

# Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Historia en ELE. Análisis de la oralidad en el aula

María Isabel Pozzo<sup>°</sup>, Julieta Lencina\*

<sup>°</sup>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Argentina,

\*Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

This paper deals with history teacher's intercultural communicative competence when teaching Argentina's History to young foreign students of different nationalities. For doing so, we analyze oral interaction which takes place in the classes and teachers' discourse in two circumstances: with and without teaching experience. From their expressions, the most relevant indicators were revealed following theoretical models and the concept of 'foreigner talk'. The results evaluate which aspects are presents and which ones are not and the conclusion points out what stills needs to be done to achieve a thorough development of this competence.

**Keywords:** intercultural communicative competence, sociocultural contents, Spanish as a foreign language, orality

## 1. Presentación

En la última década, Argentina ha ampliado su perfil como destino receptor, tradicionalmente asociado a sus bellezas naturales. Con un crecimiento notorio, el país es elegido para realizar estudios de lengua española y cultura nacional. En la enseñanza de ELE con fines académicos, el requerimiento de un alto grado de conocimientos sobre la disciplina excede la preparación de un profesor formado para la enseñanza de la lengua y queda a cargo de los especialistas, sin formación lingüística ni metalingüística.

En el contexto descripto, el presente artículo se propone evaluar la competencia comunicativa intercultural de profesores de historia enseñando contenidos socioculturales de español lengua extranjera a alumnado no

hispanohablante; específicamente, los relativos a Historia de Argentina a estudiantado extranjero.

La investigación se justifica por su aplicabilidad para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, de la formación docente y de los materiales didácticos. Así, el objetivo ulterior consiste en relevar y promover una efectiva enseñanza y un cabal acercamiento sociocultural de población extranjera, especialmente alóglota. La construcción de conocimiento sobre esta situación magnificada de distancia intercultural puede arrojar luz sobre la formación intercultural del profesorado en diversos niveles y disciplinas (cfr. Domínguez 2006 para el profesor de Ciencias Sociales de escuela media; Yurén & Saenger 2006 para profesores de francés).

## 2. Marco teórico

La transmisión sistemática de la cultura de la lengua meta entre hablantes de distintas comunidades lingüísticas constituye un ámbito de investigación de suma importancia referido en términos de “contenidos socioculturales”. La didactización de la cultura supone desagregar una compleja trama de prácticas y productos sociales en contenidos discretos cuya presentación requiere una competencia comunicativa intercultural.

Según el Plan Curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera elaborado por el Instituto Cervantes (2006), la formación del hablante intercultural comprende tres dimensiones: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales (ambos conforman los contenidos socioculturales) y las actitudes interculturales. En la literatura académica internacional, esta última es referida en términos de “competencia intercultural”, como una noción más compleja que incluye además conocimientos (las dos primeras dimensiones) y procedimientos.

Los enfoques tradicionales sobre la relación entre lengua y cultura en la enseñanza de lenguas abordan a la cultura del otro como ajena y distante (Lo Bianco *et al.* 1999). Así, dan lugar a posturas etnocéntricas o reduccionistas, promoviendo estereotipos y conocimientos aislados y descontextualizados en torno a una visión homogénea y estática de la misma.

Investigaciones desde un enfoque intercultural señalan la necesidad de formar al profesor desde una perspectiva de extranjería (Pozzo 2009) en el sentido de explicitar todos aquellos conocimientos compartidos entre los connacionales, examinando *clisés* vacíos de contenido que suelen circular en la enunciación de la propia cultura. Una perspectiva lingüística subsidiaria refiere al monitoreo verbal o *foreigner talk* – habla de extranjero – (Snow, Eeden & Muysken 1981). La noción de ‘competencia comunicativa intercultural’ (Byram 1997) proporciona un modelo intercultural e integrador de conocimientos,

habilidades, reflexiones y actitudes. No se trata de una categoría estática, que pueda ser evaluada al todo o nada, sino que está relacionada con la proximidad cultural del país de origen del interlocutor, al acervo enciclopédico y al dominio de la lengua vehicular si es que no la comparten.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2001) ha convertido esta propuesta teórica en una serie de indicadores más concretos para su evaluación:

- la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera;
- la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas;
- la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas;
- la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia comunicativa intercultural es evaluada en los registros orales de las clases según indicadores construidos a partir de dos ámbitos teóricos: la teoría del “habla de extranjero” y las conceptualizaciones acerca de la competencia comunicativa intercultural.

La evaluación de la competencia comunicativa intercultural desde la oralidad se relaciona con una corriente investigativa muy amplia encuadrada en el análisis del discurso en el aula (Cazden & Snow 1990, Cazden 2001). En el ámbito de la investigación en lenguas extranjeras, este tema se enmarca en los estudios sobre el entorno lingüístico en la adquisición de lenguas (Larsen-Freeman & Long 1994: 106-138). Aplicado en la adquisición de segundas lenguas, los estudios examinan la forma en que los hablantes nativos se dirigen a hablantes no nativos. Concretamente, los estudios se han dedicado a examinar cómo difiere el habla entre quienes tienen la misma lengua materna y aquellos que no (sean niños o adultos). Otro de los objetivos en este ámbito ha sido el examen del efecto de esta diferenciación en el aprendizaje de la lengua. A partir de los resultados de los diversos estudios, Larsen-Freeman & Long (1994) señalan que las modificaciones del habla antes señaladas redundan en una mejor comprensión. Considerando entonces la importancia de las características del input lingüístico, nos proponemos examinar qué sucede en una situación particular como la descrita.

El entorno lingüístico constituye una unidad de análisis compleja y multiforme, aplicable a la situación de aprendizaje en inmersión. Dentro de ella, se incluyen influencias tan disímiles como los medios de comunicación, el

sociolecto de determinada región, clase social, etc. Los aspectos más controlables comprenden la forma en que los padres se dirigen a los niños o los maestros a los alumnos (sean estos niños o adultos). Al abordar estos segmentos más controlables del entorno, la literatura científica se refiere a *input lingüístico* como aquello que proviene por fuera del sujeto del aprendizaje. Las diferencias entre el habla de nativos a no nativos que señaláramos previamente ha recibido el nombre de ‘habla de extranjeros’ (Snow, Eeden & Muysken 1981).

Krashen avanza en la noción de *input comprensible* para la relación entre comprensión y adquisición. Según su hipótesis del input (Krashen 1980, 1981, 1982), la interlengua del aprendiz se desarrolla en la medida en que el input esté conformado por datos que este comprende y asimila, en donde el plus de dificultad esté a una distancia tal que resulte comprensible.

Larsen-Freeman y Long (1994: 118) clasifican las modificaciones del input en dos grupos:

- a. las lingüísticas, del input estrictamente;
- b. las conversacionales; es decir, las que implican la negociación de significados en las situaciones de interacción.

Las primeras son propias de momentos más expositivos de la clase. En las modificaciones conversacionales pueden estar presentes las lingüísticas, pero se caracterizan por el dinamismo y la flexibilidad, según los indicios de comprensión que van proporcionando los alumnos.

Estos autores (Larsen-Freeman & Long 1994: 118-119) compilan de diversos estudios las diversas formas que asumen las modificaciones lingüísticas y conversacionales con hablantes no nativos:

- a. Modificaciones lingüísticas

*Fonología:*

- Menor velocidad de producción
- Más uso de acentos y pausas
- Articulación más cuidada
- Mayor extensión tonal (entonación)
- Más uso de formas plenas / eliminación de contracciones

*Morfología y sintaxis:*

- Más expresiones bien formadas / mayor fluidez
- Expresiones más cortas
- Expresiones menos complejas (menos cláusulas adjetivas, adverbiales y nominales relativas y apositivas)

- Más regularidad / uso del orden normal de palabras
- Más retención de constituyentes opcionales
- Más marcas que revelen relaciones gramaticales
- Más verbos marcados en presente / menos con referencia temporal de no presente
- Más preguntas
- Más preguntas de sí-no y entonación / menos preguntas qu-

*Semántica:*

- Más marcas que revelan relaciones semánticas
- Menor proporción de vocablo-palabra
- Menos expresiones idiomáticas
- Mayor promedio de frecuencia léxica de nombres y verbos
- Mayor proporción de cópulas que de verbos plenos
- Uso marcado de elementos léxicos
- Menos formas opacas (mayor preferencia por frases nominales completas que por pronombres, por verbos concretos que por verbos sin significados del tipo de *hacer*)

b. Modificaciones conversacionales

*Contenido:*

- Mayor extensión de temas previsible / más limitación temática
- Mayor orientación hacia el aquí y ahora
- Tratamiento más breve de los temas (menos bits de información por tema/menor proporción de movimientos de introducción del tema que de continuación)

*Estructura interactiva:*

- Cambios temáticos más abruptos
- Mayor renuncia voluntaria a la elección del tema del que se habla al interlocutor
- Mayor aceptación de cambios no intencionados de tema
- Mayor uso de preguntas para introducir temas
- Más repeticiones (propias y ajenas, exactas y semánticas, completas y parciales)
- Más verificaciones de comprensión
- Más verificaciones de confirmación
- Más peticiones de aclaración
- Más expansiones
- Más series de preguntas y respuestas
- Más descomposición

Este listado proporciona una exhaustiva clasificación, varios de cuyos ítems serán utilizados en esta investigación (Sección 5).

## 2.1 Antecedentes

La competencia comunicativa intercultural ha sido especialmente investigada en los alumnos (Young & Sachdev 2011). Rubio (2009) propone aplicar el concepto a la formación inicial del profesorado, pero su abordaje es teórico y concluye con sugerencias, sin desarrollar trabajo empírico. La evaluación de la competencia comunicativa intercultural de los profesores es fundamental, en tanto son los responsables de promover dicho desarrollo. La reflexión es particularmente necesaria en el caso de los profesores nativos, para quienes la lengua que enseñan es su lengua materna, absolutamente familiar a ellos. Este interés es aún mayor cuando la enseñanza de contenidos socioculturales alcanza la profundización de las disciplinas humanísticas (Literatura, Historia, Geografía, Formación Ciudadana). Por tal razón, implementamos un proyecto de investigación en el que evaluamos la competencia comunicativa intercultural de profesores en distintos momentos de la carrera docente en las etapas preactiva, activa y postactiva de la práctica (Jackson 1991). Para llevar a cabo la evaluación, organizamos un curso de historia argentina para estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades en la ciudad de Rosario, Argentina. La elección de esta disciplina se justifica por dos razones: por el carácter aglutinante de este campo de estudio en torno a saberes multidisciplinares que en el ámbito de la enseñanza de lenguas se denominan *contenidos socioculturales*, y por el interés que despiertan estos conocimientos en el estudiantado de español como lengua extranjera, según revelaron estudios previos (Pozzo 2010).

El curso tuvo dos meses de duración (marzo y abril de 2012) y comprendió un total de dieciocho clases. Estuvo a cargo de un numeroso grupo (cuarenta en total) de profesores en formación, noveles y experimentados egresados del Profesorado de Historia del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossetini” de Rosario; esto es, alumnos avanzados de la carrera, graduados recientes y docentes del profesorado. Estos participaron voluntariamente y fueron seleccionados por profesores de la carrera (coordinadores del equipo) en función de su buen desempeño como alumno y por su predisposición a asumir la experiencia como instancia de formación profesional. Esta variedad depara una situación investigativa de interés para comparar las concepciones y el accionar en clase. Las clases eran dictadas rotativamente en pequeños grupos y filmadas en su totalidad. El dictado del curso de historia argentina para extranjeros supuso la respectiva planificación de las clases, análisis del tratamiento de los

temas a enseñar en los manuales disponibles y en base a ello, la confección y/o selección de textos y actividades. El dictado fue observado *in situ* y filmado en su totalidad para el posterior visionado y análisis según proponemos a continuación.

La etapa post-facto relevó las percepciones de los sujetos acerca de su propia competencia comunicativa intercultural puesta en práctica en la clase dictada. Se realizó a través de una autoevaluación final escrita, individual, semiestructurada, basada en los mismos indicadores (en términos de aciertos y desaciertos). Estos resultados constan en Pozzo, 2013.

Por otra parte, se realizó una convocatoria abierta a extranjeros para asistir a un curso de historia argentina impartido en español en el ámbito de la educación no formal. Se registró el perfil de los mismos a través de una encuesta semiestructurada que recaba: origen, edad, condición, lengua materna, años de estudio y nivel de lengua española, tiempo de permanencia en Argentina, motivo del interés en el curso, conocimientos previos sobre la historia argentina y dificultades padecidas en nuestro país. La variable excluyente de participación fue la condición de extranjero necesaria para conformar los interlocutores del grupo objeto de estudio. Las otras variables del auditorio (hispanohablante o no) establecen el grado de distancia intercultural y de heterogeneidad al interior del dispositivo a analizar.

### 3. Método y Sujetos del presente estudio

De la investigación mayor mencionada en la sección Antecedentes, este artículo se aboca a la etapa interactiva; esto es, a la implementación de la clase y la interacción oral que allí se despliega. Presentamos las categorías de análisis en relación al discurso oral correspondiente a la clase en estudio, la cual tuvo lugar el 13 de abril de 2012.

De las dieciocho clases que comprendió el curso, aquí se analiza la número trece a cargo de dos profesoras de historia: una sin ejercicio docente y una en ejercicio. Se trata de un estudio de casos, centrado en estas dos profesoras. La selección radica en la posibilidad de centrarnos en la variable: *ejercicio docente*, neutralizando otras tales como: *tema*, *composición del grupo* y otras variables contingentes que puedan incidir en sus desempeños. Asimismo, las profesoras tienen la misma edad y cursaron sus estudios superiores en la misma institución. Metodológicamente, el análisis se lleva a cabo a través de la transcripción del visionado de la clase y el análisis del discurso del profesor. A partir de las expresiones de las profesoras, se relevan los indicadores más importantes de la

competencia comunicativa intercultural según sus modelos teóricos y el aporte del concepto de ‘habla de extranjero’.

Como se detalló en el Marco teórico, la competencia comunicativa intercultural consiste en una variable teórica conformada por diversas dimensiones: cognoscitiva, procedimental y actitudinal. La materia de la dimensión cognoscitiva está dada por el conocimiento de los referentes culturales. Estos refieren a los hechos y personajes representativos de la cultura asociada a determinada lengua. Junto a los saberes y procedimientos socioculturales, los referentes conforman los contenidos socioculturales. Sin embargo, la materia por excelencia de la historia está dada por los referentes socioculturales. El inventario detallado de los mismos -como realiza el Instituto Cervantes en su Plan Curricular-, conforma los indicadores cotejables empíricamente.

El Plan Curricular proporciona además criterios de dificultad. Estos apuntan a establecer progresiones que avanzan en los sucesivos cursos. Los criterios de gradación de los contenidos del inventario de *Referentes Culturales* han sido, a diferencia de los componentes estrictamente lingüísticos, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad*, mientras que el de *Saberes y Comportamientos Socioculturales* es el de que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos. Con este marco de referencia, el análisis de la oralidad apunta a detectar en qué medida el docente es consciente de esos círculos de dificultad creciente y cómo esto se manifiesta en sus explicaciones a los alumnos. Otro indicador estará dado por el uso de estrategias atenuadoras de esta dificultad, tales como remitir a menciones previas (de la/s profesora/s y/o de los alumnos), a sinonimia, definiciones, estrategias metareflexivas.

El otro gran rasgo del análisis es el léxico. Los estudios de corpus arrojan altas frecuencias en el uso de palabras que, en el contexto de inmersión como la situación que aquí se analiza, son las que más rápidamente se aprenden. Sin embargo, existen vocablos y/o conceptos restringidos a ciertos círculos disciplinares como el de la historia, la economía, etc. (jerga académica) o pertenecientes exclusivamente al habla de una comunidad lingüística en particular (lunfardo, regionalismos, etc.) que operan en un sentido contrario a la competencia comunicativa intercultural, en tanto son menos probablemente conocidos o al menos reclaman cerciorarse de que son comprendidos. Nuevamente, es menester analizar si el docente los utiliza sin detenerse en ellos, si se ocupa de reemplazarlos por lenguaje coloquial o si los define, los explica, evoca que ya fueron explicados previamente o emplea otra estrategia atenuadora de esta dificultad, como por ejemplo los recursos multimodales.



El análisis de dichos indicadores en la oralidad se basó en el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1981); esto es, en lugar de partir de un instrumento construido *a priori*, se recabaron datos a la luz de los conceptos teóricos y luego se los sistematizó en categorías creadas *ad hoc*. Una vez categorizados, se recurrió al método comparativo constante al interior de cada sujeto y entre ellos. En base a esta opción metodológica, los subtítulos que anteceden a cada fragmento reflejan el esfuerzo por categorizar; el fragmento de transcripción es lo que desencadena la reflexión e ilustra la competencia, y la explicación posterior (cuando la hay) intenta preservar los matices que pueden darse entre distintos ejemplos de una misma categoría. Por ejemplo, en ocasiones la categoría “Referente no explicado” se refiere a un nombre propio de un personaje no conocido o al nombre de algo (película, por ejemplo) que no se indica qué es.

En estas situaciones, el recurso de la pregunta es crucial; especialmente, si se espera a la respuesta de los alumnos (lo que damos en llamar “pregunta abierta”) o si es meramente retórica (“pregunta cerrada”). Entre estos dos tipos extremos, algunas preguntas cerradas están justificadas, en tanto apuntan a un contenido no desarrollado, o bien pueden servir para organizar el discurso.

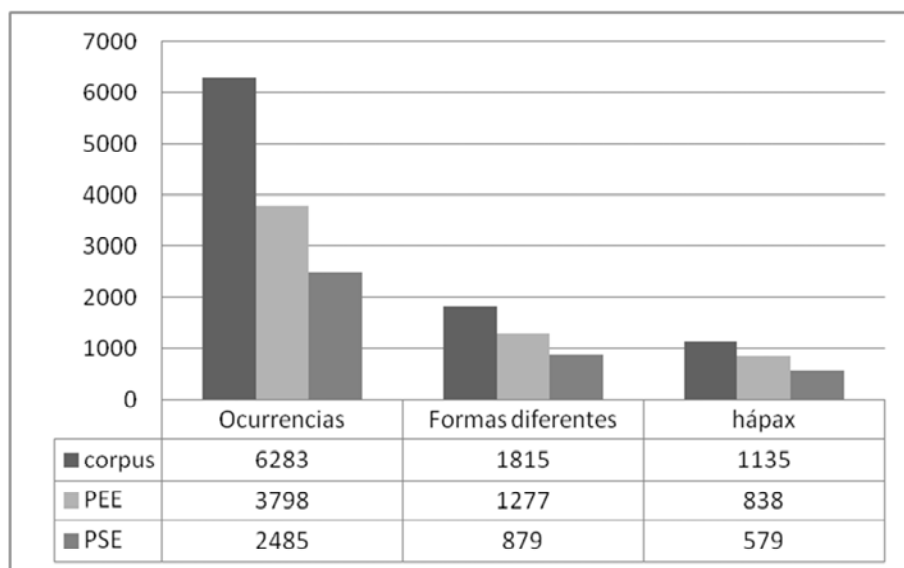
#### **4. Características generales del corpus**

Como se mencionó en el apartado anterior, analizaremos aquí la clase que tuvo lugar el día 13 de abril del 2012 la cual estuvo a cargo de dos profesoras, una en ejercicio, otra sin ejercicio docente. Trabajaremos sobre la transcripción realizada por las propias profesoras dictantes a partir de la filmación íntegra de la misma. Las dos profesoras tuvieron a cargo distintas secciones del tema “Cambios políticos y económicos de la década de 1930” en forma intercalada (cuatro secciones alternantes). La clase culminó con una discusión general (quinta sección) y otra dedicada al trabajo de aplicación (la sexta).

El estudiantado estaba conformado ese día por un mexicano, dos venezolanos, una colombiana, cuatro belgas y una holandesa. En dicha fecha, los estudiantes europeos llevaban ocho meses en Argentina. El resto llevaba solo unos pocos meses aunque, naturalmente, gozaban de la ventaja de ser hispanohablantes. Estaban presentes además la coordinadora del curso – una de las autoras de este trabajo – y la supervisora académica.

Por cuestiones de espacio, no es posible anexar la transcripción completa de las clases. En cambio, se consignan los segmentos más relevantes con la mención del locutor y la sección de la clase a la cual corresponden.

Antes de abordar el análisis cualitativo de los ejemplos seleccionados, la versión digitalizada de la transcripción, subdividida según las variables: “en” y “sin ejercicio docente” (*PEE*: profesora en ejercicio; *PSE*: profesora sin ejercicio) nos permitirá extraer varios datos cuantitativos concernientes al vocabulario empleado por las dos docentes, como el número total de palabras utilizadas (ocurrencias), el empleo de palabras diferentes (formas) y de aquellas formas que son empleadas sólo una vez durante la exposición (hápx) (Lebart & Salem 1994). La Figura 1 sintetiza las principales características del corpus.



**Figura 1.** Principales características lexicométricas del corpus. Distribución general y por locutor.

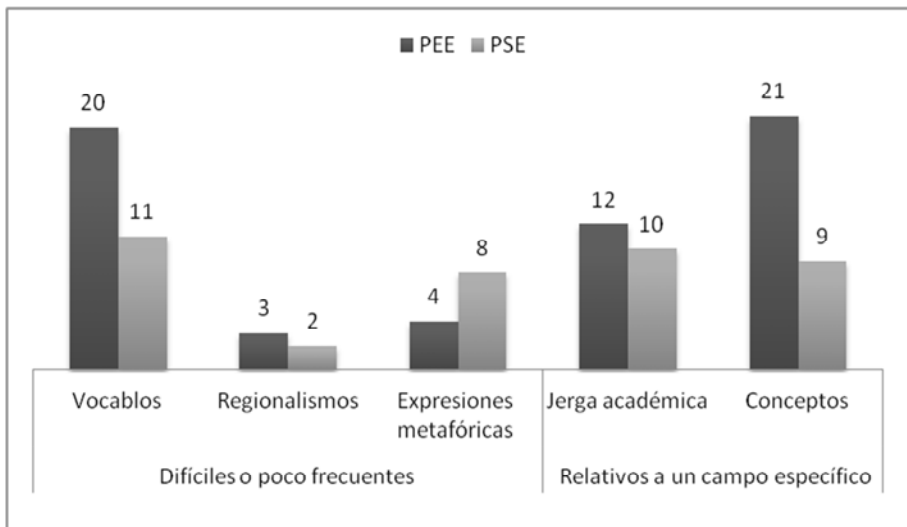
Si bien la exposición de la profesora en ejercicio es la más extensa, los datos obtenidos arrojan valores similares en cuanto a la distribución del vocabulario empleado. En los dos casos, las formas diferentes representan alrededor de un 30% del discurso (33,62% PEE; 35,37% PSE) y las formas empleadas solo una vez (hápx) un 20% del total de las ocurrencias (22,06% PEE; 23,3% PSE).

Entre las formas de alta frecuencia en el corpus (excluidos los artículos, pronombres, preposiciones, *etc.*) se destaca la presencia de terminología relativa

al ámbito de la historia y política argentina, como la mención de nombres propios (*Yrigoyen, De la Torre, Uriburu, Justo, Roca, etc.*) o el empleo de “jerga académica” (*fraude, pacto, conservadores, golpe, modelo, etc.*). También es abundante la referencia a conceptos específicos al tema estudiado, muchos de ellos atestados en la forma de sintagmas nominales: *fraude patriótico, el poder, modelo económico, modelo agroexportador, clase media, clase obrera, etc.*

Estos datos son relevantes ya que, como lo mencionamos en el marco teórico, la introducción de la mayoría de estas expresiones requiere, por su complejidad, de un tratamiento particular por parte del docente.

La Figura 2 sintetiza la presencia de dicho léxico en el corpus. Se reagrupan por un lado aquellas palabras o expresiones de difícil comprensión para un hablante extranjero, ya sean vocablos poco frecuentes en el habla cotidiana (ej. *cohorte, estaqueado, trasunta, etc.*) regionalismos (ej. *chusma, matón, negociados, etc.*) o expresiones metafóricas que requieren de un gran dominio del idioma para ser comprendidas (ej. *nación potable, sistema decaído, etc.*); por otro, se reagrupa aquella terminología que, como ya mencionamos, se encuentra casi exclusivamente restringida a determinados círculos disciplinarios, como el vocabulario perteneciente a la “jerga académica” o la evocación de conceptos específicos al campo de estudio de la historia.



**Figura 2.** Empleo de terminología y expresiones poco frecuentes o específicas. Distribución por locutor.

## 5. Resultados

A continuación se transcriben a modo de ejemplo algunos de los fragmentos indicadores de la competencia comunicativa intercultural (sea negativa o positivamente), con la categoría que le hemos asignado y un breve comentario en caso de ser necesario.

Los fragmentos seleccionados se consignan agrupados por categoría con una referencia indicando la procedencia (PEE; PSE).

### 5.1 Acciones que denotan una competencia comunicativa intercultural

#### 5.1.1 Estrategias atenuadoras de dificultades relativas al vocabulario

La introducción de términos poco frecuentes o relativos a un campo específico, como aquí el de la historia, es a veces inevitable y otras necesarias, ya que contribuye a enriquecer el vocabulario de los alumnos. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, estos términos o expresiones requieren un tratamiento adicional por parte del docente, quien, consciente de la dificultad que implican, puede recurrir a diversas estrategias con el fin de atenuarla.

*Definición de diccionario:*

- (1) ... y en un diccionario de ciencias políticas, ustedes van a encontrar que “golpe de estado” es la sublevación de las Fuerzas Armadas, parte de ellas o de un militar con intención de derrocar al gobierno”... [PSE]

*Definición por expresión similar:*

- (2) ... esos vacíos ecuménicos o vacíos poblacionales [PSE]

*Explicación de un concepto:*

- (3) ...Un gobierno de derecho es constitucional, porque el derecho funcionaba, fue elegido (Yrigoyen) por el pueblo... [PSE]

*Expresión metafórica compensada:*

- (4) ... es un conservador con todas las letras y quiere continuar con el fraude [PEE]

Si bien la docente emplea una expresión metafórica coloquial, la eventual dificultad de comprensión es atenuada por la segunda proposición (“quiere continuar con el fraude”) que orienta la interpretación.

*Explicación metafórica (imagen):*

- (5) ... por eso la imagen del péndulo; *como un reloj de péndulo* entre gobiernos civiles y militares... [PEE]

*Metalinguaje y sinonimia:*

- (6) Se produce un hecho que se conoce como la “caída de la bolsa de valores”, el “octubre negro”, el “crack de la bolsa”, la “caída de valores de Wall Street”.... [PSE]

El metalinguaje es puesto en evidencia a través de la enumeración de las distintas denominaciones de un mismo suceso. Esta variedad no sólo contribuye a la comprensión sino que permite asociar las diferentes expresiones entre ellas.

*Sinonimia (parcial):*

- (7) ... adopta un modelo económico de *protección*, un modelo de *intervención*. [PSE]

*Definición del referente mencionado (nombres propios):*

- (8) ... a un *ministro* del gobierno de Justo, que era el *ministro Duhau*, *ministro de agricultura*, que estaba involucrado en uno de los negociados... [PSE]

*Explicación de un vocablo:*

- (9) ... a una empresa anglo-argentina, es decir, *de capitales ingleses y argentinos* [PSE]

*Dificultad de vocabulario atenuada por recurso multimodal (diapositiva):*

- (10) ... esta *caricatura* representó muy bien lo que pasó en ese período [PSE]

*Fórmula matemática como recurso conceptual:*

- (11) ... por eso hablamos de “fraude económico” *más* “fraude político o patriótico” *igual* “década infame” [PSE]

*Invitación a sugerir expresiones alternativas:*

- (12) Viendo todo esto... ¿qué otra denominación le pondrían a esta década? [PEE]

Se trata de un recurso valioso ya que da lugar a los alumnos a participar con sus expresiones.

### 5.1.2 Verificación de comprensión

*Pregunta abierta que cerciora sobre conocimiento léxico o de referente mencionado:*

- (13) ... en uno de los negociados que denunció Lisandro de la Torre; Lisandro de la Torre...¿saben quién era?..., ¿no?... [PSE]

Respuesta colectiva: No.

### 5.1.3 Estrategias para retener la atención del alumnado

En esta categoría se reagrupan aquellas estrategias que tienen como finalidad mantener la atención del alumnado en la clase. La interpelación directa sirve no sólo verificar si los alumnos siguen el desarrollo de la clase (comprenden), sino que los invita a participar activamente de la misma. Asimismo, la recapitulación de temas previos o de lo dado en clases anteriores les da la posibilidad de seguir con la progresión de lo expuesto facilitando la asimilación de la nueva información.

*Preguntas de verificación de comprensión:*

- (14) ¿Comprenden hasta aquí? [PEE]

*Pregunta acerca de las experiencias previas de los alumnos:*

- (15) No sé si ustedes han estado viendo diferentes pirámides poblacionales para darse cuenta de los cambios producidos... ¿No?... [PEE]

*Preguntas que buscan la participación de los alumnos:*

- (16) ¿qué había pasado?, ¿cómo se habían conformado esos vacíos ecuménicos o vacíos poblacionales que teníamos?, ¿a quienes se convocó para ocuparlos?... [PSE]

*Preguntas abiertas que aguardan respuesta:*

- (17) ... la Gran Depresión, y ¿a qué se debió la “Gran Depresión? ¿qué había ocurrido en el mundo, concretamente en EE.UU? [PSE]

Alumno: La caída de la bolsa.

A diferencia de la otra profesora, la docente sin ejercicio hace preguntas y da lugar a la participación de los alumnos. Pero lo más interesante es que retoma las respuestas de estos últimos para convertirlas en una nueva pregunta e ir así avanzando en la exposición al mismo tiempo que los estudiantes avanzan en la comprensión.

*Pregunta abierta con desafío cognitivo:*

- (18) Ahora bien, ello ¿no estaría en contradicción con los principios de los conservadores?... ¿por qué sería una contradicción?... ¿qué les parece?... ¿qué piensan los conservadores?... [PSE]  
 Respuesta colectiva:...en la economía libre...

*Resumen de lo dicho por los estudiantes:*

- (19) El contexto económico, como ya también mencionaron ustedes, es el crack del '29 [PEE]

*Resumen de lo dado previamente (por la docente o en clases anteriores):*

- (20) ¿Recuerdan cuando vieron la constitución del Estado argentino, desde mediados del siglo XIX, principios del XX?, [PEE]

*Vivencias personales de los alumnos como recurso:*

- (21) (Dirigiéndose a un alumno, le comenta)...vos, que fuiste a Calafate, imaginate cómo sería, a la madrugada, estar estaqueado, sin ropas, en el medio de la Patagonia... [PEE]

La docente retoma una experiencia personal de un alumno – a la que accedió por una charla previa a la clase – para vincularla con el tema en desarrollo.

*Recurso multimodal (pintura):*

- (22) Miren ustedes (muestra una diapositiva) cómo está representada esta época en este cuadro de Berni... [PEE]

*Ubicación temporal de un referente (cuadro):*

- (23) ... en este cuadro de Berni, pintor rosarino, realizado en 1934, o sea contemporáneo a la misma... [PEE]

**5.2 Acciones que atentan contra la competencia comunicativa intercultural****5.2.1. Dificultades relativas al vocabulario no atenuadas (vocablos poco frecuentes, regionalismos, expresiones idiomáticas, jerga académica)***Empleo de vocablos difíciles o poco frecuentes sin clarificar:*

- (24) ... la *cohorte* de la clase obrera [PEE]

*Introducción de referentes no explicados:*

- (25) Ustedes habrán visto en la “*Semana Trágica*” y la “*Patagonia*”, cómo se trató a los operarios... [PEE]

Referentes culturales propios a la Argentina son introducidos sin explicación alguna, dando por sentado que los alumnos los conocen. Esto convierte la mención en irrelevante y la frase en incomprensible para un público no iniciado.

### 5.2.2. Preguntas que no dan lugar a una respuesta

En esta categoría se reagrupan aquellos enunciados que, bajo la apariencia de una interrogación, no buscan expresar duda o recibir respuesta, sino enunciar indirectamente una afirmación. La docente formula sucesivamente varias preguntas pero de inmediato se contesta, sin dar lugar a la intervención de los alumnos.

- (26) *¿Qué piensan ustedes? ¿Qué sucede? ¿Por qué el pueblo argentino se queda tranquilo con esta decisión que tomó un militar?... Porque había un descreimiento hacia el sistema democrático – era muy fuerte en la Argentina, había un descreimiento hacia la democracia y había una debilidad del sistema político. [PEE]*

*Pregunta de verificación de comprensión que no aguarda respuesta:*

- (27) *¿Les quedó claro? Entonces, tenemos obreros viejos..., [PEE]*

### 5.2.3. Desajustes y digresiones en el curso de la clase

*Quiebre entre la oralidad y las intenciones comunicativas:*

- (28) *Nosotros tomamos esta década, que va de 1930 a 1943, -no es un década precisa-, para marcar en la historia argentina el inicio de un periodo de inestabilidad política que se prolonga en los 50 años siguientes; de 1930 hasta 1983, que comienza un período nuevamente en democracia (expresa un deseo para que nunca más se vuelva a repetir una dictadura; sobre todo, dirigiéndose a los alumnos europeos, entendiéndolo que los latinoamericanos pueden llegar a entender mejor de qué se está hablando cuando se habla de dictadura. Durante todo este tiempo, las alumnas Anke, Ine y Annie, escriben, conversan entre ellas y no participan de la exposición). Entonces, ahora vemos la definición de lo que es un “golpe de estado”... [PEE]*

El fragmento entre paréntesis indica la intencionalidad de la profesora, que *pone palabras* para el lector. Sin embargo, nada de su expresión explicita su intencionalidad de destacar ese deseo de los argentinos de no retornar a un periodo de dictadura. El transcriptor se convierte aquí en analizador, ya que sin el comentario agregado a la transcripción, este quiebre no se advertía.



*Yuxtaposición de temas:*

- (29) ... el cuadro se llama “Desocupados”... Si ustedes caminan por el centro y miran hacia arriba van a ver que en muchos lugares hay cuadros pintados; hay pintado uno, en un edificio ubicado, para los que conocen, en la calle Entre Ríos, cruzando Mendoza, es decir, en esa intersección, hacia la zona sur, si ustedes miran para arriba, al costado de un edificio hay pintado un cuadro de Berni que también representa este período. Observen qué expresión de desaliento que trasunta... [PEE]

Aunque la puesta en relación del tema expuesto con la cotidianeidad de los alumnos ayuda a la comprensión, la docente intercala un comentario que puede confundir las distintas realidades: la del cuadro y la de la ciudad en la que puede observarse la obra.

*Expresión confusa:*

- (30) lo que dice Adriana *es que es* una serie de cuadros [PEE]

*Oración difícilmente comprensible:*

- (31) ... y como se fueron uniendo a este grupo muy grande que llega del interior, los “cabecitas negras”. [PEE]

*Introducción de anécdotas extrapoladas y datos no relevantes:*

- (32) ... mientras Adriana hablaba, yo me acordé de algo, una curiosidad (a mi me encantan estas cosas); el colectivo que mencionaba Adriana, surge en esta década, a raíz de la crisis económica. Un señor que tenía un taxi, en la ciudad de Buenos Aires – los autos de esa época eran bien grandes –, hacía un recorrido fijo y hacía subir hasta siete personas en ese taxi, que compartían la tarifa; ese fue el origen del colectivo... [PEE]

La anécdota introducida se refiere a una mención bastante anterior desviando la atención del tema expuesto.

*Aclaración extrapolada:*

- (33) ... asume Castillo (se aplicó la Ley de Acefalía, que no sé si ustedes vieron en algún momento; se dictó durante el gobierno de Mitre), que es su vicepresidente [PEE]

El comentario introducido (expresión entre paréntesis) interrumpe el discurso: la aclaración de que Castillo era el vicepresidente queda confusa por la mención a Mitre.

#### 5.2.4 Referencias interculturales no explotadas didácticamente

En esta categoría incluimos aquellas situaciones en las que la docente se refiere a una realidad cercana a la del origen de los estudiantes pero sin hacerlos partícipes, sin invitarlos a intervenir, desaprovechando así una oportunidad de establecer lazo con sus acervos culturales. En el ejemplo siguiente, en el intento de establecer un paralelismo, la docente sitúa los acontecimientos locales con los de Europa pero no le pregunta nada al respecto a los estudiantes europeos, desaprovechando una instancia intercultural.

- (34) Ustedes piensen que en Europa se estaba desarrollando el gobierno de Musolini en Italia; tiempo después Hitler va a comenzar a gobernar en Alemania [PEE]

### 5.3 Análisis de resultados

Como procedimientos de análisis del material empírico capturado en el visionado de las clases, se toman en cuenta las modificaciones lingüísticas y conversacionales que puedan emerger en el trabajo de campo. Estas modificaciones funcionan como indicadores de competencia comunicativa intercultural. Con todas ellas, se establecen índices que denotan una competencia comunicativa intercultural o que atentan contra ella, aplicables al desempeño de cada sujeto y comparativamente entre ellos. Para ello, agrupamos las categorías obtenidas para cada una de las profesoras, sin las transcripciones. En virtud de su aporte o no a la CCI, las subdividimos en las que la denotan y las que atentan contra ella. El Cuadro 1 sintetiza los resultados obtenidos.

**Cuadro 1.** Síntesis de resultados. Acciones que denotan o atentan contra la CCI

<b>Acciones que denotan una CCI</b>	<b>PEE</b>	<b>PSE</b>
Estrategias atenuadoras de dificultades relativas al vocabulario	4	14
<i>Definición de diccionario</i>		
<i>Definición por expresión similar</i>		
<i>Explicación de un concepto</i>		
<i>Expresión metafórica compensada</i>		
<i>Explicación metafórica (imagen)</i>		
<i>Metalenguaje y sinonimia</i>		
<i>Sinonimia (parcial)</i>		
<i>Definición del referente mencionado (nombres propios)</i>		
<i>Explicación de un vocablo</i>		
<i>Dificultad de vocabulario atenuada por recurso multimodal (diapositiva)</i>		

<i>Fórmula matemática como recurso conceptual</i>		
<i>Invitación a sugerir expresiones alternativas</i>		
Verificación de comprensión	2	1
<i>Pregunta abierta que cerciora sobre conocimiento léxico o de referente mencionado</i>		
Estrategias para retener la atención del alumnado	6	3
<i>Preguntas de verificación de comprensión</i>		
<i>Pregunta acerca de las experiencias previas de los alumnos</i>		
<i>Preguntas que buscan la participación de los alumnos</i>		
<i>Preguntas abiertas que aguardan respuesta</i>		
<i>Pregunta abierta con desafío cognitivo</i>		
<i>Recapitulación de lo dicho por los estudiantes</i>		
<i>Recapitulación de lo dado previamente (por la docente o en clases anteriores)</i>		
<i>Vivencias personales de los alumnos como recurso</i>		
<i>Recurso multimodal (pintura)</i>		
<i>Ubicación temporal de un referente (cuadro)</i>		
<b>Acciones que atentan contra la CCI</b>	<b>PEE</b>	<b>PSE</b>
Dificultades relativas al vocabulario no atenuadas	9	3
<i>Empleo de vocablos difíciles o poco frecuentes sin clarificar</i>		
<i>Introducción de referentes no explicados</i>		
Preguntas que no dan lugar a una respuesta	2	5
<i>Pregunta de verificación de comprensión que no aguarda respuesta</i>		
Desajustes y digresiones en el curso de la clase	7	1
<i>Quiebre entre la oralidad y las intenciones comunicativas</i>		
<i>Yuxtaposición de temas</i>		
<i>Expresión confusa</i>		
<i>Oración difícilmente comprensible</i>		
<i>Introducción de anécdotas extrapoladas y datos no relevantes</i>		
<i>Aclaración extrapolada</i>		
Referencias interculturales no explotadas didácticamente	3	0

## 6. Conclusiones

Como indican los resultados, hay una notoria diferencia entre la cantidad y variedad de fragmentos de la oralidad que denotan y atentan contra la competencia comunicativa intercultural. Contrariamente a lo que pudiera anticiparse, la profesora sin ejercicio docente demuestra mayor competencia que la que se encuentra en ejercicio.

La diferencia también es evidente entre la cantidad de preguntas abiertas y cerradas en una y otra docente. Lejos de tratarse de una mayoría numérica, se puede decir que son estilos en los que se advierte una tendencia en el tipo de pregunta. Ahora bien, el hecho de que las preguntas abiertas, las que invitan y aguardan, se den en la docente sin ejercicio docente lleva a preguntarnos el rol de la experiencia en la promoción de estrategias interculturales. Esta pregunta ameritaría emprender estudios en corpus más extensos.

En próximos estudios, los resultados obtenidos en el presente análisis serán correlacionados con el perfil intercultural de los profesores establecido en la primera etapa del proyecto mayor para indagar si puede establecerse una relación entre ambas informaciones.

Las recapitulaciones de lo que dijeron previamente la misma docente o la otra o los alumnos contribuye a generar un diálogo diacrónico en el interior de la clase.

Con respecto al empleo de vocablos difíciles o de vocabulario restringido a una comunidad lingüística determinada (jerga), ya sea profesional o regional, el problema no radica en introducirlos -ya que al hacerlo, agregamos ese plus que Krashen indica como necesario para que se produzca el aprendizaje- sino en dejarlas sin explicación, no recurriendo a definiciones, sinonimia o expresiones equivalentes.

Los resultados muestran hechos y acciones concretos del aula relacionados con el desarrollo de esta competencia. Desde el punto de vista metodológico, solo un análisis exhaustivo de la oralidad permite advertir las decisiones adoptadas por los docentes en cada tramo de su clase. Por tanto, además de presentar los resultados obtenidos, interesa haber sistematizado el método de evaluación en vistas a futuras aplicaciones con otros docentes.

## Referencias

- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cazden, C.B. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, 2nd edition. Portsmouth (NH): Heinemann
- Cazden, C.B., & Snow, C.E. (eds) 1990. *English plus, issues in bilingual education*. Newbury Park: Sage.
- Consejo de Europa 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido al español por el Instituto Cervantes (2002). <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (accessed December 20, 2014).
- Domínguez, C. 2006. Formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 5: 95-106.

- Glaser, B. & Strauss, A. 1981. *The Discovery of Grounded Theory: Studies for qualitative research*. New York: Adline Publishing Co.
- Jackson, P.W. 1991. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Krashen, S. 1980. The input hypothesis. In J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press, 168-180.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lebart, L. & Salem, A. 1994. *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. & Crozet, C. (eds) 1999. *Striving for the third place. Intercultural competence through language education*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Pozzo, M.I. (ed.) 2009. *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berlín: Peter Lang.
- Pozzo, M.I. 2010. Perspectiva sociocultural sobre el ELE en Canadá. In *Actas de las III Jornadas y II Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera*. Rosario: Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nacional de Rosario y Ediciones digitales Nueva Héléade.
- Pozzo, M.I. 2013. Teachers awareness about intercultural competence in teaching socioculture in SFL. Published by the Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy (CERCLL), in *Fourth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence*, Tucson, Arizona.  
[http://cercll.arizona.edu/\\_media/development/conferences/2014\\_icc/pozzo\\_icc2014.pdf](http://cercll.arizona.edu/_media/development/conferences/2014_icc/pozzo_icc2014.pdf)  
(accessed December 20, 2014).
- Rubio, M. 2009. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXV*(1): 273-286.
- Snow, C., Eeden, R. & Muysken, P. 1981. The interactional origins of foreigner talk. *The International Journal of the Sociology of Language* 28: 83-93.
- Young, T. & Sachdev, I. 2011. Intercultural communicative competence: exploring English language beliefs and practices. *Language awareness* 20(2): 81-98.
- Yurén, T. & Saenger, C. 2006. La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. *Isomorfismos de la política lingüística y la mediación. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 14: 1-26.