

Diseño e implementación de material didáctico para la Interculturalidad en el aula de lengua extranjera

Design and implementation of teaching materials for interculturality in the EFL classroom

RESUMEN: Esta investigación versa sobre el diseño e implementación de material didáctico para el fomento de la competencia intercultural en el aula de inglés como Lengua Extranjera (LE). Se elige tal temática al reflexionar sobre el fenómeno de globalización y su influencia en los objetivos actuales del estudiantado de LE: ser capaz de comunicarse efectivamente en inglés en escenarios diversos. La investigación tiene lugar durante el contexto del confinamiento COVID en el año 2020, en una escuela privada de Toluca, con alumnos nivel B1+ de inglés como LE. Al considerar el contexto educativo de la intervención, se opta por un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción. A la larga, los resultados de la aplicación del material didáctico demuestran ser positivos al fomento de la competencia Intercultural, lo que nos provee con la discusión sobre las características del material didáctico que aportaron a tal hecho, y a la conclusión de que el diseño de material didáctico para la interculturalidad es una tarea útil y retribuyente en nuestros días. En este sentido se pretende aportar al vacío práctico que ha surgido sobre la interculturalidad en la enseñanza de LE (Marczak, 2010).

PALABRAS CLAVE: Competencia intercultural, competencia comunicativa, enseñanza, cultura, material didáctico.

ABSTRACT: This article reports on a study on the design and implementation of teaching materials to foster intercultural competence in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. This field is chosen after reflecting on the phenomenon of globalization and its influence on EFL students' current objectives: being able to communicate effectively in English in different settings. The investigation takes place during the COVID lockdown in 2020 in a private school in Toluca, with B1+ EFL students. Considering the educational context of the intervention, a qualitative approach and an action-research methodology guide the research. Eventually, the results of this action-research conceive the design of teaching materials as a useful tool to promote intercultural competence in EFL students. In this sense, the main contribution of the research emerges: a characterization for intercultural didactic

Jesus Eduardo
Gomez Martinez

jess-edu@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9453-0384

Facultad de Lenguas UAEMéx
México

Christelle Annick Ferraris

caferrarisr@uaemex.mx

ORCID ID: 0000-0001-7748-1437

Facultad de Lenguas, UAEMéx
México

Recibido: 29/04/2021

Aceptado: 13/09/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 19

ENERO / JUNIO 2022

ISSN 2007-7319

material, which seeks to contribute to the practical gap of interculturality in the EFL classroom (Marczak, 2010)

KEYWORDS: Intercultural Competence, Communicative Competence, EFL teaching, Culture, Teaching Materials.

Introducción

Hoy en día, el aprendizaje de inglés como LE se ha tornado un elemento vital en la vida profesional y académica (Chávez Zambrano, Saltos Vivas y Saltos Dueñas; 2017). Por ende, la enseñanza de la lengua es cada vez más compleja y requiere que el maestro esté consciente de la lengua y sus distintos sistemas, lo que desemboca en una enseñanza con propósitos comunicativos (Andrews, 2001). Hay que considerar que la competencia comunicativa, si bien es conocimiento sobre la lengua, también es competencias y la capacidad de implementar tal conocimiento en un contexto (Bachman, 1990).

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) considera que, aparte del conocimiento de la lengua o competencia lingüística, un hablante también requiere las competencias sociolingüística y pragmática (Consejo de Europa, 2002); competencias que evocan los aspectos socioculturales y las convenciones sociales del uso de la lengua en contexto. Por ende, el hecho que el docente de LE refiera al estudiantado únicamente al componente lingüístico de la lengua deja ver una visión reduccionista de esta, y desencadena una competencia comunicativa incompleta. Por lo anterior, se considera que la competencia comunicativa debe evolucionar en una competencia intercultural que propicie que los aprendices de una LE se desenvuelvan de forma

más adecuada y satisfactoria en una sociedad cada vez más globalizada (González di Pierro, 2008).

Pregunta de investigación

Esta investigación tiene por objetivo contravenir problemas áulicos que reflejan la falta de competencia intercultural en alumnos de nivel B2 de inglés como LE por medio del diseño e implementación de material didáctico adaptado, por lo que nos hemos propuesto responder la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características de un material didáctico apropiado al fomento de la competencia intercultural en alumnos de nivel B2 de inglés como LE?

Al responder dicha pregunta se busca que la investigación represente no solo una aportación al contexto del estudio, sino también a los docentes de LE interesados en mejorar la *praxis* intercultural en el aula de LE.

Fundamento teórico

A pesar del creciente interés por una educación intercultural, en el contexto mexicano de las aulas de LE aún se manifiesta esta pobremente. Los resultados de una encuesta que buscaba dar cuenta del grado y de la forma de inclusión de aspectos interculturales dentro de la metodología de la enseñanza de lenguas en las escuelas y facultades de la UNAM (cf. Pflieger, 2016, capítulo V) arrojan que existe una fuerte conciencia

de la necesidad de incluir aspectos interculturales, “pero no hay claridad acerca de lo que se pretende y de cómo se puede lograr el desarrollo de la interculturalidad en clase” (Pfleger, 2016: 149). Los principales factores que obstaculizarían esta educación intercultural serían, según Pfleger (2012, 2016) y Marczak (2010), la falta de una metodología claramente especificada en los programas, de una formación específica de profesores y de materiales adaptados, punto en el cual intervenimos en el presente estudio.

Si bien se han realizado esfuerzos por incluir aspectos interculturales en el proceso educativo universitario, varios de estos terminan por acrecentar la desigualdad (Pfleger, 2012, 2016). Lo anterior se ejemplifica a través de las llamadas muestras culturales, en las que, aunque el profesor y autoridades sienten estar realizando una práctica intercultural, solo dejan ver la cultura como información y no dan lugar a un intercambio cultural verdadero. Al respecto, Areizaga (2006) estima que ha existido ubicuidad del enfoque tradicional o informativo, por lo que la cultura se presenta como información sobre aspectos de geografía, historia, instituciones políticas, arte y folclor, dando como resultado que la lengua meta se cosifique “sin tomar en cuenta la naturaleza reflexiva y sensibilizante del diálogo intercultural” (Pfleger, 2016:150).

Estas muestras gastronómicas, festivas de folclor, cine, teatro, ciclos de lectura y otras actividades similares se consideran relevantes como conocimiento general; sin embargo, de acuerdo con Pozzo y Lencina (2015), pueden llegar a ocasionar posturas etnocéntricas o reduccionistas que se transforman en estereotipos y conocimientos

aislados y descontextualizados, reflejando una visión estática de la cultura. Estas cuestiones se pueden contrastar con los estudios realizados por Moore (en Erdősóvá, 2018) sobre los estereotipos que prevalecen entre los estudiantes universitarios de lenguas de una universidad pública hacia los extranjeros y migrantes en México, los cuales “podrían apuntar a la hipótesis que los estudios de lenguas fomentan una imagen más diferenciada hacia el otro” (Pfleger en Erdősóvá, 2018), o con el estudio de Erdősóvá (en Erdősóvá, 2018) sobre las estereotipaciones de la imagen de México entre los universitarios checos, en el cual la autora evidencia “la importancia de la experiencia personal para la superación de estereotipos arraigados colectivamente” (Pfleger en Erdősóvá, 2018).

En el presente trabajo se entiende que el papel de la cultura debe traspasar las barreras de lo informativo e impactar directamente y de forma positiva en las interacciones comunicativas con la alteridad y con los semejantes. En consecuencia, se visualiza como un objetivo áulico la competencia intercultural.

La competencia intercultural es el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que de forma orquestada desarrollan interacciones culturales efectivas, asegurando el reconocimiento y respeto por las diferencias y semejanzas, la habilidad empática, así como la habilidad para la resolución de problemas, ante los posibles conflictos que surjan entre las partes, y con igual capacidad ante la mediación en las interacciones culturales de otras personas (Gil-Madrona y Gómez, 2017:36).

A razón de lo anterior, el rol de la cultura en el aula de LE debe comenzar con conocimiento, y desembocar en habilidades y actitudes que lleven al estudiantado a involucrarse de manera efectiva con la alteridad y estar mejor preparados para el diálogo intercultural. Posteriormente, considerando que se busca promover dicha competencia, es de valor contar con un entendimiento que rebase la conceptualización y discerna sus componentes, y así evitar acercamientos poco afortunados e igualmente ser capaz de evaluar los esfuerzos en pro de la competencia intercultural.

Gil-Madrona y Gómez (2017) reconocen tres componentes de la competencia intercultural: la competencia intercultural cognitiva, la sensibilidad cultural y la empatía etnocultural. Por su parte, Byram, Gribkova y Starkey (2002) conciben cinco componentes: las actitudes interculturales, el conocimiento o saberes sobre las prácticas culturales propias y de otros, las habilidades de interpretación y relación, las habilidades de descubrimiento e interacción y la conciencia cultural crítica.

En el entendido de que en el presente trabajo se busca observar y evaluar una progresión de dichos componentes, se opta por utilizar la rúbrica de *The Association of American Colleges and Universities* (AAC&U, 2009), dado que reconoce cuatro componentes de la competencia intercultural graduados en principiante, en desarrollo, avanzado y masterización (véase anexo 1).

Como primer componente, se proyecta la conciencia sobre la cultura propia y otras culturas, que comprende el interés, el grado de introspección y cuestionamiento a las prácticas culturales propias y de otros, a la par que resalta la curiosidad;

Madrona Gil y Gómez (2017) la incluyen en la competencia intercultural cognitiva y Byram et al. (2002) en las actitudes interculturales. Como segundo componente, se observa el conocimiento sobre otras culturas (AAC&U, 2009), que engloba la posesión de conocimiento y su entendimiento; Madrona Gil y Gómez (2017) lo incluyen en la competencia cognitiva, mientras que Byram et al. (2002) lo conceptualizan como un solo componente. Posteriormente, se presenta la habilidad de involucrarse y empatizar con distintas visiones del mundo (AAC&U, 2009), componente que refleja el planteamiento detrás del concepto de empatía etnocultural y sensibilidad cultural de Madrona Gil y Gómez (2017) y que hace eco a su vez en las habilidades de interacción e interpretación de Byram et al. (2002). Por último, el cuarto componente: la interacción con visiones de apertura hacia otras culturas discerna las relaciones con la otredad y la suspensión de juicios; a lo que Byram et al. (2002) nombran habilidades de descubrimiento e interacción.

Una vez entendidos y caracterizados los componentes que se evaluaron en la investigación con el fin de comprobar el uso de materiales didácticos para la competencia intercultural, entonces se puede proseguir a discutir la metodología y el enfoque.

El enfoque y la metodología

La investigación-acción

En la presente investigación se elige un enfoque cualitativo pues se considera que la investigación aborda un fenómeno social complejo; en este sentido, la investigación ocurre como un proceso inductivo contextualizado y en un ambiente natural donde

los resultados no se reducen a números sino a cualidades (Sampieri, 2006). A la par, esta investigación se desarrolla bajo un paradigma de investigación-acción al ser una herramienta que apoya al docente para lograr un entendimiento de lo que ocurre en el aula, al igual que para ampliar sus habilidades de enseñanza (Burns, 2010).

En su estructura de investigación-acción, la intervención progresa en cuatro etapas: planeación, acción, observación y reflexión (Burns, 2010). En la primera etapa se identificó la problemática: la falta de competencia intercultural de estudiantes de inglés como LE nivel B2; lo anterior se dio por medio de observación docente. Así también, se procedió a la indagación teórica y del estado del arte sobre interculturalidad y material didáctico, para la posterior elaboración del material didáctico que se propone.

Posteriormente existe la etapa de acción, en la cual ocurrió la intervención y se implementaron los materiales didácticos. Cabe aclarar que esta tuvo lugar durante un curso intensivo de inglés como LE, sabatino de 30 horas totales. La intervención se llevó a cabo de julio de 2020 a agosto de 2020 en forma remota. Sincrónicamente tomó lugar la tercera fase, la fase de observación y recopilación de datos. Por último, en la etapa de reflexión se evaluó el impacto de la intervención áulica.

Participantes

Para esta investigación-acción existen tres entidades participantes: la institución, los estudiantes y el docente.

El estudio ocurre en una institución privada especializada en la enseñanza de inglés como LE. Asimismo, el estudianta-

do estuvo conformado principalmente por adultos de clase media y alta en un rango de edad de 17-45 años y monolingües.

En un principio se visualizó la intervención con 8 estudiantes, aunque por la pandemia por covid-19 y motivos económicos, la muestra se redujo a 4 estudiantes adultos en un rango de edad de 17-40 años. De ellos se realizó un perfil fundamentado en 30 horas de observación participante anterior al curso donde se implementaron los materiales didácticos. En esta observación los estudiantes expresaron que buscaban aprender la lengua con fines profesionales internacionales e igualmente se detectó que durante las clases los participantes:

- tendían a folclorizar la cultura la propia y de los otros, a caracterizar a otros como personajes estáticos de cultura,
- exhibían poco cuestionamiento cultural, así como poca curiosidad por otras prácticas sociales, generando un etnocentrismo.
- tenían una percepción reducida de la lengua y la cultura, de lo que se puede esperar de otras culturas, a la par de una nula curiosidad por la alteridad.

Por otro lado, aunado a estas problemáticas de orden intercultural, el nivel de lengua de los alumnos también dio pie al fomento de la competencia Intercultural ya que, al término de la intervención, comenzaron con cursos nivel B2. En tal nivel, el MCER caracteriza a los hablantes de este nivel como independientes y capaces de participar en interacciones con nativos sin molestarlos o divertirlos involuntariamente, y sin exigir cambios de comportamiento (Consejo de Europa, 2002).

Finalmente, el tercer participante es el docente, quien se desarrolla como investigador en pro de mejores prácticas educativas (Burns, 2019), a la par que deconstruye y reconstruye sus prácticas educativas a través del diseño de material didáctico (Núñez Pardo y Téllez Téllez, 2009). Conjuntamente, al ser una investigación intercultural, el docente también funge como hablante y aprendiz intercultural, modelo, facilitador de cultura, creador de escenarios de aprendizaje y evaluador (Paricio Tato, 2014; Álvarez Baz, 2015; Byram et al; 2002; y Barros et al, 2003).

Instrumentos

Después de reconocer a los participantes, se ahonda en los instrumentos. El docente hace uso de hojas de observación, así como de un cuestionario. El alumno, por su parte, hace uso de un diario reflexivo que se complementa con un portafolios. Se considera que estas herramientas son útiles para un proceso de triangulación de datos que dé distintas perspectivas y contrastes del mismo fenómeno (McNiff y Whitehead, 2010).

Hojas de observación: la observación en esta investigación se desarrolla en forma enfocada, objetiva, reflexiva, documentada, por último, evaluada y reevaluada con el propósito de cuestionar lo extraño en lo familiar (Burns, 2010). Este instrumento se emplea durante la implementación de los materiales didácticos y amalgama la observación de los eventos de índole intercultural y su origen en el uso del material didáctico. Las notas se analizan considerando a los componentes de la competencia intercultural propuestos por la rúbrica de AAC&U (2009).

Cuestionario: se decide incluir un cuestionario con preguntas cerradas sobre la experiencia de los alumnos con la interacción. Dicha herramienta se presenta en formato electrónico en *Google forms*, para asegurar su practicidad y accesibilidad. La aplicación se maneja con amabilidad y apertura crítica. A la vez, el cuestionario se revisa por un par y se pilotea con cuatro estudiantes con perfil similar al de los participantes del estudio, para asegurar su comprensibilidad. Se aclara que, la aplicación se da al término del curso y que las respuestas son anónimas y se motiva al estudiantado a ser crítico al responder tal instrumento.

Diario reflexivo: Se integra como un ejercicio de aprendizaje, en el que el estudiantado expresa su entendimiento, reflexiones, análisis o respuestas a un evento, experiencia o concepto (Ballantyne y Packer, 1995), en este caso sobre los contenidos culturales de los materiales didácticos, así como de las actividades desarrolladas. Para delimitar los datos que allí se recaban, se proveen preguntas detonadoras, las cuales fomentan o dan cuenta de cada uno de los componentes de la competencia intercultural en la rúbrica de AAC&U (2009). En este sentido, se registran seis participaciones totales en los diarios, posterior a la aplicación de cada material didáctico.

Portafolios: Se incluye un portafolios como una metáfora sobre el trabajo de un artista que refleja la profundidad y el alcance de su trabajo, de sus intereses y habilidades (Jongsma, 1989 en Moya et al, 1994). Para este proyecto, esta herramienta es de utilidad para la evaluación de la competencia intercultural, pero aún más para el desarrollo de dicha competencia. En cada

material didáctico propuesto el estudiantado elabora un producto integrador – posters, presentaciones, cartas, guiones de juegos de roles, conclusiones – que conjunta la experiencia intercultural, comunicativa y lingüística. Este portafolios cumple con cinco características: es comprensible, es predeterminado y sistemático, es informativo, es personalizado y auténtico (Moya et al, 1994).

La propuesta

Al considerar que el cometido principal de esta investigación es el desarrollo de material didáctico para la competencia intercultural, es relevante describir la implementación y morfología de los materiales.

La implementación de los materiales

Para el diseño de los materiales, se partió de reconocer las problemáticas interculturales del contexto – planteadas en el apartado de participantes –, las cuales se transformaron en seis objetivos, uno para cada material:

1. Identificar y caracterizar diferentes aspectos de la cultura que trasgredan las barreras del folclor.
2. Reconocer a los mexicanos como una comunidad multicultural al igual que identificar problemáticas locales y proponer soluciones.
3. Empezar a cuestionar las prácticas propias a través de la comparación con la alteridad.
4. Identificar situaciones de choques culturales y planear reacciones positivas a ellas.
5. Reaccionar ante prácticas culturales distintas a las propias con actitudes interculturales.

6. Reflexionar sobre la importancia de la cultura y multiculturalidad desde una perspectiva de tolerancia y entendimiento.

Estos objetivos fueron el punto principal durante el diseño e implementación de los materiales didácticos derivado de la experiencia de su pilotaje y de lo recomendado por la UNESCO (2020). Se considera que como docentes podemos llegar a sobreponer el papel de los contenidos lingüísticos que, aunque son relevantes, hay que reflexionar que pueden propiciar fallos menores en la comunicación que aquellos de índole cultural. Como menciona Escalante (2014), los fallos de índole cultural dejan al alumnado con mortificaciones de no ser capaz de desenvolverse en la alteridad y salir perjudicado.

Por otra parte, considerando las limitantes de tiempo y los objetivos, se decidió tomar estudios de caso como protagonistas de los materiales didácticos, toda vez que estos proveen ejemplos concretos para la discusión, dan cabida a la exploración de soluciones (UNESCO, 2020), manifiestan la cultura como dinámica y reflejan los saberes socioculturales listados en el MCER (2002). A este tenor, los estudios de caso fueron en su mayoría textos originales escritos específicamente para la presente intervención a razón de lo particular de las necesidades interculturales del contexto. Posteriormente, al realizar la adaptación de estos a materiales didácticos, el docente en su rol de creador de escenarios de aprendizaje (Barros et al, 2003) buscó contravenir las limitantes del contexto formal de la educación para el fomento de la competencia intercultural así como el aspecto

principalmente cognitivo de los estudios de caso (UNESCO,2020).

Los seis materiales didácticos se implementaron a lo largo de tres etapas; cada etapa comprendió dos materiales didácticos con una duración de 100 minutos aproximadamente cada uno. En la etapa uno, se habló de la cultura propia, se propició que el estudiantado observara la cultura propia conscientemente y con una visión objetiva (Chlopeck, 2008). Por consiguiente, en el primer material didáctico se revisó la conceptualización del término cultura considerando a Weaver (1986); y en el segundo, se presentó un estudio de caso original sobre un estudiante de intercambio de Baja California Sur en Chiapas quien confronta problemas de estereotipos, roles de género y trabajo infantil.

Después, la etapa dos fue sobre la cultura anglosajona, se buscó ampliar los horizontes del alumnado sobre países angloparlantes, manteniendo una visión objetiva y crítica (Chlopeck, 2008); en consecuencia, en los materiales didácticos de esta etapa se emplearon otros dos estudios, uno sobre un adulto canadiense-estadounidense que viaja a México por temas profesionales y sufre choques culturales por el espacio personal, la certeza del tiempo y el rol de la familia. Después, el otro estudio de caso aborda la experiencia de una mexicana como asistente de lengua en EUA, quien se enfrenta a situaciones sobre la movilidad, la filosofía de individualidad e independencia, así como la comida. Finalmente, en la etapa tres, se buscó que el alumno conociera sobre otras culturas para acercarlo a la relativización (Chlopeck, 2008), en atención a lo cual, en los dos últimos materiales didácticos, se consideraron dos

estudios de caso, en versión escrita y en video, provenientes de La Universidad de Lugano y plataforma *TEDx* sucesivamente. El primero sobre un estudiante francés en Finlandia, que aborda situaciones sobre el trabajo universitario individualista y colectivo, así como percepciones contrastadas sobre el valor de la familia; mientras que el video aborda desencuentros sobre reglas de cortesía, afectividad, la emotividad en España, Japón y Noruega. Con lo anterior, la intervención logró una duración total de 600 minutos.

La morfología de los materiales didácticos

Al enfocarnos en la estructura de cada uno de los materiales, estos buscaron interactividad entre actividad y estudiantes (Álvarez Baz, 2015) para que los materiales didácticos no fuesen la única fuente de información, sino también el alumno a través de sus experiencias y conocimientos previos. Conjuntamente, ocurrieron bajo una contextualización, es decir que nunca se partió del estudio de caso directamente (Álvarez Baz, 2015). Además, se reitera que la implementación partió de ilustrar a los participantes sobre el porqué de la intervención y cómo se esperaba que el ejercicio aportara a su competencia comunicativa.

Por otra parte, para otorgar secuencia al material didáctico se siguieron las etapas de: percepción, generalización, reflexión y conceptualización (Barros et al; 2003); al unísono, dichas etapas permitieron orientar al estudiantado a los distintos componentes de la competencia intercultural presentes en la rúbrica de AAA&U (2009).

En la etapa de percepción se exploraron las percepciones de los alumnos (Barros et al, 2003), sobre el concepto

de cultura en el material didáctico uno, y sobre la cultura de los estados o países involucrados en el estudio de caso en los materiales siguientes, lo que ofreció la oportunidad de observar el conocimiento cultural (AAC&U, 2009).

Después, se dio la transición a las actividades de generalización en las que se presentó el nuevo saber cultural para la comparación cultural (Barros et al, 2003), en el material didáctico uno con la presentación de la metáfora del iceberg cultural de Weaver (1986) y en los materiales didácticos posteriores con los estudios de caso adaptados a material didáctico. En esta etapa se enriqueció el conocimiento y conciencia culturales (AAC&U, 2009).

Posteriormente, las actividades de reflexión representaron el nicho para las comparaciones entre distintas culturas (Barros et al, 2003), de manera que se dio lugar a la personificación, sobre qué haría el estudiantado en determinadas situaciones, cómo habría reaccionado, aspectos que se plasmaron en un producto comunicativo. Ya finalmente, la presentación del producto comunicativo materializó una conceptualización, en la que el estudiantado plasmó sus nuevas actitudes, habilidades y conocimiento interculturales. En estas dos últimas etapas, se observó el cumplimiento de los objetivos comunicativo e intercultural de cada material didáctico, dado que los productos reflejaron el entendimiento del conocimiento nuevo aunado a las percepciones propias. Estas etapas, junto con la escritura del diario reflexivo, permitieron fomentar mayormente la capacidad de involucrarse y empatizar con la alteridad y la interacción con visiones de apertura con la otredad (AAC&U, 2009).

Se aclara que en el material didáctico también se soslayaron elementos didácticos para la adquisición de elementos léxicos y de autocorrección, entre otros, por medio de los principios de Tomlinson (2009) para el diseño de materiales didácticos; empero, se prefiere no ahondar en tales, por motivos de longitud del texto y en consideración de que el cometido principal del artículo tiene que ver con la competencia intercultural.

Resultados

Los resultados se expresan en términos de cada uno de los cuatro componentes y de los niveles de la competencia intercultural propuestos en AAC&U (2009), con objeto de proveer una visión gradual del desarrollo de la competencia intercultural en los participantes de esta investigación y evitar interpretaciones de esta como una automatización. Se recalca que los datos que aquí se expresan provienen de los instrumentos ya descritos.

Conocimiento sobre otras culturas (AAC&U, 2009)

Al comienzo de las actividades de percepción, los estudiantes mostraron un conocimiento superficial y limitado de la cultura propia y de la otredad, a la par de una visión estática, y reducida de la cultura. En las hojas de observación se registró que los alumnos identificaban a la cultura como sinónimo del folclor, aún para la cultura propia, lo cual es comprensible si se considera que la totalidad de los participantes manifestó en el cuestionario que, a pesar de encontrarse en un nivel casi B2, esta era la primera vez que se abordaba la cultura de forma explícita en el aula de LE.

Ya en los materiales últimos, los alumnos abordaban la cultura desde un espectro más amplio, referido por ellos como “la cultura desde la vida diaria”, lo que se plasmó en conversaciones y en los productos del portafolios. En este momento hay que aclarar que el mayor logro de la intervención no está en el manejo de información, sino en la sensibilidad que los alumnos desarrollaron hacia la cultura y la función de esta para la comunicación, como discutieron en los diarios y encuestas. Dichos datos exhiben la utilidad de abordar la cultura desde las problemáticas presentes en los estudios de caso. Por otra parte, se ponderó que los participantes comenzaron en un nivel principiante, de acuerdo con la rúbrica de AAC&U (2009), y que al final de la implementación se ubicaron en el nivel “en desarrollo” de dicha rúbrica.

Por otro lado, sobre el objetivo intercultural “Identificar y caracterizar diferentes aspectos de la cultura que trasgredan las barreras del folclor”, estrechamente relacionado al componente del conocimiento, se logró a través de una presentación de lo que no vemos de la cultura mexicana, donde el estudiantado incluyó visiones sobre roles de género, igualdad y violencia. En este punto es importante manifestar que se notó que existe una gran influencia de los medios de comunicación en la visualización de la cultura propia.

Conciencia sobre la cultura propia y otras culturas (AAC&U, 2009)

A partir de las observaciones de la implementación de los primeros materiales, se analizó que los participantes manifestaron una conciencia reducida sobre la cultura propia y otras. A razón de lo anterior, en la

etapa de la cultura propia el estudiantado manifestó dificultad para auto cuestionarse sobre su propia cultura, manifestando un etnocentrismo, pues se daba por hecho la cultura. Por lo anterior, se resalta el rol del docente como guía que ayude a los alumnos a auto cuestionarse (Byram et al., 2002: 18), como ocurrió en esta intervención; el docente debe estar listo para ejemplificar y guiar al alumno en la exploración de la cultura.

También, se halló que los estudios de caso y las tres etapas permitieron que los alumnos forjaran una concientización cultural, derivado del proceso comparativo cultural que emergió a lo largo de la intervención. En el mismo orden de ideas, el estudiantado planteó en las discusiones y diarios reflexivos lo poco que se conoce de la cultura propia y sobre cómo la mayor parte de lo que se sabe sobre otras es información superficial, estereotipada. Ya especialmente en los diarios, se expresaron comentarios de sorpresa e incredulidad sobre el nuevo conocimiento cultural, comparaciones de las distintas visiones culturales, pero también se habló de las visiones preexistentes y las nuevas reflexiones. En este punto, se sopesa que los diarios sirvieron para fomentar la conciencia cultural de los participantes, en cuanto representó un espacio que proveyó a los alumnos con reflexiones más libres y personales donde no existía oportunidad a ser juzgados. A partir de lo anterior, se considera que los participantes pasaron de nivel principiante a “en desarrollo” en términos del componente de la conciencia sobre la cultura propia y de otros (AAC&U, 2009).

Conjuntamente, se trabajaron dos objetivos específicos relacionados con la

conciencia sobre la cultura propia y otras culturas: “reconocer a los mexicanos como comunidad multicultural e identificar problemáticas locales y proponer soluciones”, para el cual se elaboró una carta de queja de manera exitosa, y “reflexionar sobre la importancia de la cultura y multiculturalidad, desde una perspectiva de tolerancia y entendimiento”, para el cual se dio una discusión cultural durante el último material didáctico. Tal discusión permitió constatar la concientización de la que ya se habló, al tiempo que proveyó evidencias sobre el progreso de los otros componentes de la competencia intercultural.

Involucrarse y empatizar con distintas visiones (AAC&U, 2009)

Debido al etnocentrismo involuntario y al conocimiento cultural limitado sobre la cultura propia y también de otras – manifestados en las actividades de percepción –, se consideró que los participantes mostraron un nivel principiante de tal componente (AAC&U, 2009) al principio de la intervención, toda vez que era imposible que se involucraran adecuadamente con otras visiones culturales que aún eran inexistentes o superfluas. Al final de la intervención, se consideró que las actividades de reflexión y conceptualización permitieron a los alumnos ubicarse en un nivel de “en desarrollo” de acuerdo con la citada rúbrica (2009).

Lo anterior se manifestó principalmente en los materiales cuatro y cinco, en los que el objetivo fue identificar choques culturales y planear relaciones interculturales a estos. En tales productos se reaccionó desde una perspectiva de tolerancia, pero también razonada, que llevó al estudiantado a analizar cada uno de los choques desde más de

una visión cultural – y ya no sólo desde su cultura propia –, a través de predicciones, comparaciones y referencias al contexto del choque cultural. En este sentido, la mitad de los participantes comentó que ya habían tenido choques culturales parecidos a los del estudio de caso, sin embargo, estos nunca se habían comprendido, hasta la implementación del material didáctico.

Por otro lado, en el material didáctico cinco en el que los alumnos escribieron una conclusión sobre un mexicano viviendo en Finlandia, se analizó que los participantes no abrazaban todas las cogniciones culturales de dicho país y preferirían evitar ciertas prácticas culturales. Empero, del mismo modo, mostraron que eran capaces de adoptar algunas otras prácticas para garantizar la comunicación efectiva. Finalmente, se recalca el valor de la curiosidad que se presentó durante este quinto material a través de las búsquedas autónomas de información.

A razón de lo anterior, se valora nuevamente que el abordar choques culturales aunados a productos comunicativos planeados provén a los estudiantes de LE con habilidades para involucrarse con la otredad y reconocer la cultura como un ente vivo y funcional. Por otra parte, se resalta la ventaja que representa la experiencia *in-situ* en el extranjero para el fomento de las capacidades de involucrarse con la otredad. En este marco, los participantes con experiencia *in-situ* reconocieron y ejemplificaron las problemáticas que surgen derivado de las distintas cogniciones culturales de forma más rápida, al igual que se mostraron más dispuestos a adaptarse para no volver a afrontar problemáticas culturales como las que ya habían vivido.

Actuación con apertura hacia otras culturas (AAC&U, 2009)

La interacción con una visión de apertura con otras culturas se reconoció como una de las fortalezas del estudiantado ya que, desde el comienzo y hasta el fin de la intervención, los participantes mostraron actitudes positivas hacia las distintas prácticas culturales presentadas en los estudios de caso. Tales se abordaron siempre desde la tolerancia y en busca de entendimiento. Adicionalmente, se considera que el hecho de que los alumnos busquen aprender inglés para comunicarse internacionalmente da indicios de que están abiertos a interactuar con otras realidades. En este sentido, la totalidad de los participantes caracterizaron la presencia de la cultura en el aula de LE como interesante y motivante en la encuesta final.

Las actitudes de apertura se manifestaron especialmente al hablar de las otras culturas presentes en los estudios de caso. Se describieron sus prácticas culturales con respeto y se reconocieron los estereotipos no tan acertados que se tenían. A la par, en los diarios y durante la elaboración de los productos comunicativos cinco y seis, los alumnos reafirmaron que, a pesar de no estar dispuestos a adoptar cualquier práctica cultural, tampoco se debía intentar implantar prácticas culturales propias, sino que era más prudente apelar a la adaptabilidad y la observación. También, en dichas discusiones, los participantes reconocieron el papel de la diversidad, y en los diarios y encuestas valoraron la importancia de tener estos acercamientos culturales y manifestaron que son temas de reflexión profunda y útiles para la comunicación. Por lo anterior, se consideró que los estudiantes manifestaron interacciones con visión de

apertura a otras culturas con nivel “en desarrollo” (AAC&U, 2009) durante toda la intervención.

Discusión

A la luz de los resultados anteriores, se considera que el uso de material didáctico basado en estudios de caso es propicio para el fomento de la competencia intercultural en el aula de LE, visto que este permitió a los participantes desarrollar los cuatro componentes de la competencia intercultural propuestos en la rúbrica de AAC&C (2009). Los resultados permiten observar que, al principio de la intervención, los alumnos mostraron el conocimiento cultural, conciencia cultural y habilidades de involucrarse y empatizar con otras culturas a nivel principiante, de acuerdo con la rúbrica utilizada (AAC&U 2009), y en nivel en desarrollo para el fin de la intervención. Y sobre el componente de la interacción con visiones de apertura se identificó a los participantes en un nivel de desarrollo durante toda la intervención (véase anexo 1).

Igualmente, se considera la intervención provechosa, pues se contravinieron las problemáticas de orden intercultural a través del cumplimiento de los seis objetivos planteados en los materiales didácticos. Empero, se reconoce que los participantes aún deben recorrer una amplia trayectoria que los lleve a seguir fortaleciendo su competencia intercultural. Por otra parte, a pesar de que se reconoce que el número de participantes no es el más significativo, al ser modificado por la pandemia, se considera que los resultados son útiles para responder la pregunta de investigación y caracterizar el material didáctico que fomenta la competencia intercultural.

ral. Entonces, nos disponemos a nombrar una serie de características útiles al diseño e implementación de material didáctico para la interculturalidad. Estas sintetizan la documentación del problema, el proceso del diseño del material didáctico, su implementación y la reflexión docente de esta investigación-acción.

Se reflexiona que un material didáctico que fomenta la interculturalidad:

- Reconoce a los alumnos, sus necesidades comunicativas e interculturales, identifica problemáticas específicas de orden intercultural y parte de ellas.
- Plantea objetivos específicos, observables, alcanzables y contextualizados. Estos sirven para valorar el avance en términos de la competencia intercultural, a la par que delimitan; hay que recordar que la interculturalidad es una temática extensa y compleja.
- Valora las cualidades y no las cantidades, la *praxis* intercultural en el aula de LE se vuelve un ejercicio de observación, valoración y fomento de conocimiento, habilidades y actitudes.
- Provee tres o más visiones culturales –de la L1, la LE y de otras culturas –, a pesar de que la comunicación ocurre en inglés, el alumnado no solo tiene necesidad de comunicarse con angloparlantes nativos. Por otro lado, el reducir la cultura a solo “una”, la anglosajona, deja al alumnado con visiones culturales estrechas, no provee oportunidades para la relativización cultural, ni para el desarrollo de una identidad intercultural.
- Da la oportunidad al alumno de visualizar la cultura como una herramien-

ta de comunicación más que como información. El conocimiento que se provea en el aula debe dar muestra de un dinamismo cultural y hacer sentir al alumno preparado para interactuar con la cultura y no solo para observarla. Abordar choques culturales encamina al cumplimiento de esta característica y aporta a contravenir las limitantes del tiempo.

- Considera una continuidad. El fomento de la competencia intercultural ocurre como un ciclo. No es posible fomentar la competencia intercultural con cápsulas culturales casuales y descontextualizadas.
- Emerge de un ejercicio planeado y reflexivo. Existe una planeación detrás del ejercicio que lleva no solo a explorar conocimiento, sino a transformarlo en actitudes y habilidades.
- Sigue una articulación constructiva, que reconoce lo que el alumno conoce, aporta nuevo conocimiento, que amplifica las actitudes y habilidades interculturales, para finalmente ser integradas y expresadas en una tarea comunicativa.
- Propicia la deconstrucción y la reconstrucción de una nueva identidad como hablante intercultural de la LE; se deconstruye la identidad propia por medio de observación, cuestionamiento y entendimiento de la realidad propia y de la alteridad, todo con el fin de construir interacciones comunicativas más efectivas.
- Es práctico. Para este caso se reconoce que los estudios de caso a pesar de ser útiles tal vez no son los más prácticos, en cuanto son escasos en la red.

- Y, por último, exhibe conocimiento de la temática por parte del docente, y le provee con el rol diseñador de material didáctico, guía intercultural y evaluador.

Finalmente, se considera que el futuro de la temática en el contexto de la investigación tiene que ver con continuar la práctica del fomento de la competencia intercultural con el uso de audiovisuales, al notarse más prácticos, útiles, accesibles y significativos. Hay que recalcar que, a pesar de que el protagónico de esta investigación fue el estudio de caso escrito, también se integraron audiovisuales que se mostraron más significativos y fáciles de retomar por parte de los participantes.

Por otra parte, al reconocer el límite del tiempo en la modalidad de clases remotas de LE, se sugiere implementar el ejercicio intercultural en formato de aula invertida. En tal formato, el conocimiento se implementaría en casa de manera asincrónica y, en las sesiones sincrónicas, el fin principal sería la construcción y valoración de habilidades y actitudes que se manifiestan en la comunicación en la LE. En línea con las limitantes, se entiende que se puede realizar un diagnóstico inicial más sólido al comienzo de la intervención con el uso de un cuestionario que se encamine a valorar cada uno de los componentes de la competencia intercultural en los participantes y así evitar subjetividades.

Conclusiones

A pesar de que actualmente la gran mayoría de los materiales y libros de textos publicados por grandes editoriales incluyen ya de forma sistemática unos apartados para

trabajar la interculturalidad en las aulas de LE, nunca se podrán comparar con materiales didácticos diseñados por el docente que sean adaptados y apropiados a las necesidades e intereses de los propios alumnos (cf. Tomlinson, 2013: 453). Con los resultados alentadores del reporte de esta investigación-acción, invitamos así a que el diseño de este tipo de materiales se genere dentro de nuestras prácticas docentes.

Para tal diseño, recomendamos tomar en cuenta los puntos expuestos en la discusión anterior: objetivos, estructura, continuidad y practicidad así como las temáticas de comunicación que más interesen y aporten al estudiantado su entorno y necesidades; por una parte, usar fuentes originales sobre temas de caracterización personal, casa, hogar, vida cotidiana, ocupaciones, relaciones con los demás, servicios, lugares públicos, salud y bienestar, educación, comidas, entre otros, y tratarlos con preguntas de enfoque crítico que aborden la interculturalidad desde diferentes ángulos como, por ejemplo, el género, la edad, la región, la religión, el racismo, etc. (Byram et al, 2002: 24).

Ese material deberá fomentar cada uno de los componentes de la competencia intercultural, la cual requiere habilidades lingüísticas, pero también habilidades cognitivas –que atañen al conocimiento y a la conciencia de la propia cultura–, habilidades afectivas– para saber manifestar las positivas y controlar las negativas–, y habilidades de comportamiento – para determinar la capacidad de adaptación a una situación o contexto cultural – (Pfleger, 2012: 20-21).

En resumen, el cometido principal siempre será capacitar al alumno para inte-

ractuar con la cultura de la otredad más que dejarlo como un simple observante, y así lograr que ese diálogo intercultural se vuelva parte integral del proceso educativo en la enseñanza de lenguas como lo recomienda Pflieger (2012, 2016, 2021). Se recomienda finalmente, aunado a lo largamente discutido en el presente artículo sobre el diseño de materiales interculturales adaptados a nuestro contexto, apelar a las directrices propuestas por Pflieger (2016: 159-161) sobre la política lingüística, la formación docente, los aspectos curriculares y teórico-metodológicos que proyectan el diálogo intercultural al cual queremos llegar.

Referencias bibliográficas

Álvarez Baz, A. (2015). "El docente intercultural en ELE y sus materiales: propuesta de actuación en el aula". O. Cruz Moya (ed.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE*. Sevilla: ASELE, 75- 88.

Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language awareness*, 10(2-3): 75-90.

Areizaga, E. (2006). "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo". *Revista de Psicodidáctica*, 2(11-12). Disponible en: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322>

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2009). *Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric VALUE rubric*. Disponible en: <https://www.aacu.org/value/rubrics/intercultural-knowledge>

Por otro lado, se concluye que, aparte de empoderar al docente como investigador, este tipo de investigación-acción también arroja datos sumamente valiosos para la reflexión, el análisis, la construcción de saberes y deconstrucción de estereotipos, tanto en nuestras identidades sociales como en las ajenas. Permite desplegar conocimientos, puntos de vista, tomas de consciencia, así como capacidades de diferente índole: de interpretación, de descubrimiento, de interacción para volverse buenos locutores/mediadores interculturales, lo que hoy en día es imprescindible para estudiantes y docentes de LE.

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Barros, Pedro; López García, María y Morales-Cabezas, Jerónimo. (2003). La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 165-173).

Ballantyne, R; y Packer, J. (1995). *Making connections: using students' journals as a teaching and learning aid*. HERDSA Gold Guide No.2. Canberra: HERDSA.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.

Byram, M., Gribkova, B, Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil

- de l'Europe : Strasbourg. Disponible en:<https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Chávez Zambrano, M; Saltos Vivas, M; y Saltos Dueñas C. (2017) "La importancia del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza superior". *Dominio de ciencias*,3: 759-771.
- Chlopeck, Z. (2008). The intercultural approach to EFL teaching and learning. *English Teaching Forum*, 4: 10-27. Disponible en: <http://exchanges.state.gov/english/teaching/forum/archives/docs/08-46-4-c.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (español).
- Erdösová, Z. (Coord.) (2018). *La imagen estereotipada de México. Perspectivas internas y externas*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Escalante Rivera, C., Fernández Obanda, D., y Gaete Astica, M. (2014). "Práctica docente en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales". *Revista Electrónica Educare*, 18 (2): 71-93. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a04v18n2.pdf>
- Gil-Madrona P;y Gómez Barreto I. (2017). "La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas". *Actas de las V Jornadas de Didáctica de Español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Centro Virtual Cervantes.
- González Di Pierro, C. (2008). ¿Cómo evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE dentro de un contexto de inmersión? Una propuesta basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Disponible en:<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189570.pdf>
- Marczak, M. (2010). New trends in teaching language and culture. *Coping with diversity: Language and culture education*, 13-28.
- McNiff, J; Whitehead, J. (2010) *You and Your Action Research Project*. New York: Routledge.
- Moya, S. S., & O'Malley, J. M. (1994). A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13(1): 13-36.
- Núñez Pardo, A., y Téllez Téllez, M. (2009). "ELT Materials: The Key to Fostering Effective Teaching and Learning Settings". *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2): 171-186. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11449>
- Pfleger, Sabine (2021). Reflexiones acerca de la educación hacia un diálogo intercultural en la enseñanza de lenguas. *Idiomática*, revista universitaria de lenguas. ENALLT, UNAM. Año 2, Número 4, julio-diciembre 2021
- Pfleger, Sabine (2016). *Solo vemos lo que miramos. Aspectos de la relación de cultura, cognición social y lenguaje, y algunas implicaciones para el diálogo intercultural en la educación superior*, México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN 978-607-02-8886-9.
- Pfleger, Sabine (2012). ...existe un universo inmenso de oportunidades... La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de

- una nueva desigualdad educativa? En S. Fernández Hernández, John H. Sinnin-gen (coord.) *América para todos los america-nos. Prácticas interculturales*, (pp. 63-111). México: CEPE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pozzo, M. J. Lencina (2015). "Evaluación de la competencia comunicativa inter-cultural en la enseñanza de Historia en ELE. Análisis de la oralidad en el aula". *CHIMERA: Romance Corpora And Lin-guistic Studies*, 1: 157-177. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/chimera/article/view/253/241>
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investi-gación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Tato, M. S. P. (2014). Competencia intercul-tural en la enseñanza de lenguas extran-
 jeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21: 215-226.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. INDIA: Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2009). Principles and pro-cedures of materials development for language learning. *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*, 45-54.
- UNESCO. (2020). *Manual for Developing Inter-cultural Competencies*. Francia: Routledge.
- Weaver, G. (1986). Understanding and cop-ing with cross-cultural adjustment stress. en R. M. Paige (Ed.), *Cross-Cultural Ori-entation: New Conceptualizations and Applica-tions* (pp. 111-145). Lanham, MD: Uni-versity Press of America.

Anexo 1

Rúbrica de conocimiento y competencia intercultural (AAC&U; 2009)

Elemento	Masterización	Avanzado	En desarrollo	Principiante
	El estudiante...			
Conciencia sobre la cultura propia y otras culturas	Realiza cues-tionamientos complejos sobre la cultura propia y de la otredad, así también busca articular respuestas que reflejen discerni-mientos de una variedad de nor-mas culturales.	Hace preguntas más profundas sobre su propia cultura y la de otros en la bús-queda de distin-tas perspectivas culturales.	Realiza cues-tionamientos simples sobre su cultura y la de otros. Identifica prejuicios y nor-mas culturales propios. Existe preferencia por las normas cul-turales propias.	Manifiesta interés limitado en aprender sobre su propia cultura y la de otros. Exhibe una conciencia mínima sobre normas cultura-les y prejuicios.

Elemento	Masterización	Avanzado	En desarrollo	Principiante
El estudiante...				
Conocimiento sobre otras culturas	Demuestra un entendimiento profundo de la complejidad de los elementos culturales relevantes a la otredad.	Demuestra un entendimiento adecuado de la complejidad de los elementos culturales relevantes a la otredad.	Demuestra un entendimiento parcial de la complejidad de los elementos culturales relevantes a la otredad.	Demuestra un entendimiento limitado o superficial de los elementos culturales relevantes a la otredad (historia, valores, política comunicación, estilo de vida, economía, creencias y prácticas).
Involucrarse y empatizar con distintas visiones del mundo	Interpreta experiencias desde más de una perspectiva del mundo. Demuestra habilidad para reconocer los sentimientos de la otredad y actuar de manera solidaria.	Reconoce las dimensiones intelectuales y emocionales de más de una visión del mundo y algunas veces utiliza más de una.	Identifica componentes de otras perspectivas del mundo.	Percibe las experiencias de otros bajo su propia sin del mundo.
Actuación con apertura hacia otras culturas.	Inicia y desarrolla interacción con la otredad suspendiendo juicios entendiendo el valor de ello.	Inicia a suspender juicios durante la interacción con la otredad y encuentra el valor de dicha suspensión.	Expresa apertura a interactuar con individuos de otras culturas, aún con dificultad para suspender juicios, es consciente de sus juicios y expresa voluntad de cambio.	No tiene apertura a interactuar con la otredad. Tiene dificultad para suspender juicios en interacciones con otros, y es consciente de sus propios

Nota: la tabla presenta una traducción y resumen de la rúbrica *Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric* (AAC&U; 2009) consultada en: Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2009). Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric *VALUE rubric*. <https://www.aacu.org/value/rubrics/inter-cultural-knowledge>