

## **CaELEjeros: el estudiante como etnógrafo para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural**

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA<sup>1</sup>

Universidad de Salamanca (USAL)

yeraygoncia@usal.es

**Resumen:** en este artículo se ofrece un enfoque para integrar la Competencia Comunicativa Intercultural en E/LE a través de prácticas etnográficas. El objetivo de la propuesta es que el estudiante elabore un video reportaje sobre un hecho cultural determinado, tomando como modelo textual el famoso programa *Callejeros*. La propuesta didáctica se organiza en cinco fases: aproximación, introducción, profundización, consolidación y coevaluación, en las que se alterna el trabajo individual, grupal y junto al profesor. Finalmente, se pone de manifiesto que esta metodología fomenta el aprendizaje autónomo e integral, puesto que promueve el desarrollo tanto de destrezas lingüísticas y comunicativas como afectivas, procedimentales y cognitivas. Una propuesta que incentiva la conciencia crítica del alumno en un marco altamente motivador.

**Palabras clave:** competencia comunicativa intercultural, etnografía, cultura española, reportaje audiovisual.

**Abstract:** this paper offers an approach to integrate Intercultural Communicative Competence into S/FL through ethnographic practices. The objective of the proposal is to produce an audiovisual report on a specific cultural fact, taking the famous Spanish programme *Callejeros* as a textual model. The didactic proposal is organized in five phases: approximation, introduction, deepening, consolidation and co-evaluation, in which the student works individually, in groups and in collaboration with the teacher. Finally, it is exposed that this methodology promotes autonomous and integral learning, given that it promotes the development of both linguistic and communicative skills as well as affective, procedural and cognitive strategies. A proposal that encourage the student's critical awareness in a highly motivating framework.

**Keywords:** intercultural communicative competence, ethnography, Spanish culture, audiovisual report.

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación “Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1”, financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e “IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language” (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

## 1. El punto de partida: la Competencia Comunicativa Intercultural

En la tradición europea se considera la obra de Byram (1997) como el momento fundacional de la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante, CCI), si bien es cierto que la interacción entre personas de diferentes culturas ya había sido objeto de estudio de los lingüistas a este y al otro lado del Atlántico anteriormente (Hall, 1976; Kim y Gudykunst, 1988; Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991; Kramsch 1993; entre otros). Sea como fuere, Byram expone que la CCI está compuesta por los *saberes*, el *saber hacer*, el *saber ser*, el *saber aprender* y el *saber comprender*, antecedentes de las tres dimensiones bajo las que se concibe actualmente: cognitiva, afectiva y procedimental, o lo que es lo mismo, conocimientos, actitudes y destrezas. Los investigadores contemporáneos abogan por esta terminología (Fantini, 2000; Sercu *et al.*, 2005; Borghetti, 2011; entre otros) e incluyen otro aspecto: la conciencia intercultural, es decir, la capacidad crítica del hablante ante la diversidad cultural.

La CCI se define como un producto inacabado que está en continua evolución. Desde este punto de vista, se entiende que a mayor exposición a interacciones interculturales mayor desarrollo de cada una de las áreas. A este respecto, Deardorff (2006) considera que cuando ponemos en juego nuestra CCI –obviamente, en situaciones multiculturales– se producen una serie de efectos internos y externos. Los primeros se vinculan al individuo, y son tales como la adaptabilidad o la empatía, mientras que los segundos se relacionan con la interacción, circunscribiéndose a la efectividad y a la adecuación que se han alcanzado en ese evento. De esta manera, podemos definir la CCI como

una habilidad que engloba tanto destrezas relativas a la interacción como específicas de la comunicación. Esta habilidad se activa en situaciones pluriculturales y pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa, la cual depende del éxito que se obtenga en la primera.

González Plasencia (2016: 100)

## 2. Los métodos etnográficos como herramienta docente de la CCI

Pese a que, como hemos visto, la CCI es un campo relativamente reciente, abundan las propuestas docentes para su trabajo en el aula. Berardo y Deardorff (2012) recogen la siguiente tipología de actividades: centradas en la introducción de conceptos culturales clave, enfocadas al entendimiento de las diferencias, destinadas a la exploración de valores culturales diferentes, dirigidas hacia la construcción de la identidad cultural, encaminadas hacia el desarrollo de estrategias para la comunicación eficaz, orientadas a la resolución de conflictos y guiadas hacia la construcción de equipos de trabajo globales. Otra propuesta, de la que parte esta experiencia práctica, es aplicar los métodos etnográficos a la didáctica de lenguas extranjeras.

La Etnografía tiene su origen en la Antropología y, de manera muy sucinta, podríamos definirla como la disciplina que describe las características más significativas de una cultura. Probablemente su aplicación al campo de la lingüística más conocida sea la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1972). En el caso de la enseñanza de lenguas, se reinterpreta esta metodología al atribuir el papel de etnógrafo al estudiante, lo que supone que debe investigar e interpretar hechos de la cultura extranjera:

Ethnography provides the means, and the mind-set, to develop those dimensions of intercultural interaction which have hitherto been ignored, those *savoirs* which are crucial to being a

successful intercultural speaker, not merely an unsuccessful imitator of native speaker. What makes the ethnographic approach, as a basis for such study, different from literary studies or area studies is the emphasis on both cognitive classroom-based analysis and experiential learning in fieldwork

Roberts, Byram, Barro y Jordan (2001: 240)

Precisamente son esos *significados* que destacan los autores los que hacen de la etnografía una metodología muy rentable para la didáctica de la CCI. El estudiante no solo adquiere unas informaciones sobre la cultura extranjera, sino que, en primer lugar, tiene que descubrir esas cuestiones a través de su desempeño y, en segundo lugar y más importante aún, ha de buscarles una explicación. Por otra parte, esta aprehensión de los *significados* se lleva a cabo tanto en el aula como fuera de ella, gracias al trabajo de campo. En este sentido, las prácticas etnográficas promueven un aprendizaje integral, puesto que no se limitan al componente lingüístico o la dimensión cognitiva, sino que desarrollan también la dimensión afectiva y procedimental del discente, apartados esenciales de la CCI. En resumen, estamos de acuerdo con Barro, Jordan y Roberts en que

El objetivo del programa es también ayudarles [a los alumnos] a habitar un mundo cada vez más incierto y crítico en el que sus propias suposiciones y estereotipos se verán cuestionados por la constante interrogación de los datos que les rodean. Como lingüistas, es probable que sus empleos e intereses les sitúen en mundos multilingües en que todo su ser social deba interactuar con otros. Precisan de las herramientas culturales que les permitan descifrar contactos y experiencias interculturales nuevos en lugar de datos positivistas sobre otros países, estructuras y sistemas que, a pesar de la tentativa de los libros de texto de congelarlos y convertirlos en artículos de información de aspecto fresco y digerible, cambian constantemente y están siempre en proceso de contestación.

Barro, Jordan y Roberts (2001: 103)

### 3. La experiencia práctica: CaELEjeros

Esta experiencia práctica se llevó a cabo durante la segunda quincena de julio de 2016, con 18 estudiantes egipcios de nivel C1. La propuesta se concibió como la tarea final de una asignatura de 15 horas de duración que llevaba por nombre *Competencia cultural y competencia intercultural: propuestas docentes para su integración en el aula de E/LE*. Esta materia formaba parte de un curso intensivo de 45 horas de duración destinado a profesionales del ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Como puede observarse, el perfil del alumnado era muy concreto y homogéneo. Ello se debe a que eran estudiantes de la primera y segunda promoción del Máster Universitario en Lengua y Cultura Hispánicas (en adelante, MULCH), acción principal del proyecto *Innovation and Development in Spanish as a Second Language* (en adelante, IDELE), dirigido por la Universidad de Salamanca y que cuenta entre sus socios con las universidades de Bolonia, Coimbra, El Cairo, Ain Shams, Al-Azhar, Minia, Helwan y Alejandría. El proyecto IDELE becó a los 18 mejores expedientes con un curso intensivo en la Universidad de Salamanca.

#### 3.1. Objetivos y pautas para la elaboración

El profesorado de este curso ya había tenido contacto previo con los estudiantes en El Cairo durante el desarrollo del MULCH, y fue gracias a estas experiencias como detectaron sus necesidades en el ámbito de la CCI. Por ello, se creó esta experiencia práctica, la cual se articuló en base a seis objetivos, dos para cada una de las tres dimensiones de la CCI. Respecto a la esfera afectiva, se pretendía desarrollar actitudes interculturales hacia el otro, tales como la empatía, la suspensión del juicio o la apertura, entre otras, así como potenciar la sensibilidad y la reflexión intercultural. En cuanto al plano procedimental, se marcaron los objetivos de despertar o incrementar la curiosidad y el asombro hacia lo desconocido además de mejorar el uso de estrategias comunicativas interculturales. Finalmente, en la dimensión cognitiva, los propósitos eran incrementar el conocimiento de hechos culturales vinculados a la cotidianidad española y contrastar estas realidades de la C2 con las propias de la C1.

En grupos de 3, los estudiantes debían realizar un pequeño video reportaje de entre 7 y 10 minutos de duración en el que se profundizara en un hecho cultural de la realidad española. En sus producciones debían aparecer los siguientes contenidos: grabación explícita de los hechos culturales seleccionados<sup>2</sup>; explicación de ese hecho cultural desde la óptica de la cultura española; diferencias respecto a la cultura materna de los estudiantes; comentarios sobre cómo se integra esa realidad cultural en las creencias y en los sentimientos de los alumnos y, por último, cómo le afectaría esa cuestión al estudiante en su vida en España.

De esta manera, la propuesta didáctica se concibió con el propósito de aunar el trabajo de estrategias transversales de cada una de las tres dimensiones con el desarrollo y puesta en práctica de una conciencia crítica intercultural, a través de la reflexión por parte del alumnado sobre las prácticas culturales que estaban investigando. Sin lugar a dudas, este fue uno de los mayores éxitos de la propuesta, puesto que el propio formato de la tarea guiaba al estudiante hacia su consecución.

### 3.2. Desarrollo

Esta experiencia práctica se estructuró en cinco fases: aproximación, introducción, profundización, consolidación y coevaluación. Durante el desarrollo de la misma, el estudiante trabajaba de manera individual, en grupo y en sesiones junto al docente y al resto de los miembros del equipo. Como muestra la imagen 1, la planificación responde a un enfoque cíclico de la enseñanza, en el que el aprendizaje autónomo es el punto de partida y de llegada, etapa final que alcanzan gracias al trabajo colectivo y a la tutorización del profesor.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, si su trabajo giraba en torno a la gestión del tiempo y los horarios en la cultura española, debían incluir escenas de comercios abiertos/cerrados; personas acudiendo a sus puestos de trabajo; gente comiendo/cenando en restaurantes, etc.

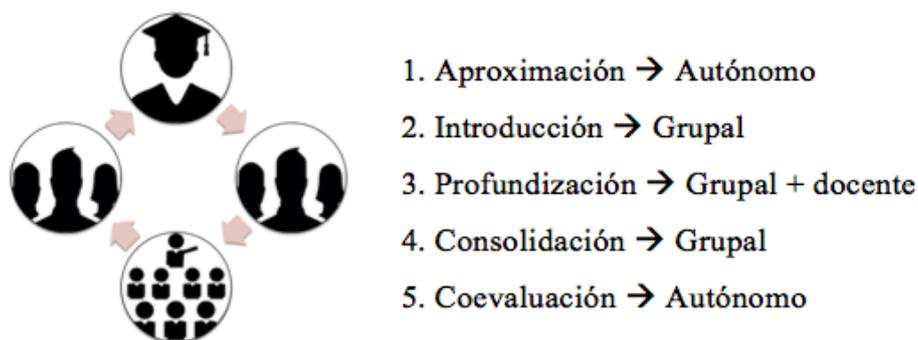


Imagen 1. Relación de las fases de la propuesta docente con el papel del alumno

### 3.2.1. Fase de aproximación

En esta primera fase, como se indica en la imagen 1, el estudiante trabaja de manera individual. El objetivo es que se familiarice con la tipología textual en la que se va a basar su producción, para lo que visualizará un capítulo de la popular serie documental *Callejeros*<sup>3</sup>. El episodio seleccionado fue el número ocho de la octava temporada, titulado *parejas en paro*, ya que los profesores, durante nuestras sesiones en Egipto, detectamos que tenían especial interés por el tema de la crisis económica. De todos modos, cualquier capítulo es adecuado puesto que el propósito es que reflexionen sobre las características del género. Durante el visionado deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Quién o quiénes aparecen más tiempo en pantalla?
- ¿Qué papel adoptan los presentadores? ¿Cuándo hablan?
- Cuando intervienen los presentadores, ¿hacen aportaciones objetivas, subjetivas o ambas?
- En las escenas, ¿se graban hechos, personas o ambas? ¿Cuál tiene más importancia? ¿Hay momentos en los que no aparece nadie?
- ¿Cómo termina el episodio?

La fase de aproximación concluye con la puesta en común de las respuestas en la siguiente sesión plenaria.

### 3.2.2. Fase de introducción

En esta fase, el estudiante se desempeñará junto a los otros dos miembros de su equipo. El propósito principal es seleccionar un tema y delimitar los aspectos en los que se quiere profundizar en el trabajo. Para ello, se les facilita un documento de contenidos en el que se recogen temas y subtemas de la cultura española, elaborado a partir de las propuestas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>4</sup> (Instituto Cervantes, 2006) y de Soler-Espiauba (2015). Como puede observarse, la actividad se circunscribe a la realidad española y no a la amplia comunidad hispanohablante, puesto que el trabajo de

<sup>3</sup> Disponibles en <http://www.cuatro.com/callejeros/>.

<sup>4</sup> Se han tenido en cuenta los apartados *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales*, 10 y 11 respectivamente.

campo se va a realizar en un contexto de inmersión en España. De hecho, es incluso pretencioso considerar que la comunidad salmantina pueda ser, por sí misma, representativa de la diversidad cultural española.

Los nueve temas seleccionados fueron: la gestión del tiempo; la comunicación no verbal; la identidad cultural; comidas, bebidas y rutinas asociadas; la vida en la ciudad: geografía urbana, costumbres y hábitos; las relaciones sociales; los medios de comunicación; gestión del ocio y del tiempo libre y, por último, la economía ciudadana: mercado laboral, salarios y preferencias de gasto. Esta selección respondió a dos criterios: por un lado, la factibilidad, puesto que todos ellos se podían desarrollar en el ámbito en el que se encontraban los estudiantes<sup>5</sup>. Por otro, pero no menos importante, la motivación, ya que eran cuestiones sobre las que todos los estudiantes poseían cierto conocimiento pero, al mismo tiempo, se prestaban a la profundización y exploración de nuevos aspectos. Además, sabíamos de antemano que los estudiantes iban a encontrar diferencias llamativas en su trabajo de campo, lo cual incentivaría el desarrollo de la tarea.

En cuanto a los subtemas, no se pueden desarrollar todos ellos por motivos de espacio. En todo caso, el propósito de estos no era tanto ofrecer una lista exhaustiva de posibles cuestiones vinculadas a los temas generales, sino proporcionar una serie de ideas o directrices que sirvieran al alumnado para decidir sobre qué aspectos en concreto iba a investigar en función de sus preferencias e intereses. Por supuesto, era una lista abierta, por lo que los alumnos podían proponer otras líneas de investigación. Sirva como ejemplo la siguiente lista, que recoge las sugerencias ofrecidas respecto al tema *la identidad cultural*:

- Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva (lengua, costumbres colectivas, paisaje, pasado histórico común, fiestas...)
- Mecanismos de participación política (ejercicio del derecho a voto, militancia en un partido político, etc.)
- Principales minorías étnicas y religiosas y concepto de pluralismo (Estado aconfesional, reconocimiento oficial de otras lenguas, estatutos de autonomía...)
- Divisiones administrativas y políticas (comunidades autónomas, comarcas, regiones, nacionalidades históricas, municipios...)
- Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones.
- Influencia de otros países en la celebración de fiestas importadas y en el cambio de comportamiento en otras celebraciones.
- Principales religiones y creencias religiosas (relación entre los ritos religiosos y las tradiciones populares).
- Tipos de establecimientos extranjeros asentados en España.

### 3.2.3. Fase de profundización

Esta fase comenzaba una vez que los grupos decidían sobre qué tema y qué aspectos concretos querían investigar y fue diseñada con el objetivo de ampliar el conocimiento factual de los discentes a través de un proceso de formulación y constatación o

<sup>5</sup> Por ejemplo, en este contexto, no hubiera sido adecuado proponer un tema como: *la España rural. Perfil demográfico, laboral y conceptos asociados*.

refutación de hipótesis. Esta fase se articulaba en dos etapas y los grupos trabajaban junto al profesor.

La primera de ellas consistía en la consulta de otras fuentes, las cuales eran facilitadas por el profesor. Estas incluían: noticias de prensa, columnas de opinión, artículos generalistas de difusión, artículos académicos, documentales, series de televisión y reportajes. Estos recursos servían para que los estudiantes adquirieran un mayor conocimiento sobre los aspectos que querían trabajar y les ayudaba a preparar la siguiente etapa: la elaboración de un esquema sobre su reportaje audiovisual.

El esquema debía contener la estructura precisa que iba a tener su grabación, esto es: qué temas iban a incluirse; en qué contextos –espacios, momentos del día, etc.– se iba a grabar; cuándo iba a intervenir cada uno de los miembros y qué función iban a tener; cómo y cuándo se iba a integrar la reflexión intercultural; qué perfiles se iban a seleccionar para los informantes –edad, sexo, procedencia, nivel sociocultural, etc.– y cómo se iban a desarrollar las entrevistas. A este respecto, era necesario crear una guía de preguntas y consensuarla con el profesor antes de ponerla en práctica. La siguiente lista ilustra una de ellas, elaborada por un grupo que trabajó sobre el acceso a la información a través de los medios de comunicación y, más concretamente, sobre la influencia de las redes sociales en los medios tradicionales:

- ¿Qué medio de comunicación prefiere para informarse sobre la actualidad: la prensa, la televisión, la radio o las redes sociales?
- ¿Con qué frecuencia lee el periódico?
- ¿Qué soporte prefiere: digital o en papel?
- ¿Qué periódico suele leer? ¿Prefiere de ámbito local, regional o nacional?
- ¿Influye el coste del periódico en su elección?
- ¿En qué momento del día prefiere leer el periódico?
- ¿Con qué frecuencia ve las noticias en televisión?
- ¿Qué cadena suele ver? ¿Prefiere de ámbito local, regional o nacional?
- ¿En qué momento del día prefiere ver las noticias?
- ¿Con qué frecuencia escucha las noticias en la radio?
- ¿Qué emisora suele escuchar? ¿Prefiere de ámbito local, regional o nacional?
- ¿En qué momento del día prefiere escuchar las noticias en la radio?
- ¿Utiliza las redes sociales (*Twitter*, *Facebook*, etc.) para informarse sobre la actualidad?
- ¿Con qué frecuencia acude a ellas?
- ¿Desde dónde accede a sus redes sociales: teléfono móvil, ordenador u otro dispositivo?
- ¿Qué red social suele utilizar para informarse sobre la actualidad?
- En su caso, ¿ha sustituido los medios de información tradicionales por las redes sociales? ¿Por qué sí o por qué no?
- En una escala del 1 al 10 donde 1 es *credibilidad nula* y 10 es *credibilidad total*, ¿qué puntuación le otorga a la prensa escrita?
- En una escala del 1 al 10 donde 1 es *credibilidad nula* y 10 es *credibilidad total*, ¿qué puntuación le otorga a la radio?
- En una escala del 1 al 10 donde 1 es *credibilidad nula* y 10 es *credibilidad total*, ¿qué puntuación le otorga a la televisión?
- En una escala del 1 al 10 donde 1 es *credibilidad nula* y 10 es *credibilidad total*, ¿qué puntuación le otorga a las redes sociales?

### 3.2.4. Fase de consolidación

En este momento, los estudiantes ya estaban preparados para elaborar su reportaje. Para ello, debían filmar dos tipos de contenidos: por un lado, las entrevistas semidirigidas a españoles, por otro, los hechos culturales en contexto, es decir, aquellas escenas que les servirían para ilustrar la explicación de ese hecho cultural desde la perspectiva de la cultura española. Posteriormente, los alumnos debían incluir grabaciones en las que hicieran una reflexión crítica sobre los aportes compilados, o sea: diferencias respecto a su cultura materna, posibilidades para integrar esa realidad en sus hábitos, creencias y valores o qué sensaciones y sentimientos les provocaba esa práctica cultural. Finalmente, debían editar y montar el vídeo.

Más allá del valor testimonial de estos documentos, el interés principal de esta práctica docente recaía sobre la reflexión que hicieran los estudiantes. En este sentido, consideramos que se trataba de una tarea de vital importancia, puesto que promueve el desarrollo de la conciencia intercultural, fin en sí mismo de la CCI. A continuación se recogen algunas de las reflexiones:

(1) Es extraña la forma en que se viste la gente para ir al trabajo. Las personas que veo en la universidad, según mi cultura egipcia, no me parecen ni profesores ni estudiantes. Todos me parecen turistas. En mi país, los profesores se visten de forma tradicional y convencional. Los estudiantes, por la mañana, no tienen tiempo para arreglarse tanto (trabajo sobre *la vida en la ciudad*).

(2) Nosotras hemos trabajado el tema de los horarios para comer, la propina y la comunicación no verbal en los restaurantes. Entonces espero que hayáis notado también las diferencias entre la cultura española y la egipcia referente a este tema. Lo que quiero decir es que no es tan fácil adaptarse a una cultura diferente pero no es imposible. Si queremos hacer algo, lo vamos a hacer. Si queremos cambiar nuestro pensamiento también lo podemos hacer. Nosotras nos hemos adaptado a las costumbres de la comida en España y cualquier otra persona puede adaptarse y puede negociar hasta llegar a un punto de vista en el que las dos culturas se puedan encontrar (trabajo sobre *comidas, bebidas y rutinas asociadas*).

(3) Mi visita a Salamanca ha sido muy útil. He notado que los españoles son muy *gestuales* y utilizan muchos gestos, por lo cual es importante tener un contacto directo con los españoles para entender estos gestos que ayudan a entender la comunicación. Nosotros en Egipto también hacemos lo mismo, hay mucha comunicación no verbal pero también he notado alguna diferencia (trabajo sobre *la comunicación no verbal*).

### 3.2.5. Coevaluación

Esta última fase se llevó a cabo en el aula, de manera individual. En primer lugar, los grupos hacían una presentación del tema, destacando los aspectos que consideraban más importantes. A continuación se proyectaba el reportaje y, cuando finalizaba, había un tiempo reservado para preguntas o para debatir sobre aquellas cuestiones que consideraran oportunas. Por último, los estudiantes completaban la evaluación.

Los alumnos valoraban todos los trabajos en base a una rúbrica que se les había facilitado al inicio del curso (imagen 2). Como puede observarse, esta se compone de cinco criterios (dos dedicados a la dimensión cognitiva, uno a la afectiva, otro a la conciencia crítica y el último a las cuestiones técnicas) y cuatro bandas. El proceso se realizó a través de *CoRubrics*, lo que permitió que tuvieran un informe de sus resultados

inmediatamente. Como no podía ser de otra manera, a la calificación otorgada por el profesor se le atribuyó el mismo valor que a las de los alumnos.

	4	3	2	1	PESO
<b>Dimensión cognitiva: contenidos del tema</b>	Presentan más de tres contenidos diferentes relacionados con el tema general seleccionado	Presentan tres contenidos diferentes relacionados con el tema general seleccionado	Presentan dos contenidos diferentes relacionados con el tema general seleccionado	Presentan solo un contenido relacionado con el tema general seleccionado	20%
<b>Dimensión cognitiva: profundidad del tema</b>	Aportan información subjetiva, objetiva, añaden otras fuentes y comparan estas fuentes con lo que ellos conocen/han visto de la sociedad española	Aportan tanto información subjetiva como objetiva y añaden otras fuentes (entrevistas con personas externas, grabaciones externas, medios de prensa, internet, etc.)	Aportan tanto información subjetiva como objetiva	Solo aportan información de carácter personal y subjetiva	20%
<b>Dimensión afectiva: actitudes visibles en el video</b>	Aparecen más de dos recursos afectivos (empatía; disfrute; disposición para descubrir otras culturas; apertura; respeto; autoconfianza; distanciamiento de mi propia cultura o flexibilidad para interactuar con otra cultura)	Aparecen dos recursos afectivos (empatía; disfrute; disposición para descubrir otras culturas; apertura; respeto; autoconfianza; distanciamiento de mi propia cultura o flexibilidad para interactuar con otra cultura)	Aparece un recurso afectivo (empatía; disfrute; disposición para descubrir otras culturas; apertura; respeto; autoconfianza; distanciamiento de mi propia cultura o flexibilidad para interactuar con otra cultura)	No aparece ningún recurso afectivo (empatía; disfrute; disposición para descubrir otras culturas; apertura; respeto; autoconfianza; distanciamiento de mi propia cultura o flexibilidad para interactuar con otra cultura)	20%
<b>Conciencia crítica:</b>	Hay reflexión crítica y consciente sobre más de un hecho cultural y para ello se apoyan en otros recursos	Hay reflexión crítica y consciente sobre más de un hecho cultural.	Hay reflexión crítica y consciente sobre un hecho cultural.	No hay ninguna reflexión crítica y consciente sobre ningún hecho cultural.	20%
<b>Cuestiones técnicas: elaboración del video</b>	El grupo cumple todos los requisitos: 1. Aparecen todos los miembros 2. Todos los miembros del grupo hacen algún comentario sobre algún hecho cultural. 3. Hay grabación externa de los hechos culturales.	El grupo cumple dos de los requisitos: 1. Aparecen todos los miembros 2. Todos los miembros del grupo hacen algún comentario sobre algún hecho cultural. 3. Hay grabación externa de los hechos culturales.	El grupo cumple solo uno de los requisitos: 1. Aparecen todos los miembros 2. Todos los miembros del grupo hacen algún comentario sobre algún hecho cultural. 3. Hay grabación externa de los hechos culturales.	El grupo no cumple ninguno de los requisitos: 1. Aparecen todos los miembros 2. Todos los miembros del grupo hacen algún comentario sobre algún hecho cultural. 3. Hay grabación externa de los hechos culturales.	20%

Imagen 2. Rúbrica para la evaluación de los video reportajes.

#### 4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha querido poner de manifiesto el valor de los métodos etnográficos para la enseñanza de la CCI. A pesar de que su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras comenzó hace más de dos décadas, tienen una vigencia absoluta. Entre sus muchas virtudes, se ha de destacar que facilitan el aprendizaje autónomo y fuera del aula, además de potenciar la activación y utilización de diferentes habilidades y estrategias. Este hecho redundará en un aprendizaje integral, puesto que se practican destrezas lingüísticas, comunicativas, interactivas y organizativas en una tarea especialmente motivadora.

Asimismo, los métodos etnográficos contribuyen al desarrollo de las tres dimensiones de la CCI. A menudo, la enseñanza de español como lengua extranjera reduce esta competencia a la adquisición de un conocimiento factual, dejando de lado el aspecto procedimental y, especialmente, el afectivo. Nuestra labor como docentes no debe reducirse a ofrecer respuestas, sino a dotar a nuestros estudiantes de las estrategias y habilidades necesarias para que construyan su identidad y puedan interpretar una realidad poliédrica y en constante cambio.

#### Bibliografía

- BARRO, A., JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001). «La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo», en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 82-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- BERARDO, K. y D. DEARDORFF (Eds.) (2012). *Building cultural competence. Innovative activities and models*. Sterling, VA.: Stylus Publishing.
- BORGHETTI, C. (2011). «How to teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence». En A. Witte y T. Harden (eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 141-160). Frankfurt am Mein: Peter Lang.

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DEARDOFF, D. K. (2006). «Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization», *Journal of Studies in Intercultural Education*, vol. 10, pp. 241-266.
- FANTINI, E. (2000). «A central concern: Developing intercultural competence», *SIT Occasional Paper Series*, 25-42.
- GONZALEZ PLASENCIA, Y. (2016). «Life in a day: cómo trabajar la CI con el mundo como estímulo», *Foro ELE*, 12, 99-108.
- GUDYKUNST, W. B., Ting-Toomey, S. y Wiseman, R. L. (1991). «Taming the beast: designing a course in intercultural communication», *Communication Education*, 40, 272-285.
- GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva-Grupo Anaya.
- KIM, Y. Y. y GUDYKUNST, W. B. (1988). *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ROBERTS, C., M. BYRAM, A. BARRO, S. JORDAN (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- SERCU, L. et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SOLER-ESPILUBA, D. (2015). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Muralla.