

## LA COMPETENCIA INTERCULTURAL PROCEDIMENTAL

### El componente interaccional

Intercultural procedural competence

EMILIO IRIARTE ROMERO <sup>1</sup>, ESTÍBALIZ DE MIGUEL VALLÉS <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, España

---

#### KEYWORDS

*Intercultural Competence  
E-learning  
Interaccional Competence  
Pluricultural Competence  
Diversity  
Globalization  
Procedural*

---

#### ABSTRACT

*Institutions such as the Council of Europe or I. Cervantes and experts such as Byram or Deardorff, among others, have developed models and educational bases that shed light on teachers to design programs focused on the development of a multicultural citizenship immersed in diversity.  
This study analyzes whether these models allow the establishment of descriptors that define intercultural competence from a procedural perspective. In this way, it is intended to establish an analysis of the theoretical and practical bases of intercultural competence, both at the level of the theoretical framework and at the level of student performance.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Competencia intercultural  
E-learning  
Competencia Interaccional  
Competencia pluricultural  
Diversidad  
Globalización  
Procedimental*

---

#### RESUMEN

*Instituciones como el Consejo de Europa o el Instituto Cervantes y expertos como Byram o Deardorff han desarrollado modelos y bases educativas que dan luz a los docentes para ejecutar programas para el desarrollo de una ciudadanía pluricultural, que se comunica y está inmersa en la diversidad.  
Este estudio analiza si dichos modelos permiten establecer unos descriptores que definan la competencia intercultural desde una perspectiva procedimental. De esta manera, se pretende establecer un análisis de las bases teóricas y prácticas de la competencia intercultural, tanto en el nivel del marco teórico como en el nivel de actuación del alumnado.*

---

Recibido: 03/ 04 / 2022

Aceptado: 21/ 06 / 2022

## 1. Introducción

El contexto político, social, económico y educativo en el que está inmersa la Unión Europea conduce hacia unas directrices que deben ir dirigidas a la formación de ciudadanos que estén concienciados sobre la diversidad cultural y lingüística que les rodea. Además de dicha concienciación, es necesario crear y diseñar programas de formación que capaciten para el desarrollo de las competencias necesarias de adaptación a esa realidad, la cual se basa en la diversidad, la pluriculturalidad y el plurilingüismo.

En esta investigación se realizó el análisis de 171 correos electrónicos, producidos en un espacio telecolaborativo asíncrono, con una focalización en la manifestación del componente procedimental. Las muestras se obtuvieron durante un semestre a través de las producciones de 36 estudiantes, 18 aprendientes estadounidenses de la universidad de Columbia, en Nueva York (Estados Unidos), y 18 alumnos españoles de la Universidad Autónoma de Madrid (España). El proyecto está enmarcado dentro del ámbito de la educación superior.

Han sido varios los expertos que han ido configurando las bases en las que se asienta el desarrollo de la competencia intercultural. Podríamos definir dicho concepto como el conjunto de elementos de índole declarativa que, por medio del desarrollo de ciertas habilidades, rasgos individuales y destrezas heurísticas, permite a un usuario desenvolverse con cierto éxito en culturas que no son la propia. Para Chomsky (1965), el término competencia se relaciona con el conocimiento que el interlocutor tiene de un idioma y lo diferencia del concepto de actuación, el cual está en concordancia con el uso que se hace de la lengua.

De algún modo, los conceptos de competencia e intercultural conllevan de manera inherente una serie de factores condicionantes de naturaleza diversa y heterogénea. De esta manera, S. Llorián (2007) afirma que en la definición de competencia podemos destacar componentes de tipo cognitivo, procedimental, afectivo y metacognitivo. Es necesario destacar que el factor intercultural se diferencia del multicultural, ya que en este último no se produce una interacción entre agentes sociales que pertenecen a diferentes culturas, mientras que en el primero sí. Es, precisamente, este componente de comunión o interconexión de la diversidad, la que ha hecho que muchos estudiosos de este fenómeno se hayan interesado en analizar, descubrir y definir qué elementos subyacen en la unión de los conceptos competencia e intercultural.

El fenómeno que estamos analizando implica sacar a colación ciertos matices que delimitan su desarrollo y su aplicación. Así, la competencia intercultural, dentro del marco educativo, se puede llevar a cabo en la cultura meta (por medio de programas de inmersión) o en la propia cultura. Además, su aplicabilidad se puede ejecutar en escenarios bien diferentes: dentro y fuera del aula. Evidentemente, el tratamiento del fenómeno y los retos que el docente tiene en cada uno de los escenarios descritos anteriormente presenta una cierta heterogeneidad, la cual viene marcada por los hechos, acontecimientos y factores externos que circundan la puesta en práctica de dicha competencia. Otro escenario de análisis está compuesto por los intercambios lingüísticos telecolaborativos, ya que, en estos contextos, el factor de presencialidad pasa a tener unas connotaciones virtuales que, de un modo u otro, le hace presentar unas características y particularidades que difieren del resto de contextos mencionados con anterioridad.

La puesta en práctica para el desarrollo de la competencia intercultural se ha llevado a cabo desde diferentes perspectivas y ha sido un fenómeno aplicado a diferentes contextos. Son muchos los expertos que han ido perfilando este concepto, entre los que destacan los siguientes: E.T. Hall (1959), Hofstede (1980), Bennet (1986), Trompenaars y Hampden-Turner (1993), Schwartz (1994), Triandis (1994), Byram (1997), Inglehart (1998), Deardorff (2006), Gesteland (2012) o Meyer (2014). Tanto los modelos desarrollados por algunos de ellos, como los complementos aportados por otros, han arrojado luz con relación a los factores esenciales que los docentes deben tener en cuenta en lo concerniente a la puesta en práctica de recursos que favorezcan el desarrollo de la competencia intercultural en sus discentes. Desde una perspectiva institucional, tanto el Consejo de Europa (2002, 2020) como el Instituto Cervantes (2006) y la UNESCO (2020) han creado las bases que se deben tener en cuenta en lo concerniente a dicho concepto. De esta manera, esta última institución ofrece evidencias de la importancia del fenómeno intercultural en las sociedades actuales al afirmar lo siguiente:

All societies in our contemporary world are the result of intercultural communication. They are built on the momentum of cultural diversity, which has been a source of strength and transformation throughout human history. This is particularly clear today, in a world where a great diversity of people lives closely together; their co-existence intensified by social media and technological communication, changing the economic and cultural landscapes even in the most remote places. (UNESCO, 2020, p.9)

Del texto previo se puede inferir que el factor intercultural es un fenómeno inherente a la historia de la humanidad, si bien hay que remarcar que en la actualidad dicho componente está también influido por el fenómeno de las Tecnologías de las Relaciones, la Información y las Comunicaciones (TRIC). Es más, la diversidad y coexistencia racial y cultural provoca cambios de diversa naturaleza. Es por estas razones por las que es necesario seguir avanzando en el ámbito educativo desde el análisis del contexto social, político, económico y cultural que nos rodea. Según Vinagre (2017), los intercambios telecolaborativos permiten el desarrollo de dos tipos de competencias: instrumentales e interpersonales. Por otro lado, O'Dowd (2021) prefiere denominar

a este tipo de experiencias como *Online Intercultural Exchange* (OIE). Sea cual fuere el nombre más adecuado para este tipo de experiencias telecolaborativas y didácticas, la finalidad y las aportaciones que proveen para el desarrollo de la competencia intercultural deben ser la prioridad en la enseñanza de idiomas. De este modo, podemos definir dichas ventajas pedagógicas de la siguiente manera: posibilita las interacciones interculturales entre aprendientes de culturas diferentes (Belz, 2002), permite la negociación del significado intercultural (Blake, 2008; Canto y Jauregi, 2017) y crea espacios en los que los participantes tengan la oportunidad de experimentar una comunicación intercultural significativa (Belz, 2005; Thorne, 2010). La perspectiva que el aprendizaje telecolaborativo tiene en este estudio se puede definir del siguiente modo: “la aplicación de herramientas de comunicación en línea, síncrona y asíncrona, para reunir estudiantes en lugares geográficamente distantes para desarrollar sus habilidades en lenguas extranjeras y su competencia intercultural mediante tareas de colaboración y trabajo por proyectos”. (O’Dowd, 2012, p.342).

Un aspecto a resaltar, sobre las ventajas que los intercambios virtuales ofrecen, se relaciona con el desarrollo de destrezas transversales. De este modo, O’Dowd (2021) afirma lo siguiente:

VE<sup>1</sup> enables the development of a wide range of transversal or ‘soft skills’ which are considered very relevant for the modern workplace. Skills which are mentioned repeatedly across the studies include teamwork, flexibility, intercultural collaboration, problem-solving as well as aspects of digital competence related to online communication skills. (pp. 217-218)

También, merece la pena resaltar que los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje telecolaborativo afirman haber desarrollado el conocimiento cultural durante los intercambios. (O’Dowd, 2021)

Todos los fenómenos analizados con anterioridad han sido la razón principal de esta investigación, la cual analiza los elementos relacionados con la puesta en práctica de la competencia intercultural desde la perspectiva de la dimensión de la actuación, es decir, desde la esfera en la que el componente procedimental cobra su máximo protagonismo. La importancia del presente estudio se centra en proponer un marco de análisis del componente procedimental en programas de índole intercultural que están enmarcados en contextos telecolaborativos. Dicho objetivo conlleva poner en práctica algunos de los modelos y premisas del desarrollo de la competencia intercultural, para establecer una serie de criterios que permitan observar cómo el alumnado ejecuta de manera activa las bases metodológicas y teóricas con relación al componente de actuación. Estas bases están compuestas por el modo en el que se produce una comunicación significativa por medio de una negociación del significado en intercambios virtuales e interculturales.

Finalmente, para el análisis de los datos obtenidos se aplicaron algunos de los elementos que componen la competencia intercultural procedimental, pero, por la naturaleza del estudio en sí misma, se han seleccionado solamente aquellos factores que están completamente relacionados con el componente de actuación o uso.

## 2. Objetivos

Esta investigación parte de los objetivos fijados en el proyecto “Intercambios Virtuales para el aprendizaje y Desarrollo de Competencias en aulas EMI” (VELCOME) y procura establecer unos descriptores que sirvan como instrumento de análisis del desarrollo de la competencia intercultural en entornos virtuales educativos desde una perspectiva de la actuación o procedimental.

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión de los modelos de competencia intercultural, mencionados anteriormente en la introducción, tomando como pilares fundamentales el modelo de Deardorff (2006, 2009, 2012), el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) (MCER, en adelante) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) (PCIC, en adelante). La propuesta de esta investigación nace de la necesidad de hacer que los estudiantes de lenguas sean capaces de desarrollar las competencias tanto plurilingüe como pluricultural mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en un modelo adaptado que engloba tres fases. La primera fase, afectiva-actitudinal, la segunda, cognitiva-metacognitiva y la tercera, procedimental, correlacionada con las fases una y dos.

Es en la tercera dimensión de dicho modelo en la que se centra este estudio, el componente procedimental, cuyos descriptores se presentan en la siguiente sección.

Con el fin de acotar los objetivos de forma más específica, las preguntas a las que se pretende dar respuesta son las siguientes:

Pregunta de investigación 1 (PI1): ¿Se encuentran evidencias de habilidades de uso de la competencia intercultural procedimental en las producciones de los discentes?

Pregunta de investigación 2 (PI2): ¿Se encuentran evidencias de la competencia interaccional por medio de los ítems de colaboración e iniciativa?

Pregunta de investigación 3 (PI3): ¿Se encuentran evidencias del aprendizaje heurístico intercultural?

Pregunta de investigación 4 (PI4) En caso afirmativo, ¿qué ítems de análisis de resultados obtienen un mayor grado de relevancia en las muestras analizadas con relación a la competencia intercultural procedimental?

A partir de estas preguntas de investigación, se han determinado los siguientes objetivos:

Objetivo 1. Analizar evidencias de habilidades de uso de la competencia intercultural procedimental en las producciones de los discentes.

Objetivo 2. Analizar evidencias de la competencia interaccional por medio de los ítems de colaboración e iniciativa.

Objetivo 3. Analizar evidencias del aprendizaje heurístico intercultural.

Objetivo 4. Establecer qué ítems de análisis de resultados muestran un mayor grado de relevancia en las muestras analizadas con relación a la competencia intercultural procedimental.

En definitiva, el objetivo principal que se plantea en este estudio va dirigido a detectar si existen evidencias de la competencia intercultural procedimental a través de las producciones de los participantes para determinar si se ha producido un desarrollo de dicha competencia.

### 3. Metodología

En primer lugar, se analizó el contenido de 171 correos electrónicos elaborados por 36 estudiantes que participaron en un intercambio e-tándem. La información obtenida se corresponde con el intervalo de tiempo de un semestre. En un principio, se contó con un total de 40 estudiantes, veinte estudiantes hispanohablantes y veinte estudiantes angloparlantes. Una vez aplicados los criterios excluyentes se eliminaron aquellos correos que no cumplían las características establecidas a priori por los investigadores. En el grupo de los estudiantes estadounidenses se observó un mayor nivel de heterogeneidad con relación al parámetro origen, ya que existía un grupo de participantes cuya cultura materna no era la estadounidense, sino culturas diferentes, tales como Suecia, Ghana, República Dominicana, etc. Sin embargo, el grupo de participantes españoles era totalmente homogéneo en lo concerniente a este factor.

En cuanto a la naturaleza de este estudio, como resultado de los objetivos y preguntas de investigación, se determinó un enfoque mixto que analizara tanto las perspectivas de la naturaleza humana como el número de producciones que se relacionaban con cada uno de los ítems de análisis.

Respecto al factor nivel de dominio de la lengua meta de los estudiantes españoles, se observó una cierta heterogeneidad, ya que se encontraron evidencias que oscilaban entre los niveles B2 y C2, mientras que el de los estudiantes estadounidenses era más homogéneo, puesto que el nivel alcanzado por todos los usuarios era el B2.

En cuanto al nivel de experiencia en el uso de la tecnología, se observó un alto nivel de similitud en ambos grupos meta, pues los participantes afirmaron no haber tenido experiencias previas en intercambios lingüísticos de aprendizaje colaborativo en línea.

Para el fomento de la participación de los usuarios en el proyecto, se propusieron una serie de temas dirigidos a contrastar ambas culturas. Con el ánimo de respetar las bases de los programas de esta naturaleza, se les pidió a los discentes que escribieran los mensajes en español e inglés.

Algunos de los temas sugeridos fueron los siguientes: conocerse, creencias estereotipadas, historia de sus países, fiestas y celebraciones, expresiones coloquiales, planes de futuro, etc. Además, se añadieron algunos temas libres que los usuarios negociaron y decidieron juntos. Como tarea final, se le sugirió al alumnado participar en *Cityscapes*, un proyecto que tenía como objetivo explorar el paisaje lingüístico de sus respectivas ciudades. Para la tarea anterior, se les pidió que subieran fotos de cómo se usaba el idioma extranjero en sus ciudades de origen. Seguidamente, tuvieron una sesión de Skype con su tándem para intercambiar sensaciones acerca de lo que habían descubierto sobre sus propias ciudades y sobre las ciudades del resto de participantes. Como cierre, tuvieron que escribir un ensayo bilingüe que sirvió de reflexión personal acerca de lo que habían aprendido del proyecto.

Para obtener un marco de referencia que sirviera de análisis en la investigación, se creó un modelo adaptado que surgió de la fusión de las bases esenciales establecidas en el modelo de Deardorff (2006), el MCER (2002) y el PCIC (2006). En dicho modelo, se establecieron tres esferas que comprendían las dimensiones que, desde la perspectiva de esta investigación, componen el concepto de competencia intercultural. Las dos primeras esferas pertenecen a una dimensión intrapersonal, mientras que la tercera está focalizada en una dimensión interpersonal.

A continuación, mostramos una descripción de cada una de las esferas de las que se compone el modelo adaptado:

#### 3.1. La esfera del componente afectivo-actitudinal

Esta esfera está caracterizada por ser el área en la que se analiza la idiosincrasia propia del alumnado desde una perspectiva intrapersonal: afectiva y emocional. Dentro de esta esfera, se sobreentiende que se produce una correlación entre los rasgos idiosincráticos que posee el usuario con la forma y manera de actuar frente a interlocutores que poseen un bagaje cultural diferente. De este modo, las convicciones propias, los contextos culturales y las experiencias previas son una fuente de adopción de valores intrapersonales que, junto con las creencias, la personalidad, la forma de concebir la identidad personal y, en definitiva, el complejo que compone



las diferencias individuales, serán el punto de partida que marque el devenir de las acciones y la manera de enfrentarse como agente social a otros interlocutores y culturas ajenas.

Teniendo en cuenta la amalgama de factores mencionados anteriormente, se ha considerado oportuno establecer una serie de pautas o componentes de identidad personal que permitan establecer en qué medida se han desarrollado factores relacionados con las diferencias individuales de los sujetos. Dicha observación se efectuará por medio de componentes de medición transferidos a modo de valores, creencias y actitudes, de los cuales se derivan acciones o modos de comportamiento que se han reflejado en valores actitudinales concretos tales como, el nivel de apertura mental, relativismo cultural y de sensibilidad hacia nuevas experiencias y conocimientos, la mayor o menor muestra de respeto, empatía, flexibilidad, adaptabilidad y tolerancia hacia los rasgos definitorios de la personalidad de los demás interlocutores y de los valores que definen y transpiran en la cultura meta.

También, se intenta analizar el deseo que posee el sujeto de profundizar en el conocimiento de la cultura meta. De esta manera, en esta esfera quedan incluidas, como en las demás esferas, las destrezas heurísticas que el alumnado ejercita para satisfacer y desarrollar su curiosidad por medio del descubrimiento que se derive de la información obtenida por sí mismo.

### **3.2. La esfera de los componentes cognitivo y metacognitivo**

En la experiencia personal de un individuo pueden combinarse los factores determinantes del comportamiento y los factores externos que le rodean. De esta manera, en la esfera 2 se pretende establecer una correlación entre el conocimiento declarativo del alumno (teniendo en cuenta cual es la visión que ha adquirido del mundo a partir de su propia experiencia y como agente social) que ha sido influenciado por factores lingüístico – culturales, los cuales le han llevado a tener un conocimiento del mundo, es decir, una autoconciencia cultural propia acerca de una gran diversidad de nociones de la cultura y la lengua maternas. Además, los usuarios, también son concebidos como agentes sociales que llegan a establecer relaciones interpersonales con usuarios de otras lenguas y culturas ajenas. Este contacto con la diversidad y lo desconocido requiere un deseo de salir de la zona de confort hacia una zona de desconocimiento. Los nuevos conocimientos estarán conectados con componentes sociolingüísticos y socioculturales y abarcarán múltiples áreas que compondrán un conocimiento diverso de la cultura y la lengua metas.

Esta convergencia de conocimientos previos con conocimientos nuevamente adquiridos puede ejercer una influencia sobre la propia visión del mundo, a través de procesos cognitivos de diversa índole, en el que participan múltiples factores, es decir, las competencias cognitivas humanas son modificadas por factores externos proporcionados tanto por la lengua y la cultura de origen como la lengua y cultura metas. Dicho de otro modo, en la interacción usuario y actitud los procesos cognitivos pueden verse afectados por la influencia de las experiencias vividas en contextos relacionados con la cultura meta. De la misma manera, en la ejecución de nuevas actitudes se puede producir una modificación de la visión del mundo, ya que surge una nueva consciencia que ha sido fruto de experiencias de índole intercultural a través del autoanálisis del propio progreso individual (metacognitivo). Por último, en la interacción con contextos interculturales, los factores externos pueden alterar la forma en la que el aprendiente se manifiesta como agente social, el cual ha adquirido una nueva visión del mundo a través de experiencias interculturales, las cuales han dirigido al usuario a crear un nuevo conocimiento declarativo renovado que ha sido fruto de la adquisición de una consciencia intercultural y de procesos de observación propia que le conducirá a una comprensión profunda del conocimiento de las culturas meta y propia.

### **3.3. La esfera del componente procedimental**

En esta dimensión del modelo propuesto, el proceso comunicativo establecido con interlocutores interculturales sobrepasa la mera actuación de comunicar hechos o puntos de vista declarativos para obtener una negociación del significado. De este modo, para adquirir un nivel más alto en el proceso comunicativo se le exige al agente social ir más allá del mero acto de comunicar. Este factor se medirá a través de la competencia interaccional y de las destrezas heurísticas interculturales. En la competencia interaccional se medirá la capacidad del alumnado de enriquecer la interacción por medio de parámetros de análisis tales como la iniciativa y el grado de colaboración. La iniciativa mide el nivel de enriquecimiento de una comunicación para que sea significativa por medio de la aportación de nuevos temas y componentes informativos hacia el otro interlocutor y la colaboración se analiza por medio de las muestras que el alumnado expresa con respecto a su habilidad para dotar al otro interlocutor con nuevos conocimientos. Con relación a las destrezas heurísticas interculturales se medirá el grado de desarrollo del espíritu crítico de los discentes, el cual se verá reflejado en las inferencias y la obtención de información nueva a través de diversas fuentes de información a su alcance. Estas inferencias será el medio por el que el alumnado sacará sus propias conclusiones basadas en procedimientos epistémicos propios que condicionan la eliminación de prejuicios y estereotipos.

Queda reflejado, de manera explícita, que en la esfera 3 los fenómenos analizados tienen que ver exclusivamente con el factor interpersonal, con los componentes externos de la dimensión intercultural del alumnado y, consecuentemente, los factores intrapersonales no se tienen en consideración. Esta fase de desarrollo estratégico

conducirá al alumnado a descodificar los eventos y los contextos a los que se halle expuesto con relación a los productos culturales de la cultura meta y, a su vez, le conducirá al desarrollo en sus habilidades de actuación en experiencias que tengan una naturaleza intercultural.

Así, partiendo del concepto de competencia intercultural, en combinación con el componente procedimental, se ha creado un concepto denominado competencia intercultural procedimental, la cual se compone de los siguientes elementos:

A. Competencia interaccional. En este componente se analiza la habilidad del discente con relación a su modo de mostrar la capacidad y destreza que posee a través de la iniciativa y la colaboración. Este concepto se ha tomado de Young (2008), el cual define la competencia interaccional como “una relación entre el empleo de recursos lingüísticos e interactivos por parte de los participantes y el contexto en el que se emplean”. (p.101). Además, dicho autor añade: “Participation in interaction is not simply a matter of being either a speaker or hearer; rather it is the ways in which a speaker constructs him or herself as an animator, author, or principal of the words being spoken”. (Young, 2013, p. 19)

Es necesario aclarar que el concepto de Young (2011) acerca de la competencia interaccional se compone de diferentes elementos que están relacionados con el área de la interacción oral y que, desde el criterio establecido en este estudio, algunos de los elementos expuestos por Young son tratados en el área de la expresión escrita. De este modo, los componentes de la competencia interaccional adoptados en este estudio son los siguientes: los modos de intención (las formas en que los participantes construyen significados interpersonales, experienciales y textuales en una práctica) y los recursos interaccionales, los cuales se componen de los actos de habla (Austin, 1962), entendidos como la selección de actos en una práctica y su organización secuencial.

B. Aprendizaje heurístico intercultural. Las destrezas heurísticas quedan definidas del siguiente modo en el MCER (2002):

La capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje.

La capacidad que tiene el alumno (sobre todo a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información.

La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.). p. 106

El factor esencial de este componente consiste en desarrollar estrategias que permitan obtener nuevos conocimientos a través de la búsqueda de herramientas y fuentes o por medio de una conversación significativa. Dichos procedimientos podrán dirigir el intercambio lingüístico y conversacional desde una perspectiva significativa, la cual debe estar construida por medio de unos marcos de conocimiento cultural distintos y con un objetivo común entre interlocutores. En dicho proceso de comunicación, por lo tanto, se analizó el nivel alcanzado en el discurso en cooperación, tomando como referencia el significado y el sentido de lo que se dice por medio de unas estrategias comunicativas concretas, creadas por los interlocutores, que les permitieran sortear las posibles adversidades que emerjan en el propio proceso comunicativo.

Las unidades de análisis de las muestras se realizaron por medio de los recursos interaccionales observados en el discurso. Dentro de los recursos interaccionales se evaluaron los actos ilocutivos (funciones comunicativas basadas en la intencionalidad del hablante), los cuales sirvieron como referencia para crear unidades de análisis para ser codificadas y clasificadas. Dichos textos fueron identificados por medio de una serie de códigos y el proceso de codificación de la información se estableció a través de categorías, las cuales se relacionan con las variables de análisis.

La información obtenida por medio de la codificación se clasificó por categorías de análisis, que permitieron establecer una semántica informativa con relación a los puntos de vista que los participantes habían manifestado. Esa información descriptiva se clasificó en torno a los diferentes códigos temáticos de análisis, que serán los que permitan la clasificación de la información (muestreo). Una vez codificada y clasificada la información se obtuvieron respuestas a las diversas preguntas de investigación planteadas previamente. Además, se pudieron obtener una serie de conclusiones empíricas.

De este modo, el análisis textual se hizo a partir de las variables de análisis: habilidades de uso de la competencia interaccional (variable 1) y competencia heurística intercultural (variable 2). Dentro de la variable 1, se midió concretamente el grado de iniciativa mostrado por los aprendientes. Es decir, la capacidad del alumnado para enriquecer la conversación por medio del uso de ítems tales como la habilidad de creación de temas nuevos sobre los que conversar o las aportaciones generadas a través de informaciones que mejoraban el conocimiento del tema tratado. También, dentro de la variable 1, se analizó el nivel de colaboración mostrado por los usuarios. Los

ítems que sirvieron para medir dicha variable se definieron a raíz de la capacidad del participante para favorecer y neutralizar las deficiencias que se evidenciaban en el otro interlocutor a través de su discurso. Dichas capacidades permitieron la evasión de obstaculizaciones interactivas que evitarían la fluidez conversacional.

Con relación a la variable 2, se analizaron unidades semánticas que permitieran obtener información explícita acerca de la capacidad de los participantes de interpretar el intercambio lingüístico como fuente y recurso de adquisición de nuevos conocimientos. Consecuentemente, se analizaron aquellas unidades funcionales en las que emergió la evidencia de que el discente mostraba adquisición de nuevos conocimientos que se habían obtenido a través de búsqueda de información propia o fuentes de información aportadas por el otro interlocutor en el proceso conversacional y como resultado de una comunicación significativa. Además, se midió la capacidad del usuario de obtener nuevos conocimientos por medio del aprendizaje autónomo a través de la consulta e investigación de fuentes de diversa naturaleza.

Finalmente, para el cálculo del índice de confiabilidad se seleccionaron una serie de 20 correos que se analizaron por los investigadores de modo individual. A los resultados obtenidos se le aplicó el alfa de Cronbach y se obtuvo un total de 0.8, lo cual indica una escala aceptable.

#### 4. Resultados

Los resultados se han obtenido desde dos perspectivas de análisis diferentes. Por un lado, se ha medido en qué producciones se han manifestado evidencias de los componentes de la competencia intercultural procedimental constituida por la iniciativa, la colaboración y el aprendizaje heurístico intercultural. Por otro lado, se ha investigado qué ítems muestran un mayor número de relevancia en las producciones de los participantes.

En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos de las muestras obtenidas. Los *tokens* se han clasificado a través de los tres ítems de análisis mencionados anteriormente.

Tabla 1. Muestras de los ítems de análisis de la competencia intercultural procedimental.

Ítems	Muestras <sup>2</sup>
<b>Iniciativa</b>	<p>- Well, this is the last email about the topics that we had to discuss, so, yay! we've already finished this work! This is a free topic email haha, so we can talk about anything we want. I want to talk about what has me very excited and happy lately. I love music as I've already said to you in the first emails we wrote. But there is one group that I love Coldplay! (correo 6)</p> <p>- If you want we can dedicate an email just to asking questions about the customs that we will be writing about, for example what types of food do Americans really eat etc. so that we can have an idea on how to start the composition and then do the Skype chat to clear up any last minute confusions or concerns. Also, I suggest that we work through google doc, I have used it for projects like this in the past and it has been a tremendous help. (correo 10)</p>
<b>Colaboración</b>	<p>- Y si, hay muchas diferencias entre los blancos y african americanos, pero es porque los Estados Unidos tiene un historia horrible con inmigrantes , especialmente los african americanos quien estaban aquí desde los 1700s. Black culture in American is the mainstream culture (everyone knows who Jay Z, Beyonce, Kanye West, and Nicki Minaj are) but we are rarely ever given credit for it. And we are also extremely underrepresented in government, and white Americans like to keep it that way. (correo 30)</p> <p>- In any case I'm going to explain you something about the history in my country. España actualmente es una monarquía parlamentaria, pero esto no siempre fue así. Hace cuarenta años acabó una de las etapas más oscuras de nuestro país . Hace cuarenta años existía una dictadura, la cual estaba dirigida por Francisco Franco. Durante esta dictadura se producian fusilamientos y asesinatos a todas las personas que estaban en contra del regimen. (correo 118)</p>
<b>Aprendizaje heurístico intercultural</b>	<p>- I loved the Tomatina Festival. I thought it was great and I was pulling tomatoes out of my ears for weeks. I had to burn my swim-shorts because I could not make them stop smelling of tomatoes. One thing that was interesting to me was that the crowd, despite some of things associated with the event (for example, the crowd would pull off the shirts of people), was remarkably respectful . For example, at one point a window broke and everybody stopped while they repaired it. Additionally, although they tore shirts off, if somebody appeared uncomfortable, the crowd stopped. It might be hard to explain, but the crowd just seemed really respectful compared to crowds that I have seen in America . Here, crowds can be a very scary thing. And "mob mentality" (what happens to people in crowds) is even more scary . It seems like we have a riot every time our sports team wins. Then, we riot again when they lose. This definitely happens where I am from in Los Angeles and it is normally NOT respectful. I always thoughts there was something about the Spanish culture that made people able to have a good time while still totally respecting everybody. (correo 128)</p> <p>- Que dices sobre la fiesta del año nuevo en la Plaza Central de Madrid me suena exactamente similar de la fiesta en Times Square aquí: una pesadilla. (correo 138)</p>

Fuente: Elaboración propia, 2022.

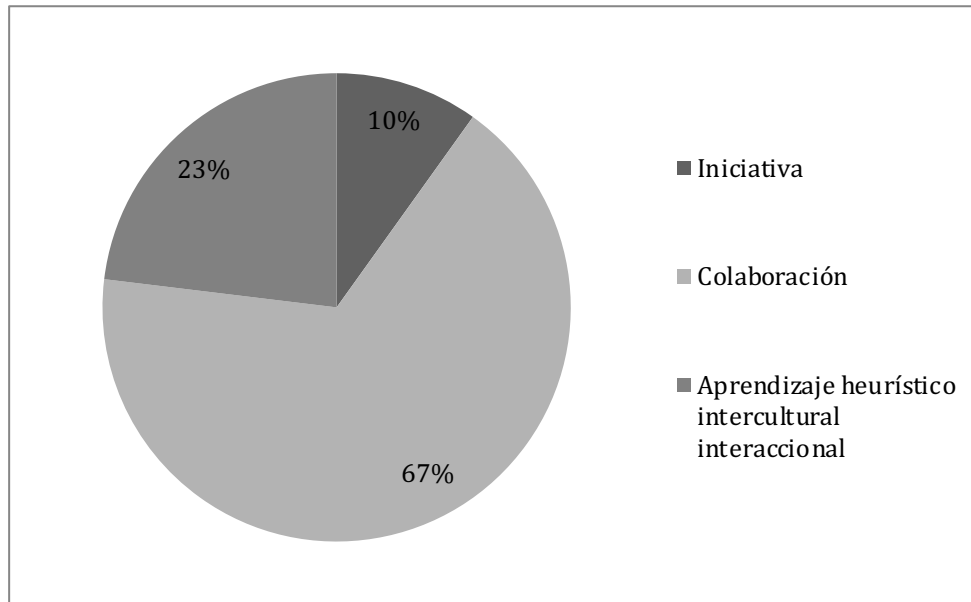
Los resultados obtenidos indican que los estudiantes que participaron en este e-tándem sí desarrollaron todos los componentes de la competencia intercultural procedimental para cada ítem de la competencia interaccional

2 Las muestras expuestas no se han corregido ni manipulado con la idea de no alterar su autenticidad.

y el aprendizaje heurístico intercultural, aunque la presencia y cantidad de las muestras varía de manera considerable según el ítem analizado.

A continuación, se muestra cómo el ítem de colaboración cuenta con una presencia mayor que el resto. Esto permite evidenciar en qué áreas de la fenomenología de la competencia intercultural procedimental hay una mayor producción.

Figura 1. Porcentajes de muestras encontradas por ítems.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Los totales por ítem revelan diferencias considerables entre el número de *tokens* obtenidos con relación a los tres criterios de análisis. La categoría con mayor número de muestras es la de colaboración, la cual ha obtenido 61 evidencias, que equivalen a un 67% del total. El segundo ítem en el que se ha encontrado un mayor número de casos es el del aprendizaje heurístico intercultural, del cual se ha obtenido un total de 21 muestras, que suponen un 23%. Las trazas relacionadas con el factor iniciativa han obtenido un tercer lugar en cuanto al número de evidencias observadas. En total, se han detectado 9 muestras de este factor de análisis, las cuales suponen un 10% del conjunto.

Por tanto, la suma de los tokens de la competencia interaccional supone un total de 70 muestras, (77%), la cual es mayor que el número observado con respecto al de la competencia heurística intercultural, que asciende a un total de 21 muestras (23%).

## 5. Discusión

En primer lugar, es necesario mencionar que se ha desarrollado, de manera colateral, la competencia pluricultural, debido a la diversidad de orígenes que el alumnado tiene, lo cual permite plantearse el enriquecimiento que el alumnado podría experimentar al ser partícipe de programas de esta naturaleza en los que los participantes tengan múltiples nacionalidades.

El componente de colaboración ha sido el que se ha observado con más frecuencia y ha estado causado por la práctica reflexiva acerca de la propia cultura. La información que se ha observado en este ítem de análisis presenta unos rasgos bidireccionales, ya que, por un lado, se ofrece información acerca de la cultura propia y, por otro lado, acerca de la cultura meta, la cual surge de experiencias previas. Dentro de esta variable se encuentran dos modalidades. La primera consiste en proporcionar información al otro interlocutor sobre aspectos socioculturales de la cultura meta. La segunda, sin embargo, está basada en destrezas metacognitivas en las que se ofrece una interpretación de ciertos fenómenos definitorios de la cultura propia, los cuales se aprovechan para colaborar dando información al otro interlocutor acerca de inferencias intraculturales.

Con relación a este factor, se ha observado lo que se podría denominar colaboración heurística intracultural, la cual se compone del uso de destrezas heurísticas de investigación por medio de diversas fuentes que sirvan para hacerle entender al otro interlocutor un aspecto relacionado con la propia cultura.

El componente de iniciativa ha sido el componente menos desarrollado, probablemente porque se ha dirigido en un porcentaje elevado cómo debe ser el proceso de comunicación intercultural.

No cabe duda de que este tipo de experiencias telecolaborativas aportan un complemento al desarrollo de la competencia intercultural, principalmente por el hecho de ofrecer al discente la oportunidad y la experiencia de



poner en práctica destrezas y habilidades intra e interpersonales. Tal y como R. Schank (2005) afirma: "Learning is an inductive process. In everyday words, learning occurs by experience, and the best instruction offers learners opportunities to distill their knowledge and skills from interactive stories in the form of goal-based scenarios, team projects..." (p. 11)

Una cuestión que subyace en esta investigación es el papel que al conocimiento procedimental se le debe dar. Se ha observado que el alumnado necesita tener un espacio en el que poder expresar su forma de entender la práctica comunicativa sin ningún tipo de recomendaciones o instrucciones que sesguen la naturalidad de la comunicación humana. Es por esta razón que se hace necesario establecer hasta qué punto los programas telecolaborativos deben establecer y diseñar cada uno de los pasos del proceso o hasta donde dichos programas deben imitar la esencia de la comunicación humana en la que es vital poder determinar qué decir y cómo decirlo por medio de la propia iniciativa y sin que haya un guion que dirija el proceso comunicativo a priori. Según Schank (2005) el conocimiento procedimental se deriva de lo que aprendemos haciendo y nunca se olvida, en contraposición al conocimiento memorístico, el cual se olvida fácilmente.

Con relación al aprendizaje heurístico intercultural, el cual se ha posicionado en un grado medio de uso, cabe mencionar que es indispensable proporcionar al discente la posibilidad de obtener un aprendizaje inductivo que vaya acompañado del aprendizaje autónomo por medio de la consulta de fuentes diversas de información que, a su vez, le permitan inferir sus propias conclusiones acerca de la cultura meta y la propia.

Es evidente que estos programas telecolaborativos interculturales son multifuncionales y pueden servir para múltiples propósitos, lo cual les convierte en un recurso didáctico operativo. Por lo tanto, es necesario determinar qué características deben tener dichos programas en función de los objetivos que se persigan. En el caso de analizar cómo la competencia intercultural procedimental se pone en práctica es de vital importancia que los programas permitan un componente procedimental e interaccional que represente exactamente la realidad de la comunicación.

## 6. Conclusiones

Una de las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación se relaciona con el hecho de detectar que los estudiantes sí desarrollaron la competencia intercultural procedimental, al evidenciarse muestras de la misma en las producciones de los correos electrónicos. Igualmente, se infiere que no existe el mismo desarrollo en todos los ítems que constituyen dicha competencia.

Retomando las preguntas de investigación, se ha podido observar que sí se encuentran evidencias de habilidades de uso de la competencia intercultural procedimental en las producciones de los discentes (respuesta a PI1). También, se han encontrado evidencias de la competencia interaccional por medio de los ítems de colaboración e iniciativa (respuesta a PI2). Además, se ha observado un grado medio de manifestaciones relacionadas con el aprendizaje heurístico intercultural (respuesta a PI3) y, finalmente, se ha podido concluir que la colaboración es el ítem que obtiene un mayor grado de relevancia en las muestras analizadas (respuesta a PI4).

Se constata que el uso de prácticas controladas en intercambios telecolaborativos disminuye considerablemente la iniciativa del alumnado, ya que les proporciona un contexto que diverge en cierto grado de la realidad de la comunicación humana. Desde la perspectiva que las conclusiones han aportado a este estudio, se evidencia la necesidad de diseñar encuentros en los que la iniciativa, el factor de colaboración y las destrezas heurísticas interculturales sean denominadores comunes en aquellos programas que busquen la puesta en marcha del factor procedimental. Esto corrobora una de las conclusiones del estudio de O'Dowd (2003) en el que, entre ellas, está la importancia de la confección de una serie de tareas enfocadas en desarrollar la competencia comunicativa intercultural, como ya había indicado anteriormente Müller-Hartmann (2000).

En lo que concierne a las limitaciones de esta investigación, la recopilación de los datos incluye la interacción producida en dieciocho díadas de estudiantes. Sería interesante ver si los resultados son coincidentes al analizar un corpus más amplio. Además, se ha detectado que el diseño de las actividades está marcado por rasgos pertenecientes a las prácticas controladas, lo cual ha provocado que en un porcentaje mínimo se les haya permitido a los discentes una mayor producción de muestras relacionadas con el factor de la iniciativa, lo cual podría estar causado por el hecho de tratar temáticas establecidas a priori por el profesorado. La conclusión que emerge de dicho fenómeno, nos lleva a establecer la necesidad de elaborar un análisis de necesidades previo que permita al profesorado diseñar proyectos más vinculados con los intereses propios de los participantes.

Las futuras líneas de investigación que se desprenden de este estudio van dirigidas a crear proyectos que permitan el análisis de la competencia intercultural procedimental por medio del componente heurístico-interaccional, los cuales deben estar caracterizados por actividades semicontroladas o, preferentemente, libres que permitan ver las producciones de los estudiantes a través de una negociación del significado y de una comunicación significativa. Todo ello puesto en práctica por medio de interacciones que se enmarquen en un contexto que no difiera de los componentes conversacionales propios de un entorno natural.

## **7. Agradecimientos**

El presente texto nace en el marco de un proyecto, VELCOME: “Intercambios virtuales para el aprendizaje y desarrollo de competencias en aulas EMI”, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (RTI2018-094601-B-100).

## Referencias

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 6(1), 60-81.
- Belz, J. A. (2005). Intercultural questioning, discovery and tension in internet-mediated language learning partnerships. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 3-39. <https://doi.org/10.1080/14708470508668881>
- Blake, R. J. (2008). *Brave new digital classrooms: Technology and foreign-language learning*. Georgetown University Press.
- Bennet, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *Intercultural journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Canto, S. y Jauregi, K. (2017). Language learning effects through the integration of synchronous online communication: The case of video communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 21-53. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0004>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Comisión Europea (2 de junio de 2022). *Espacio Europeo de Educación*. [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_es](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es)
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2009). Assessing complex general education student learning outcomes. *Assessing intercultural competence*, 6, 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Deardorff, D. K, de Wit, H., Heyl, J. & Adams, T. (Eds). (2012) The SAGE Handbook of International Higher Education. *Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher education*. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n16>
- Gesteland, R. (2012). *Cross-cultural business behavior: A guide for global management*. 5ª edición. Copenhagen Business School Press.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in Work-related values*. Sage.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y postmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. CIS.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Santillana.
- Meyer, E. (2014). *The culture map: breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs.
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129-147.
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342-358). Routledge.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.
- Schank, R.C. (2005). *Lessons in learning, e-learning and training: perspectives and guidance for the enlightened trainer*. Pfeiffer.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50, 19 - 45.
- Trompenaars, F. y Hampden-Turner, C. (1993). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. Intercultural Management Publishers.
- UNESCO. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*. Routledge.
- Thorne, S. L. (2010). The 'intercultural turn' and language learning in the crucible of new media. En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0 for language and intercultural learning* (pp. 139-164). Peter Lang.
- Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill.
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34-45.
- Young, R. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. Routledge.

- Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 426-443. Routledge.
- Young, R. (2013). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *Ibérica*, 25, 15-38.