

Valoración de los estudiantes de bachillerato sobre los beneficios competenciales de un intercambio lingüístico-cultural

High school students' perception on the benefits of a linguistic and cultural exchange

Cristina Mallo Macau*

Miquel Alsina Tarrés**

Recibido: 02-05-2014

Aceptado: 26-06-2014

Resumen

El aprendizaje de lenguas extranjeras es actualmente tema de debate en nuestro país debido, principalmente, al bajo nivel de los alumnos españoles, que puede venir motivado por una desvinculación de su aprendizaje formal y la realidad diaria. El principal objetivo de la investigación presentada en este artículo fue analizar las percepciones de los estudiantes de primer curso de bachillerato que participaron en un proyecto de intercambio lingüístico-cultural. Se llevó a cabo una investigación acción participativa con 52 estudiantes de España y Holanda. Los resultados mostraron que la valoración de los alumnos respecto a su propia motivación, a la apreciación de la importancia de la cultura en una sociedad determinada y al uso de las TIC fue muy positiva. Apoyándonos en estos resultados reflexionamos sobre las ventajas e inconvenientes de los intercambios y posibles futuras líneas de investigación.

Palabras clave:

Intercambio lingüístico y cultural, Motivación, TIC, Interculturalidad, Aprendizaje de lenguas extranjeras

Abstract

Learning foreign languages is nowadays a trendy topic in our country due to the poor level of Spanish students. This poor level could be due to the fact that students do not see the relationship between the theory they learn in schools and its practice. The main objective of the research presented in this article was to analyze the students' perceptions about a linguistic and cultural exchange project. The sample consisted of 52 students from two different state high schools, one from Spain and the other one from Holland. The results showed that the value the learners gave to their increase in motivation, the significance they grant to the culture to be able to interact in a given society together with the importance of the use of ICTs was very positive. The study concludes with a reflection of the advantages and disadvantages of linguistic and cultural exchanges and a proposal for future research lines.

Keywords:

Linguistic and cultural exchange, Motivation, ICT, Interculturality, Foreign language learning

* Universitat Ramon Llull
cmallo3@xtec.cat

** Universitat de Girona
miquel.alsina@udg.edu

1. Contexto y objetivos de la investigación

Uno de los focos de investigación pedagógica que más inquietud ha generado en los últimos años, ha sido cómo mejorar el nivel de inglés de los estudiantes españoles. El motivo principal viene dado por los malos resultados de la población española en el aprendizaje de idiomas, hecho que sitúa a España reiteradamente en los últimos puestos del ranking europeo —exactamente el puesto 23, según el último informe EF EPI (Education First, 2014). Entre las propuestas y cambios que creemos imprescindibles está el superar la idea preconcebida de que la práctica de las lenguas extranjeras está limitada en el contexto del aula. Con ayuda de las nuevas tecnologías, alumnos y profesores deben romper barreras y abrirse a un mundo lleno de posibilidades y oportunidades de comunicación real. Resulta previsible que las experiencias de enseñanza y aprendizaje que propongan ir más allá del trabajo de clase, influirán en la motivación para aprender de los alumnos.

El estudio aquí presentado se ha llevado a cabo en un centro público de secundaria de la localidad de Figueres, Catalunya, con un grupo de 26 estudiantes locales y 26 estudiantes holandeses, durante el curso académico 2012-2013.

El objetivo de dicha investigación era analizar e interpretar las percepciones de los estudiantes en tres ámbitos concretos (motivación, interculturalidad y TIC) en el aula de lenguas extranjeras, antes y después de un intercambio lingüístico-cultural con otro estado miembro de la Unión Europea, utilizando el inglés como lengua comunicativa.

Las preguntas de investigación con las cuales se ha trabajado han sido:

- a) ¿Cómo interpretan los estudiantes las ventajas de la interculturalidad?
- b) ¿En qué medida un intercambio lingüístico-cultural mejora la motivación de los estudiantes por el estudio del inglés?
- c) ¿Cómo perciben los estudiantes la utilidad de las TIC durante el intercambio?

La investigación incide en el vínculo entre el aprendizaje formal y el aprendizaje en situaciones reales, recogiendo y analizando la visión de los estudiantes sobre las ventajas de un contexto intercultural en su aprendizaje del inglés. También queremos recoger la percepción de los estudiantes sobre proyectos de intercambio, que requieren del esfuerzo de familias y comunidades escolares. A su vez, como tercer elemento, nos planteamos evaluar el uso de las TIC como vehículo de comunicación entre los protagonistas de la experiencia.

Expondremos a continuación un marco de referencia sobre los aspectos fundamentales de nuestro estudio, es decir, el aprendizaje del inglés y los factores competenciales ligados a la interculturalidad, la comunicación el uso de las TIC en un entorno de aprendizaje colaborativo. Continuaremos con la exposición del método y el análisis de los resultados, terminando con una discusión a modo de conclusión.

2. Aproximación al estado de la cuestión

Según se desprende del informe de la Comisión Europea *Europeans and their languages* el 88% de los encuestados creen que saber idiomas distintos a la lengua materna es muy útil (Comisión Europea, 2012). El obstáculo más mencionado en el citado informe, a la hora de aprender una nueva lengua, es la falta de motivación, según indica el 34% de la población encuestada.

Asher señala que hay dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca (Asher *et al.*, 1995). Un ejemplo de motivación extrínseca sería la necesidad de aprobar un curso académico para obtener un certificado; uno de motivación intrínseca sería el interés personal por descubrir una cultura diferente. En ambos casos podemos definir la motivación como un estado interno que impulsa, conduce y mantiene nuestro comportamiento en una dirección (Woolfolk, 1993). Puesto que la motivación es esencial para que cualquier aprendizaje sea significativo, para un estudiante de lenguas extranjeras, será motivador constatar la utilidad de su estudio en situaciones de comunicación real. Por esta misma razón, en la didáctica de las segundas lenguas, se afirma que el estudiante no necesita solamente conocimientos de gramática y vocabulario sino que debe saber usar la lengua de una manera social y culturalmente aceptable (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

El *Common European Framework of Reference for Languages* del Consejo de Europa, enfatiza junto a la habilidad de aprender, la importancia de la conciencia intercultural y de la competencia existencial o saber estar, para ayudar a los estudiantes de lenguas extranjeras a interactuar con los hablantes de las mismas (Consejo de Europa, 2011). Las personas nos comunicamos a través de lenguaje verbal y no verbal, consciente e inconscientemente. Nos comunicamos a través de las palabras, de la calidad de voz y del cuerpo: posturas, gestos, expresiones (O'Connor & Seymour, 1990). Cada individuo pertenece a un grupo social y cultural y éste hecho influencia lo que se dice, cómo se dice y las interpretaciones que se hacen de las intervenciones de nuestro interlocutor. Pero aparte de la pertinencia a un grupo social, que conlleva en si mismo tener unas ideas sociales, los individuos también poseemos unas determinaciones innatas que no debemos

olvidar (Guervós, 2010). Ambas son fundamentales para el descifrado de mensajes. La competencia comunicativa pretende tener en cuenta dichas identidades sociales para que la comunicación entre dos o más individuos de lenguas maternas diferentes tenga éxito.

Como argumenta Oliveras (2000), la noción comunicativa trasciende a su sentido de conocimiento del código lingüístico para pasar a ser entendida como la capacidad de saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo. La competencia intercultural como la ha abordado, entre otros, González-Davies, es un factor esencial de la competencia comunicativa (González-Davies, 2013). La aproximación de Siever nos puede ser útil, para concretar qué es la competencia cultural, entendida como todo aquello que el foráneo debe saber o debe creer de antemano para poder desenvolverse, sin llamar la atención, en cualquier rol, como un miembro más, dentro de una cultura que le es extraña (Siever, 2006).

También nos resulta sugerente precisar si nuestro trabajo como docentes de idiomas extranjeros debe aspirar a la transculturalidad, la multiculturalidad o la interculturalidad. Estos tres conceptos, aunque muy cercanos, tienen matices diferentes. Según Fries, la transculturalidad considera cada país por separado y los aspectos a tratar pasan de una cultura a la otra sin interacción (Fries, 2008). Según Molos, la multiculturalidad es la concepción por la cual múltiples comunidades culturales se ensamblan (Molos, 2012). Finalmente, según Santiago-Guervós, la interculturalidad es la capacidad de moverse entre las culturas, comunicarse entre las culturas por el conocimiento de las mismas (Santiago-Guervós, 2010). Por tanto, creemos que cómo profesores debemos aspirar a que nuestros alumnos, preservando y mejorando la propia percepción de su cultura, tengan la habilidad de aceptar y enriquecerse con las diferencias culturales de otros colectivos. A estas alturas, nos preguntamos: ¿y cómo se consigue la fluidez cultural en cualquier comunicación? Pues, en parte, aplicando un principio de empatía elemental, esto es, ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Y nuestra pregunta clave es: ¿Cuál puede ser la forma más efectiva de sumergir a nuestros alumnos en una cultura? A lo que responderíamos que a través de experiencias reales de comunicación. Los primeros análisis de los beneficios de estudiar en el extranjero fueron dirigidos por Carroll, quien ya entonces afirmó que el tiempo que se pasaba en el extranjero era uno de los indicadores principales del nivel competencial del estudiante de lenguas extranjeras (Carroll, 1967). Después de Carroll se han llevado a cabo interesantes estudios (DeKeyser, 1991; Coleman, 1996; Pérez-Vidal y Garau, 2011; Rhodes, Biscarra, Loberg y Roller, 2012), que apuntan diversas bondades de los intercambios lingüísticos y culturales. Entre sus virtudes, destacan que son valiosos porque, aparte de aumentar las habilidades lingüísticas, aportan una nueva visión del mundo, métodos de aprender diferentes y una capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas que revierte en una

maduración individual y a su vez colectiva dentro de la sociedad. Es por estos motivos que en la actualidad hay numerosos programas europeos para fomentar ésta movilidad de alumnos. Los estudiantes que han experimentado algún tipo de intercambio en un país extranjero se han beneficiado tanto personal como académicamente. Cualquier intercambio lingüístico-cultural, además de promover el “saber estar” y la habilidad de aprender, también trabaja sobre la conciencia intercultural. Pero cualquier intercambio aún va más allá, involucrando el ámbito afectivo de todo estudiante, aspecto que según el modelo de la programación neurolingüística (PNL) es un pilar sobre el que se construye nuestro ser (O’Connor y Seymour, 1990).

Finalmente, en un mundo de cultura tan visual como el presente, para que la motivación de los alumnos sea completa, debemos incorporar las nuevas tecnologías, sobre todo las que involucran la red, junto con las formas de trabajo cooperativo y colaborativo, que son esenciales para el presente y el futuro de nuestros estudiantes. Por tanto, desde la clase de lenguas extranjeras, éste también es foco hacia el que dirigiremos nuestra investigación. Creemos que, en general, estamos aún formando a la sociedad del futuro como se enseñaba en el pasado. Estamos enseñando a alumnos cuyos puestos de trabajo puede que no se hayan concebido todavía, pero que implicaran seguro la manipulación y dominio tecnológicos. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son más que una herramienta para la enseñanza. Según los datos recogidos por algunas agencias de evaluación, su potencial para mejorar la calidad y valores en la educación de los alumnos es revelador (DfEE, 1998). El pujante impulso de las TIC para liberar a los usuarios de las tareas más rutinarias y dotarlos de instrumentos para ser más creativos y acceder y dar acceso a información muy variada es, de algún modo, lo que los docentes debemos potenciar en un espacio físico como el aula pero rompiendo sus barreras para acceder al mundo exterior (Mallol, 2011).

3. Método

Para dar respuesta a las preguntas formuladas en el apartado anterior se ha llevado a cabo una investigación-acción participativa que combina dos procesos, el de planificar y el de actuar, para llegar a conclusiones que mejoren la praxis educativa.

3.1. Los participantes

Los participantes en el intercambio fueron alumnos de primer curso de bachillerato escogidos entre tres clases de unos 30 alumnos cada una. La elección de dichos estudiantes

se hizo por nota de 4.º curso de ESO de la materia de inglés, y en caso de empate se tenía en cuenta la nota final de ciclo. No todos los solicitantes pudieron participar debido a limitaciones en el número de participantes propuesto por el otro centro.

A cada alumno participante se le asignó un correspondiente de los Países Bajos, entre alumnos de un centro público de la localidad holandesa de Maassluis. Se escogió Holanda como país del intercambio porque, entre otras razones de tipo logístico, según el citado informe del Eurobarómetro es uno de los países con mejor nivel de inglés entre jóvenes adolescentes y entre la población adulta. Ambos grupos de alumnos, españoles y holandeses, tenían un nivel intermedio (B2) de dicho idioma por lo que la comunicación entre correspondientes podía ser fluida.

La muestra de alumnos que participó en la investigación fue de 52, 26 alumnos holandeses y 26 alumnos españoles. El porcentaje de alumnos de cada sexo era diferente, las edades comprendían desde los 15 a los 17 años, y la situación socio-cultural de las familias de ambos países era media-alta.

3.2. Descripción de la intervención

El intercambio se segmentó en tres fases a lo largo de un curso escolar: a) la preparación b) la acción y c) la reacción.

- a) Durante la preparación, el profesorado responsable del intercambio de ambos países se reunió para emparejar a los estudiantes. El proceso de asignación de correspondientes no fue aleatorio sino que siguió pautas de intereses, teniendo en cuenta además otros contingentes, como alergias y otras condiciones físicas que pudieran impedir o dificultar la estancia en el país destino. En la misma reunión se concretaron las actividades lúdicas y culturales que harían los estudiantes en ambos países, igual como las tareas obligatorias para consolidar conocimientos previos y, a su vez, huir de estereotipos.

La comunicación entre correspondientes fue inmediata, los estudiantes se pusieron en contacto entre ellos en el mismo momento que se les comunicaron las asignaciones.

Antes del viaje, el profesorado responsable del intercambio programó diferentes reuniones de todos los participantes españoles para trabajar cooperativamente y sacar el máximo partido del intercambio, a la vez que se procuraba minimizar los problemas que podían encontrar los estudiantes por causas de choques culturales,

por ejemplo. Se crearon grupos heterogéneos de unos cuatro alumnos cada uno y se trabajaron diversos escenarios, en primer lugar se leyeron unas situaciones contextualizadas, se discutieron los posibles pasos a seguir y se llegó a una solución consensuada. Al final dichas situaciones y soluciones se pusieron en común con el resto de los participantes. Así los estudiantes pudieron resolver problemas hipotéticos antes de que éstos sucedieran. Estas reuniones también sirvieron para implicar a los estudiantes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez aumentar su autoestima para poder viajar con un mínimo de garantías de aprovechamiento de los factores espacio-tiempo.

Obviamente, no faltó la reunión con los padres o tutores legales de todos los alumnos participantes para informarles de la recepción y el viaje de los estudiantes y animarles e implicarles en el proceso.

- b) La fase de la acción se puede fraccionar en dos unidades temporales: (1) cuando los estudiantes holandeses visitaron nuestro país y (2) cuando los estudiantes españoles visitaron Holanda. Durante ambas unidades temporales hubo instrucción formal en los centros educativos e instrucción informal fuera de ellos. Un ejemplo de instrucción formal fueron las explicaciones horarias del día a día del instituto. Un ejemplo de instrucción informal fueron las explicaciones que grupos de alumnos dieron de su país durante las visitas culturales programadas en diferentes ciudades. Dichos grupos también proponían tareas para ir más allá de la simple explicación y para fomentar el interés y la participación.

Las diferentes familias de acogida, igual que los profesores de acogida, organizaron actividades tanto culturales como lúdicas, durante toda la semana de estancia, para fomentar las habilidades interpersonales y sociolingüísticas de los alumnos de ambas nacionalidades.

El trabajo asignado a los estudiantes durante el viaje, consistía en observar, analizar, y comparar diferencias culturales. Los temas eran diversos: vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, etc. En definitiva, un trabajo sobre costumbres y hábitos sociales cuya base puede encontrarse en las recomendaciones del Marco Europeo de Referencia antes citado.

Otro bloque de contenido que los alumnos de bachillerato debían trabajar con documentación, fotografías o vídeos, era un bloc personal anexo a la web del intercambio, creado con la finalidad de compartir un diario personal con familiares y compañeros que no habían tenido la posibilidad de hacer el viaje.

- c) Finalmente, cuando el viaje se hubo terminado se inició la fase de reacción, el momento para la auto-evaluación y la evaluación general del intercambio y de su proceso. Además, desde la clase de inglés, los profesores de la materia trabajaron para reforzar los aprendizajes.

3.3. Instrumentos de recogida y análisis

Para dar respuesta a las preguntas de investigación se diseñó un cuestionario incluyendo las tres dimensiones del estudio: 1. motivación, 2. interculturalidad y 3. TIC en un contexto de intercambio lingüístico-cultural.

El cuestionario, con funciones de pretest y postest, constó de 8 preguntas de tipo dicotómicas (sí/no), aunque algunos de los estudiantes no contestaron ni “sí” ni “no” sino “a veces”, por tanto dichas preguntas dicotómicas se convirtieron en politómicas. A estas preguntas les seguía un apartado de respuesta abierta para que los estudiantes pudieran expresar sus pensamientos o reflexionaran por escrito dando razones de sus respuestas. También había dos preguntas totalmente abiertas. El postest, además de las mismas preguntas que en el pretest, se amplió para recoger otra información y proceder así a mejorar el proyecto en años posteriores. Debido a que el instituto en el que se ha realizado dicha investigación consta de un Plan de Autonomía de Centro (PAC) o programa para mejorar la calidad de la enseñanza, también se suministró a los alumnos un cuestionario con escala politómica, tipo likert, con cuatro valores desde: “mucho” a “nada”. Cabe señalar que un cuestionario similar se experimentó como prueba piloto el curso anterior, en un intercambio en lengua francesa entre alumnos de 3.º de ESO. Esta prueba sirvió para la validación de dichos cuestionarios.

En el cuestionario se recogieron datos de variables independientes, como el sexo, la edad, la situación familiar, etc. y también se compilaron datos de variables dependientes. Éstos últimos son, especialmente, los que finalmente se analizaron. El análisis de las respuestas cerradas de los cuestionarios se realizó con el programa SPSS y las respuestas abiertas con ayuda del programa ATLAS.ti.

El programa SPSS nos ha servido para obtener informaciones estadísticas por medio de subrutinas que pretenden abordar el conocimiento e interpretación de los diversos análisis de datos obtenidos en los cuestionarios. El programa ATLAS.ti nos ha sido de utilidad para analizar todos los datos cualitativos obtenidos también en los cuestionarios. Dentro del programa ATLAS.ti se ha asignado en la Unidad Hermenéutica como documento primario las respuestas abiertas. A partir de ahí se han ido reduciendo los datos seleccionando los fragmentos de texto y creando lo que en el programa llaman Citas. Estas citas se han ido codificando y han servido como unidad básica de análisis. Para la codificación hemos escogido la estrategia (bottom-up) en la que se parte de los datos para llegar a los conceptos. Con la finalidad de ser lo más fieles posible a los textos escritos por los alumnos, se han utilizado dos niveles de códigos: a) códigos con las mismas palabras citadas o b) códigos abiertos. Finalmente se ha ido creando un sistema de redes para proceder a la posterior interpretación.

4. Análisis de los resultados

Exponemos los resultados según las tres dimensiones analizadas (motivación, interculturalidad y TIC), a las que añadimos también la valoración del intercambio en si mismo.

4.1. Motivación

Empezaremos por la motivación (Figuras 1 y 2), en el pretest se preguntó a los alumnos si creían que serían capaces de comunicarse con sus correspondientes y solamente un 52.7% contestó afirmativamente, frente al 100% de alumnado que contestó que la comunicación había sido posible en el postest.

Successful communications pretest

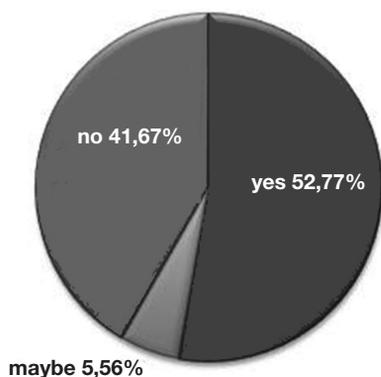


Figura 1. Resultados pretest en perspectivas de éxito en comunicación.

Successful communications postest

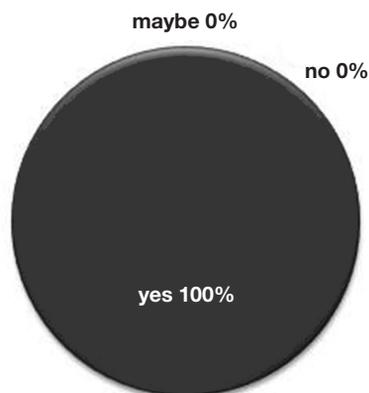


Figura 2. Resultados postest, percepciones comunicativas.

Las respuestas del pretest sobre el por qué creían que serían o no capaces de comunicarse con el correspondiente se agrupan, después de su análisis, en seis categorías: la primera, sobre la percepción del óptimo nivel de inglés que tenían los estudiantes; la segunda, su preparación para recibir a sus correspondientes; la tercera, que el hábito facilitaría la comunicación; la cuarta, otras maneras de comunicarse; la quinta, la personalidad de los estudiantes; y la sexta, el nivel poco adecuado de los estudiantes.

Why do you think you will or will not be able to communicate with your exchange partner?	
I will be able, because:	
1. My English level is acceptable	53.8%
2. I have prepared myself through listenings	15.4%
3. We will get used to each other	7.7%
4. If we do not understand ourselves in English we will use other ways to communicate	7.7%
I will not be able, because:	
5. I'm shy	3.8%
6. My English level is not very good	7.7%
7. No answer	3.9%

En la tabla aquí expuesta se aprecia la voluntad y predisposición de una gran mayoría de estudiantes, el 84.6%, a relacionarse y a facilitar la comunicación. Los porcentajes de respuestas negativas son bajos. Los alumnos que no justificaron su respuesta, afirmativa o negativa, el 3.9%, estaban dubitativos. De ésta tabla cabe destacar el 15.4% de estudiantes que, sin sugerencia de los profesores, quisieron prepararse, trabajando su nivel de inglés para poder sacar el máximo partido al intercambio. La motivación, por tanto, empezó ya antes de participar propiamente en el intercambio. Éste fue el primer paso para un aprendizaje más autónomo y para evidenciar la necesidad de una preparación previa al intercambio.

En el postest, los resultados a la pregunta de si habían podido comunicarse fueron todos positivos como hemos comentado anteriormente. En relación al cómo lo habían hecho, los dividimos en seis categorías: 1.^a, *repetiendo*; 2.^a, *repetiendo pero cambiando la palabras usadas*; 3.^a, *con mímica*; 4.^a, *mi correspondiente me ayudó con mi inglés*; 5.^a, *yo ayudé a mi correspondiente con su inglés*; y 6.^a, *hablando despacio*.

How were you able to communicate with your exchange partner?	
1. Repeating	34.6%
2. Repeating and changing the words the other did not understand	19.2%
3. Miming	15.3%
4. My correspondent helped me with my English	15.3%
5. I helped my correspondent with his/her English	7.9%
6. Speaking slowly	7.7%

A parte de todos los recursos útiles que emplearon los alumnos para poder comunicarse, queremos destacar, de ésta tabla, las categorías 4ª y 5ª como prueba de la ayuda que los alumnos de ambos países se prestaron mutuamente para alcanzar la comprensión. Dicha ayuda pasa por el metalenguaje, muy útil a la hora de estudiar un idioma extranjero. A su vez, está claro que el nivel de los alumnos holandeses es superior al de los alumnos españoles, porque se aprecia que los chicos y chicas holandeses ayudaron más a los españoles que a la inversa.

Otro aspecto referente a la motivación presente en el pretest, fue el por qué creían los estudiantes que en un futuro tendrían más o menos ganas de continuar aprendiendo inglés. Aquí surgieron diferentes valoraciones sobre la importancia de continuar aprendiendo éste idioma que categorizamos en: 1ª, *los que estaban muy interesados en aprender inglés como lengua en si misma*; 2ª, *los que creían que el inglés era parte de su futuro*; 3ª, *a los que les gustaban las lenguas en general*; 4ª, *los que creían que a través del intercambio sabrían exactamente su nivel de inglés y qué necesitaban mejorar en un futuro*; y 5ª, *los que creían que ya sabían suficiente inglés*.

Why do you think you will be more/less eager to learn English in the future?	
1. I'm very interested in learning English	19.2%
2. English is important for my future	34.6%
3. I love languages	19.2%
4. After the exchange I will exactly know my level of communication and what do I need to improve	19.2%
5. I already know a lot of English	3.8%
6. No answer	4,0%

En definitiva, se puede apreciar que un 92.2% de los estudiantes encuestados creen que hay una necesidad y un interés de continuar aprendiendo la lengua objeto de estudio (categorías 1, 2, 3 y 4). En definitiva, los estudiantes valoraron positivamente el hecho de continuar aprendiendo inglés, aunque queremos destacar que el 19.2% de los alumnos indica que el intercambio les será útil para ver los aspectos a mejorar; otra vez se manifiesta el interés de los estudiantes por superarse sin necesidad que los adultos que les rodean hagan inciso en éste aspecto. Además de estos datos estadísticos, los estudiantes tenían la necesidad de comunicar al profesorado su sorpresa al comprobar sus propias capacidades al poder comunicarse en inglés con alguien foráneo y su ilusión de continuar aprendiendo para mejorar en sus relaciones interpersonales con otros individuos anglófonos. Por tanto, podemos concluir que su motivación aumentó al participar

en el intercambio lingüístico-cultural porque vieron que realmente podían practicar lo aprendido en el aula, es decir, transponer la teoría a una práctica real de comunicación.

Los alumnos participantes en el intercambio lingüístico-cultural ya tenían de inicio una motivación alta. En el postest, cuando se les preguntó si creían que después del intercambio aún tenían mayor motivación de aprender inglés, las respuestas fueron muy determinantes. Dichas respuestas se clasificaron en cinco categorías: la 1.^a, *donde los alumnos se daban cuenta que sabían más inglés del que se imaginaban porque se habían podido comunicar con sus correspondientes aunque les faltaba mejorar*; la 2.^a, *donde los estudiantes se daban cuenta que el inglés era muy útil, especialmente para viajar*; la 3.^a, *dónde los alumnos apreciaban la importancia del inglés en su futuro inmediato*; la 4.^a, *dónde los estudiantes reconocían que se habían divertido mucho a la vez que habían aprendido*; y la 5.^a, *dónde reconocían tener ya un interés muy alto por aprender*.

Why do you think you are more eager to learn English after the exchange?	
1. I have realised that I know more English than I thought. I can communicate! And now I just have to practice it more	34.6%
2. I can see that English is useful for many things, specially for travelling	23.0%
3. I have seen that English is very important for me and my future	19.3%
4. I enjoyed myself and English helped me	19.3%
5. I already had a lot of interest in learning English	3.8%

Los resultados son ciertamente eficientes puesto que precisan y clarifican las respuestas del pretest. Es destacable el porcentaje de alumnos que, después del intercambio, creen que saben más inglés del que imaginaban con anterioridad y que se sorprenden de su habilidad para comunicarse en situaciones reales. Éste hecho entendemos que es un objetivo fundamental del intercambio. Muchos escolares creen no saber inglés porque no han puesto en práctica sus conocimientos reales y no han tenido ninguna ocasión de comprobar su efectividad. Pero igual o más importante es lo que sigue a dicha categoría: “y ahora tengo que practicar más”, puesto que estos alumnos tienen el objetivo de continuar aprendiendo el idioma con más entusiasmo y motivación que antes.

4.2. Interculturalidad

En lo que concierne a la interculturalidad, en el pre-test, sólo un 47.2% de alumnos creyeron que la cultura era un elemento diferencial que influía en el sí de la persona.

En el post-test el porcentaje había crecido hasta un 94.4%. Durante el intercambio los alumnos tenían que completar un trabajo dónde se ponía de relieve la importancia de la cultura en cada sociedad (ver 4.2). Debido a dicho trabajo surgieron muchos comentarios de alumnos reconociendo las diferencias culturales y sociales de ambos grupos y expresando la voluntad de superar estereotipos. Según los alumnos, estos estereotipos se pueden ir superando a medida que los visitantes vayan conociendo más sobre la cultura del otro país.

Culture Identity Trait pretest

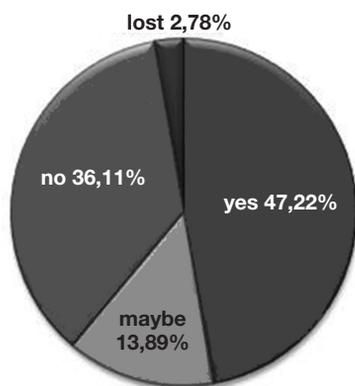


Figura 3. Pretest sobre importancia de la identidad cultural.

Culture Identity Trait posttest

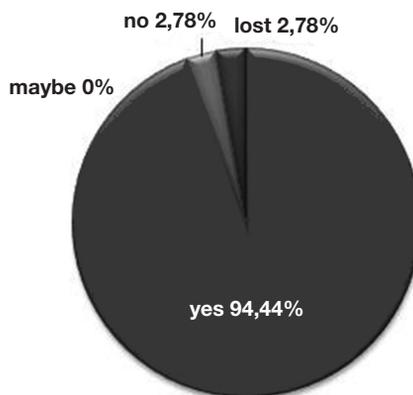


Figura 4. Posttest sobre importancia de la identidad cultural.

A la pregunta abierta sobre el por qué la cultura es un elemento diferencial, hubieron muchas respuestas diferentes que las hemos agrupado en cuatro grandes categorías: la 1.^a, *la cultura determina cómo actúa la gente en sociedad*; la 2.^a, *cada cultura es diferente e interesante*; la 3.^a, *nuestra cultura nos define*; y la 4.^a, *los estereotipos tienen mucho peso en nuestras culturas*.

Why do you think the culture is/ is not an identity trait?	
1. The culture determines the way people act	34.6%
2. Each culture is different and interesting	15.3%
3. Our culture defines ourselves	26.9%
4. The stereotypes are very powerful	19.2%
5. No answer	4,0%

Como se puede apreciar en la tabla, la mayoría de los estudiantes están dentro de uno de los bloques de contenido explicitado y, por tanto, podemos remarcar que la gran mayoría de los alumnos encuestados han acordado que la cultura nos identifica tanto social como personalmente. El trabajo realizado por los estudiantes ayudó mucho en éste aspecto, ya que fue un pequeño trabajo de investigación con el cual los alumnos se percataron de muchas diferencias culturales entre país receptor y país de acogida. En definitiva, una de las grandes ventajas de un intercambio lingüístico-cultural es darse cuenta de la importancia de cada una de las culturas que están en juego a la hora de aprender una lengua extranjera y la gran ventaja de la interculturalidad para aprender y evitar incomprensiones y malentendidos. Cuanto más profundo es el conocimiento cultural recíproco, mejor se comunica y menos sonidos disruptivos existen entre emisor y receptor. Esto se consigue poniendo en práctica la lengua aprendida en el aula, dejando que ésta fluya en situaciones de comunicación real.

La misma pregunta del pretest se les formuló a los estudiantes en el postest, para verificar si habían experimentado durante el intercambio que la cultura era una característica diferencial. Se dividieron las respuestas en tres categorías: 1.^a, *la cultura determina la manera cómo actúa la gente y es por ese motivo que si se conoce la cultura de una sociedad se entiende mejor su gente, en nuestro caso, el correspondiente y su familia*; 2.^a, *nuestra cultura nos define, define nuestros pensamientos, nuestra forma de vida e incluso nuestro lenguaje*; y la 3.^a, *los estereotipos son muy poderosos y a veces deben ser eliminados*.

Have you confirmed, all through the exchange, that the culture is/ is not an identity trait?	
1. The culture determines the way people act. And knowing a bit of their culture I have been able to understand my exchange partner and his/her family better.	61.5%
2. Our culture defines ourselves: our thoughts, our ways of life and even our language.	38.4%
3. The stereotypes are very powerful and sometimes should be eliminated.	9.6%

De nuevo en esta tabla se exponen unas respuestas más específicas que las recogidas en el pretest. Los alumnos han sentido la necesidad de expresar lo que habían vivido en los viajes y han querido dejar constancia de que los preparativos para el intercambio les han ayudado a integrarse en la cultura y sociedad de destino. Se podría afirmar que a mayor grado de enculturación, mejor adaptación.

4.3. TIC

En lo que se refiere al uso comunicativo de las nuevas tecnologías, sea por timidez o por falta de seguridad en uno mismo, los alumnos dijeron en el pretest que un 80.5% habían utilizado las nuevas tecnologías antes de empezar propiamente el intercambio físico; en el postest ésta cifra subió hasta el 100% de alumnos. Es decir que las nuevas tecnologías están totalmente integradas en la vida diaria de nuestros adolescentes y su uso es parte fundamental en cualquier nuevo reto que se les presente.

New Technologies Used pretest

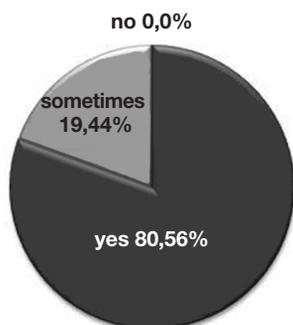


Figura 5. Pretest sobre percepción de utilidad de las TIC.

New Technologies Used postest

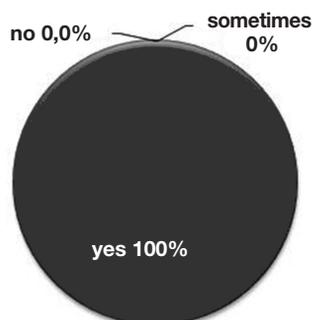


Figura 6. Postest sobre utilidad de las TIC en el intercambio.

Tanto en el pretest como en el postest, el Facebook y el Whatsapp monopolizaron la comunicación entre los alumnos participantes. El Skype y el Instagram también fueron utilizados, aunque en menor medida.

Which new technology have you been using during the exchange process?	
Facebook	100%
Whatsapp	57.6%
Skype	11.5%
Instagram	3.8%

Cuando a los alumnos se les pregunta, en el postest, para qué les han servido las nuevas tecnologías durante el intercambio lingüístico-cultural contestan en orden a estas categorías: 1.^a, *para saber más sobre mi correspondiente*; 2.^a, *para compartir diferentes cosas (fotos, vídeos, etc.)*; 3.^a, *es una nueva manera de practicar el inglés*; y 4.^a, *para comunicarme con mi familia y amigos*.

Why have new technologies been useful?	
1. To know more about my partner	50.1%
2. To share many things	26.9%
3. It is a new way to practice English	19.2%
4. To communicate with my family and friends while being abroad	3.8%

Durante el intercambio lingüístico-cultural los alumnos han percibido la gran utilidad de herramientas que utilizaban habitualmente con amigos y familiares, trasladadas al ámbito educativo como instrumentos para el aprendizaje. Los estudiantes ven las nuevas tecnologías como un complemento de máxima utilidad en el intercambio. En su preparación, para conocer a los correspondientes, saber sus gustos y preferencias, preparar su estancia y preparar el viaje, dar y recibir información sobre el país receptor, compartir vídeos y fotografías, intercambiar información sobre horarios del viaje y visitas culturales, etc. En el proceso, para completar el *assignment* o tarea principal, para cumplir con la actividad de creación del bloc, para compartir su experiencia con amigos y familiares, etc. Y en su conclusión, con la valoración digital de su proceso y del intercambio en general.

4.4. El intercambio lingüístico-cultural

El proyecto de intercambio fue, al inicio algo controvertido entre el personal docente del instituto, debido a que los profesores planteaban una presión exterior para acabar temario de cada una de las materias que se imparten. El peligro de no poder completar todo el currículo del curso era visto como impedimento suficiente para no llevar a cabo una experiencia de dos semanas de intercambio. Se planteó el intercambio con grupos reducidos que solamente salían del aula el día en el que actuaban como guías, durante la semana en la que acogían a los alumnos holandeses. Esto permitió la aceptación de dicho intercambio por la poca incidencia que esto tendría en los alumnos del aula ordinaria. La aceptación y posterior valoración del profesorado nos remitió a continuar en años posteriores con el proyecto.

Por otro lado, el grado de satisfacción de los padres fue muy alto. Desde el primer momento los familiares de los menores ofrecieron colaboración y valoraron la iniciativa como una oportunidad para superar miedos y limitaciones. Vieron también el camino de futuras estancias en el extranjero de sus hijos.

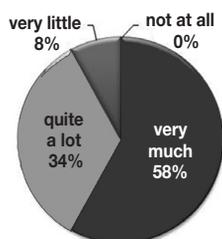
Finalmente, en lo que concierne a los estudiantes, su predisposición a participar fue incondicional. Las horas dedicadas a la preparación del intercambio fueron muchas y fuera del horario escolar, desde horas destinadas a resolver situaciones y escenarios de conflicto, preparar la visita a Holanda y la llegada de los correspondientes, preparar los papeles para viajar, explicar normativas específicas relacionadas con las salidas del instituto, etc. Como

ya hemos comentado, la evaluación sumativa del intercambio la realizamos a medias entre el equipo directivo del centro, dando respuesta a la iniciativa del PAC y el Departamento de lenguas extranjeras. Las preguntas elaboradas en el documento del PAC fueron:

1. A qué nivel estás satisfecho con el hecho de que tu instituto organice intercambios para los estudiantes?
2. Crees que el intercambio te ha ayudado a mejorar tu nivel de comprensión oral en inglés?
3. Crees que vivir con un compañero y una familia, hasta ahora desconocidos, te ha ayudado a crecer y enriquecerte como persona?
4. A qué nivel estás de acuerdo con ésta afirmación: “los 14 días del intercambio me han ayudado a mejorar mi nivel general de inglés”.

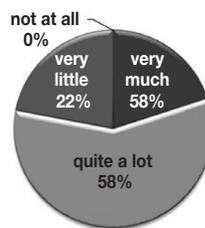
Las respuestas se pueden observar en los siguientes gráficos.

To which extent are you satisfied with the fact that your high-school organizes exchanges for students?



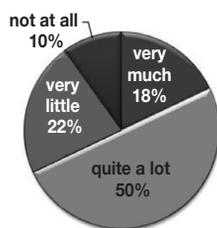
1

Do you think this activity has helped you improve your level of oral comprehension in English?



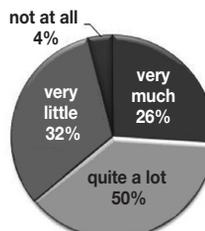
2

Do you think living with a mate and a family, till now unknown, has helped you to grow and enrich yourself as a person?



3

To which extent do you agree with the following statement “the 14 days of the exchange have helped me to improve mi general English level?”



4

Figura 7. Gráficos de resultados de la encuesta general de satisfacción.

De todos estos resultados se puede deducir que tanto los alumnos españoles como los holandeses en su mayoría han calificado el intercambio como efectivo o muy efectivo.

A la pregunta “¿Por qué crees que un intercambio lingüístico es o no es positivo?”, todos los estudiantes encuestados contestaron afirmativamente con diferentes argumentos que hemos agrupado en cinco categorías: 1.^a, *porque aprendemos mientras nos lo pasamos bien*; 2.^a, *porque tenemos la oportunidad de establecer una relación futura con nuestro correspondiente*; 3.^a, *para tener más fluidez en inglés*; 4.^a, *para compartir una cultura y una forma de vida*; y 5.^a, *para aprender más inglés (vocabulario y gramática)*.

Why do you think is/isn't a linguistic exchange useful?	
1. Because we can have fun while learning	34.6%
2. To have a future relationship with our partner	23.0%
5. To become fluent in English	17.4%
3. To share a culture and a way of life	13.5%
4. To learn more English (vocabulary and grammar)	11.5%

La valoración del intercambio es muy positiva y ésta valoración influye en la actitud presente y futura de los estudiantes de bachillerato, aumentando la motivación para aprender y prolongar su formación continuada en la lengua inglesa o para optar por experiencias Erasmus en su formación universitaria.

5. Discusión

Una vez completado el estudio, los resultados obtenidos permiten responder al objetivo que habíamos propuesto inicialmente en la investigación. El paradigma de investigación cualitativo nos pone de manifiesto que los alumnos vivieron una experiencia que ellos mismos calificaron como “real”, “única” y “muy enriquecedora”. Nuestros resultados están estrechamente vinculados a la percepción de utilidad de dicha actividad y a la significatividad del aprendizaje, tanto lingüístico como cultural, previo, durante y posterior a las estancias en ambos países. En este sentido, nuestra experiencia demuestra de forma vivencial reflexiones didácticas en autores de referencia como Ellis, que inciden en la necesidad de exposición natural a la lengua objeto de aprendizaje (Ellis, 1994).

Aunque el inglés en si mismo se ve como una materia útil para el futuro y por este motivo se incrementan gradualmente las horas de exposición a dicha lengua a través de proyec-

tos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), (Coyle, Hood y Marsh, 2010), el aprendizaje de esta asignatura en el aula de idiomas está aún demasiado supeditado a la adquisición de contenidos teóricos, junto a otros problemas metodológicos que hasta este momento han sido escasamente abordados (Romero, 2011). La aplicación real de lo que los alumnos han aprendido en el aula supone un paso casi obligatorio para minimizar la indolencia en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Compartimos pues la afirmación de Martínez Agudo de que “se aprende una lengua básicamente a través del uso real que experimentamos de la misma mediante la interacción comunicativa” (Martínez Agudo, 2003, p.158). El proyecto de intercambio ha conseguido sustituir la pasividad por la actividad, la desidia por el interés, la conformidad por las ganas de mejorar y llegar a comunicarse. Por consiguiente, el principal hallazgo de este estudio es el de ratificar la gran importancia que tiene, para los estudiantes, ser capaces de entender y hacerse entender en un idioma que sólo se ha aprendido en contextos de educación formal. Es decir, ayudarles a crear la necesidad de trasladar fuera del aula los conceptos y procedimientos para proyectarlos como competencias comunicativas reales.

La comunicación durante cualquier intercambio está contextualizada en situaciones reales. Por tanto, el factor cultural está presente y latente de forma constante. Contextos culturales diversos inducen y promueven el interculturalismo. Nuestro estudio traslada a la experiencia educativa lo que, en palabras de González Davies, supone el *bridging cultures* a la hora de establecer lazos culturales entre dos comunidades lingüísticamente diferenciadas (González Davies, 2014). Es por eso que la interculturalidad también ha sido argumento de debate en la preparación del intercambio. Los estudiantes españoles, y las familias de los mismos, valoraron muy positivamente la recepción de los alumnos holandeses y cómo fueron ellos mismos recibidos en el país de acogida. A través de la simulación de problemas culturales recreados para la ocasión, los alumnos han previsto escenarios que podrían haber sido motivo de conflicto. Así se ha fomentado desde el principio una buena relación entre ambos grupos. Las diferencias culturales entre países pueden tener interpretaciones muy diversas y conllevar patrones de actuación algunas veces incomprensibles. En cualquier caso, los recursos utilizados en este estudio para fomentar la no-estigmatización y facilitar la comprensión entre iguales han servido para que los alumnos perciban como trascendental el estudio cultural. Ésta es a nuestro entender la segunda aportación de la investigación aquí presentada.

Tratando situaciones de interculturalidad se fomenta la toma de decisiones de los alumnos, es decir, la autonomía de los estudiantes, ámbito competencial priorizado en todos los niveles de la administración educativa. Dicha autonomía también se impulsa con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, instrumento de uso generalizado entre los jóvenes (Mallol, 2012). Los estudiantes descubrieron un nuevo

valor en las nuevas tecnologías, una nueva manera de practicar la lengua extranjera en situación real, con interlocutores reales, y con el inglés como única lengua de comunicación. Los resultados muestran la valoración inequívoca que hacen de las TIC los estudiantes encuestados, con manifestaciones como: “no hubiera imaginado nunca la utilidad que han tenido para mi tanto el Facebook como el Whatsapp a la hora de conocer a alguien” o “si puedo, intentaré mantener el contacto con mi correspondiente a través del Facebook y así nuestra relación no se perderá y yo podré ir practicando inglés”. Estas afirmaciones van más allá del presente, inmiscuyen un futuro próximo con el que el estudiante podrá trabajar para ir construyendo su propio perfil profesional y humano. En esta parcela se encuadra la tercera aportación de nuestro estudio, centrada en explorar la relevancia de manejar las TIC como herramientas básicas para el aprendizaje actual de nuestros alumnos. Al respecto, tenemos que asumir que el éxito de la implantación y utilización de sistemas de información requiere un compromiso al más alto nivel debido a la gran dispersión de contenido y, por ello, se requiere una planificación exhaustiva. Es necesario puntualizar pues que la percepción de los estudiantes después de haber trabajado en el aula paralelamente con TIC, es que dichas herramientas son un factor que se les requerirá dominar en un futuro no muy lejano. Utilizadas de forma coherente, racional y lógica, las TIC les han ayudado a mejorar su nivel de inglés, sea por la falta de inhibición a la hora de comunicarse a través de medios audiovisuales, o por la práctica muy habitual y reiterada que hacen de ellos nuestros adolescentes.

Por último, antes de concluir, queremos dejar constancia de las circunstancias de la investigación presentada aquí. El estudio se ha realizado en un solo centro educativo de cada uno de los países participantes, con un grupo no muy extenso de alumnos competencialmente homogéneo. Esta investigación podría aumentar su incidencia en un futuro si se replicara en más centros educativos, y así se podrá comprobar con más amplitud los resultados obtenidos. También tendría interés analizar las respuestas negativas de algunos estudiantes para intentar paliar y mejorar ciertos aspectos del intercambio e incidir mejor en la calidad de las consecuencias. A pesar de estas limitaciones, los resultados aquí presentados confirman la utilidad de los intercambios lingüístico-culturales, razón por la que animaríamos a los docentes de lenguas extranjeras a seguir trabajando para fomentar intercambios de comunicación real.

6. Referencias bibliográficas

- Asher, C.; Heys, S. y West, M. (1995). MFL for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties. *Language Learning Journal*, 11, 14-17.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching DGIV*. Strasbourg: Council of Europe.

- Coleman J. S. (1996). A Vision for Sociology. En Clark, J. (Ed.): *James Coleman* (pp. 343-349). London: Falmer Press.
- Comisión Europea (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. Europe: DG COMM. Recuperado de: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Consejo de Europa (2011). *Common European Framework of Reference for Language: Teaching, Learning, Assessment*. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Coyle, D.; Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. En Freed, B. (ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 104-119). D.C. Heath: Lexington, Mass.
- DfEE (1998). *Survey of Information and Communication Technology in Schools*. London: Department for Education and Employment. Recuperado de: <http://atschool.eduweb.co.uk/itsrobin/findings.doc>
- Dimitrios, J. (2012). *Culture, Community and the Multicultural Individual. Liberalism and the Challenge of Multiculturality*. Ontario: Queen's University. Recuperado de: http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/7696/1/Molos_Dimitrios_201212_PhD.pdf
- Education First (2014). Índice del nivel de inglés (3.ª edición). Recuperado de: <http://www.ef.com.es/epi/>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries S. (2008). Cultural, Multicultural, Cross-cultural and Intercultural: A Moderator's Proposal. Recuperado de: <http://www.tesol-france.org/articles/fries.pdf>
- González Davies, M. (2013). Competencia Intercultural y Traducción en Contextos de Aprendizaje Formales. En Reimann, D. (Ed.). *Kontrastive Linguistik und Sprachdidaktik Spanish- Portugiesisch- Deutsch*. Stuttgart: Ibidem.
- González Davies, M. (2014). Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. En *The Interpreter and Translator Trainer. Translation in the Language Classroom: Theory, Research and Practice*, 8, 1. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/eprint/HdVueJFfaU2uA7pKbUQN/full#.U8d8Uvl_t5d
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Mallol, C. (2009). Innovación educativa en la enseñanza secundaria a través de un entorno web y de un enfoque basado en la programación neurolingüística las inteligencias múltiples. En Cánovas, M.; González, M. y Keim, L. (Eds.), *Acortar distancias. Las TIC, en la clase de traducción de Lenguas Extranjeras*. Méjico: Octaedro.
- Mallol, C. (2011). From web 2.0 to web 3.0: the transition. En *APAC of News*, 74. Recuperado de: <http://www.apac.es/publications/documents/Mallol-from%202.0%20to%203.0.doc>

- Mallol, C. (2012). Project-Based Work in the Digital Era. En González, M. y Taronna, A. (Eds.), *New Trends in Early Foreign Language Learning*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez Agudo, J. D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15, 139-160.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1990). *Introducing Neuro-Linguistic Programming*. London: Mandala/Harper Collins.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pérez-Vidal, C. y Juan-Garau, M. (2011). The Effect of Context and Input Conditions on Oral and Written Development: A Study Abroad Perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 157-185.
- Romero, J. L. (2011). ¿Porqué nuestros alumnos no hablan bien el inglés?. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/JOSE_LUIS_ROMERO%20LACAL_1.pdf
- Rhodes, G.; Biscarra, A.; Loberg, L. y Roller, K. (2012). Study abroad as a collective endeavour. About campus (pp. 2-10). Kansas: Central Michigan University. Recuperado de: <http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/13847/KimberlyRoberts2012.pdf?sequence=3>
- Santiago-Guervós, J. (2010). Comunicación e intercultural. En F. Villalba y J. Villatoro (coords.), *Aportaciones a la comunicación intercultural* (pp. 116-125). Edición digital: *Letra25*. Recuperado de: <http://marcoele.com/la-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa/>
- Siever, H. (2006). Comunicación intercultural y sociolingüística. En *Núcleo*, 18 (23) (pp. 83-104)
- Woolfolk, A. E. (1993). *Taking Educational Psychology Seriously: From Knowledge to Action*. Indiana: Midwest Association for Teachers of Educational Psychology.