tareas en el escenario pedagógico y entre los indicios de CCI y el uso de herramientas de información y comunicación. También es posible que varios investigadores trabajen juntos en el mismo corpus.

La limitación esencial del método es la doble codificación, ya que las categorías de CCI, como antes se explicó, son complejas y combinan actitudes, habilidades y conocimientos. Como consecuencia de lo anterior, un enunciado puede ser contabilizado dos o más veces. Otro desafío del método es que las categorías de CCI no se encuentran estrictamente definidas e individualizadas, sino que se superponen, haciendo dificultoso el proceso de codificación. Esto significa, por ejemplo, que hay varias interpretaciones de cada categoría y que diversos investigadores pueden codificar los datos verbales de maneras diferentes. Para ilustrar esto voy a citar un ejemplo de doble codificación:

Sí, es correcto. En Dinamarca no se dice “usted” a su profesor, y también yo he almorzado y bebido café con mis profesores a menudo, especialmente después de unos años de estudio. ¿Qué pensáis vosotros acerca del tono formal entre profesores y estudiantes? (Tenna, AU)

Este enunciado pertenece a tres categorías: (A2) *Sé cómo presentar mi propia cultura a los demás*, (A1) *Me interesan las experiencias de otras personas en la vida cotidiana, en especial de aquellas que normalmente no se presentan en los medios de comunicación* y (E2) *Sé cómo encontrar información nueva y descubrir nuevos aspectos de la otra cultura*.

Una limitación adicional de este método es que la presentación cuantitativa de todas las manifestaciones de CCI no nos dice nada sobre el proceso de aprendizaje ni sobre el contexto en el que un componente de CCI se manifiesta, puesto que no podemos ver qué reacciones ha producido una declaración, ya que las interacciones no están incluidas en su totalidad.

### **Reconstrucción de momentos de aprendizaje intercultural**

La tercera posibilidad para analizar interacciones en línea consiste en reconstruir las secuencias de interacción entre los participantes que expresan los momentos de aprendizaje intercultural. Por medio del método de triangulación, es decir buscando otras manifestaciones de CCI del mismo participante en otros datos, como en el ensayo reflexivo o el cuestionario por mail, también es posible obtener información adicional y garantizar la validez del análisis. Aquí muestro un ejemplo de mi corpus:

Véronique, UE: *Por ejemplo, à l'école, les élèves danois doivent réfléchir, alors que nous, on étudie beaucoup de choses par coeur* [Por ejemplo, en la escuela, los estudiantes daneses deben reflexionar, mientras nosotros, nosotros aprendemos cosas de memoria] (1)

Jean, UE: *& s'ils arrivent en retard, c'est pas grave, alors que chez nous c'est punition!* [Y si llegan tarde, no pasa nada, mientras que aquí nos castigan]

Aviaja, AU: *étudier des choses par coeur c'est démodé au Danemark et oui il y a beaucoup de personne que ne commence pas à l'université juste après le lycée* [En Dinamarca, aprender de memoria es anticuado y sí, hay muchos que no empiezan en la universidad justo después de la escuela secundaria.]

Jean, UE: *si seulement ça pouvait être démodé en France aussi! Bien qu'une fois que l'on est à l'université, il y a tout de même beaucoup moins de par coeur* [Ojalá fuera anticuado en Francia también! aunque somos universitarios, todavía existe el aprendizaje de memoria.]

Véronique, UE: *Je pense qu'il y a du bon et du mauvais dans les 2; l'idéal, ce serait d'avoir un bon mélange* [Pienso que ambos tienen sus pros y contras. Lo ideal sería una combinación de los dos]

Inicialmente, Véronique (UE) expresa su opinión sobre el método de enseñanza en los dos países (1), mientras que Jean desarrolla la comparación con otro ejemplo (2). Aviaja (AU) reconoce las perspectivas externas de sus compañeros franceses sobre este aspecto del sistema educativo danés (3). Jean (UE) continúa contando sobre su país (4). Y en el ejemplo (5), finalmente, Veronique recalca su opinión, tomando en cuenta los aspectos positivos y negativos de este fenómeno cultural que ambos países experimentan. Uno puede decir que los enunciados de (1) a (5) expresan (B) *la Capacidad de cambiar la perspectiva*.

La ventaja del método cualitativo “puro” es que cada turno de la interacción conversacional se considera como un elemento potencial del aprendizaje intercultural. Es decir que los enunciados siempre están dentro de un contexto. Estos se analizan en relación con las tareas pedagógicas, y de esta forma se pueden detectar las situaciones de aprendizaje y los procesos de construcción de CCI. Este análisis también apunta a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, pero el método requiere mucho tiempo para su descripción y análisis. Por lo tanto, se deberían seleccionar solo algunas secuencias. Esta limitación está directamente relacionada con el riesgo de permanecer en un nivel de ejemplificación y no obtener una comprensión general del fenómeno.

### **Conclusión:**

Este recuento de metodologías para detectar la CCI en las interacciones muestra los retos que se presentan, causados por las posibilidades y las limitaciones que simultáneamente existen en cada procedimiento. La combinación de los tres métodos sería una buena manera de aprovechar los mejores rasgos de cada procedimiento. Espero que las reflexiones presentadas en este artículo inspiren a los profesores que trabajan con la evaluación de CCI. A la luz de los desafíos metodológicos, es importante subrayar que las habilidades de CCI no se adquieren permanentemente. Varios factores afectan si y cómo las/los estudiantes implementan y desarrollan la CCI. Por lo tanto, sostengo que es más apropiado entender y hablar sobre CCI en plural, porque las competencias no son fijas. Las competencias de la CCI no son constantes, ya que no solo tienen una base cognitiva, sino también afectiva e interactiva. Por lo tanto, un individuo que

generalmente es "interculturalmente competente" puede aparecer como "no lo suficientemente competente" en otros contextos (Kanareva-Dimitrovska 2015: 294).

1. Para cualificar el análisis de la CCI dentro y fuera de contexto, el estudio utiliza la diferencia entre *in vivo* e *in vitro* propuesta por Dervin (2007).

2. Todos los nombres presentados en el artículo son ficticios. Los textos de los estudiantes no están corregidos, lo que a veces provoca desviaciones en la lengua meta.

## Referencias

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Dervin, F. (2007). Évaluer l'interculturel: problématiques et pistes de travail. En: Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (ed.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*. Publication du département d'études françaises, 10, Université de Turku, Finlande (pp. 95-122). Turku: Åbo Akademi Tryckeri/Digipaino.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2015). *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Tesis doctoral. Aarhus: Aarhus University.
- O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En: Jackson, J. (red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342-358). London/New York: Routledge.
- Spitzberg, B.H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. En: Deardorff, D.K. (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage Publications.