

La Interculturalidad a Través del Tándem: Análisis de una experiencia en el contexto universitario Portugués

A Interculturalidade Através do Tándem: Análise de uma experiência no contexto universitário Português

Interculturality Through Tandem: Analysis of an experience in the Portuguese university context

Joan R. Sapiña¹

Isabel Cristina Alfonzo de Tovar²

Noemí Pérez Pérez³

Tamara Flores Pérez⁴

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo estudiar las percepciones que tienen alumnos portugueses universitarios sobre su propia competencia comunicativa intercultural (CCI) a la hora de interactuar con estudiantes erasmus españoles en una experiencia de aprendizaje tandem, en la que se promueve la colaboración entre los participantes, la autonomía, la reflexión sobre el propio aprendizaje o el desarrollo de la competencia intercultural. Para ello, nos hemos basado en la Escala Recursos Interculturales (ERI) de González Plasencia (2019) para la elaboración de un cuestionario

¹ Joan R. Sapiña es profesor auxiliar en el área de Estudios espanhóis del Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e investigador integrado del Centro de Estudos em Letras (CEL). Es doctor en Lingüística Teórica y Aplicada por la Universidad Complutense de Madrid, posgraduado en Literatura Comparada y Crítica Cultural y graduado en Filología Hispánica.

² Isabel Cristina Alfonzo de Tovar es profesora permanente laboral del Departamento de Filología Hispánica, Clásica y de Estudios Árabes y Orientales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Doctora en Español y su cultura por la ULPGC. Miembro del Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales. Coordinadora del Proyecto de Innovación educativa: Centro de recursos para el aprendizaje autónomo de lenguas.

³ Noemí Pérez Pérez es profesora auxiliar en el Departamento de Línguas e Culturas de la Universidade de Aveiro y miembro integrado del Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (subgrupo Línguas e Aprendizagens). Es doctora en Didáctica de Lenguas por la Universidade do Porto desde 2013.

⁴ Tamara Flores Pérez es lectora en el área de Estudios espanhóis del Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, miembro integrado del Centro de Línguas, Literaturas e Culturas (subgrupo Variação Lingüística). Es doctora en Lengua española: investigación avanzada en Lengua y Literatura por la Universidad de Salamanca.

centrado en las dimensiones procedural, afectiva y cognitiva de la CCI. Los resultados obtenidos, gracias a una metodología mixta, muestran que los participantes valoran de forma elevada el uso de recursos interculturales lingüísticos, que estarían incluidos en la dimensión procedural, mientras que los recursos afectivos obtienen resultados medios. Asimismo, la reflexión previa sobre los recursos interculturales se revela como una variable estrechamente ligada a una mayor sensibilidad, disposición y apertura hacia la interacción en contextos interculturales.

PALABRAS-CLAVE: Tándem, Español Lengua Extranjera, Competencia comunicativa intercultural, Enseñanza superior, Reflexión

RESUMO: Este artigo tem como objetivo estudar as percepções que os estudantes universitários portugueses têm sobre a sua própria competência comunicativa intercultural (CCI) quando interagem com estudantes espanhóis de Erasmus numa experiência de aprendizagem em tandem, na qual se promove a colaboração entre os participantes, a autonomia, a reflexão sobre a sua própria aprendizagem ou o desenvolvimento da competência intercultural. Para o efeito, baseámo-nos na Escala de Recursos Interculturais (ERI) de González Plasencia (2019) para a elaboração de um questionário centrado nas dimensões processual, afetiva e cognitiva da CCI. Os resultados obtidos, graças a uma metodologia mista, mostram que os participantes valorizam muito o uso de recursos linguísticos interculturais, que seriam incluídos na dimensão processual, enquanto os recursos afetivos obtêm resultados médios. Além disso, a reflexão prévia sobre os recursos interculturais revela-se como uma variável intimamente ligada a uma maior sensibilidade, vontade e abertura para a interação em contextos interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Tandem, Espanhol Língua Estrangeira, Competência comunicativa intercultural, Ensino superior, Reflexão

ABSTRACT: This article aims to study the perceptions that Portuguese university students have about their own intercultural communicative competence (ICC) when interacting with Spanish Erasmus students in a tandem learning experience, in which collaboration among participants, autonomy, reflection on their own learning or the development of intercultural competence are promoted. For this purpose, we have based ourselves on the Intercultural Resources Scale (ERI) by González Plasencia (2019) for the elaboration of a questionnaire focused on the procedural, affective and cognitive dimensions of ICC. The results obtained, thanks to a mixed methodology, show that participants highly value the use of intercultural linguistic resources, which would be included in the procedural dimension, while the affective resources obtain average results. Furthermore, prior

reflection on intercultural resources is revealed as a variable closely linked to greater sensitivity, willingness and openness towards interaction in intercultural contexts.

KEYWORDS: Tandem, Spanish as a Foreign Language, Intercultural communicative competence, University teaching, Reflection.

1. Introducción

La movilidad académica universitaria es una de las prioridades fundamentales de la Unión Europea (UE), reflejada en programas como Erasmus+, que promueven el intercambio de estudiantes y personal académico entre instituciones de educación superior. Desde su creación en 1987, el programa Erasmus ha facilitado la movilidad de millones de estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo personal y profesional de los participantes. Este tipo de movilidad no solo enriquece la formación académica, sino que también fomenta la adquisición de competencias interculturales y lingüísticas, esenciales en un mundo cada vez más globalizado (Comisión Europea, 2022).

Asimismo, la UE reconoce que la movilidad académica es un motor clave para el plurilingüismo y la pluriculturalidad. El desplazamiento académico a un país extranjero permite a los estudiantes tener la oportunidad de sumergirse en una nueva cultura y lengua, lo que amplía sus horizontes y mejora sus habilidades comunicativas en varios idiomas (Alfonzo de Tovar, 2020). Este proceso de inmersión contribuye a la creación de una ciudadanía europea más cohesionada y consciente de la diversidad cultural que caracteriza al continente (Comisión Europea, 2022).

Los efectos positivos de la movilidad académica en el plurilingüismo y la pluriculturalidad son evidentes. Los estudiantes que participan en programas de intercambio suelen desarrollar una mayor apreciación y respeto por otras culturas, lo que se traduce en una mejor comprensión y tolerancia hacia la diversidad. Además, la experiencia de vivir y estudiar en un entorno multicultural fomenta el desarrollo de habilidades interculturales, como la empatía, la adaptabilidad y la capacidad de comunicación efectiva en contextos diversos (Martínez-Lirola, 2018).

Por otro lado, el impacto de la movilidad académica no solo se limita a los estudiantes que se desplazan a otro país y contexto académico, sino que también afecta significativamente a los estudiantes anfitriones. En el caso de los estudiantes portugueses, foco de esta investigación, el contacto con estudiantes españoles en el contexto de un programa Erasmus podría ofrecer una oportunidad única para enriquecer su experiencia educativa y personal. Esto debido a que, a pesar de las similitudes lingüísticas y culturales entre ambos grupos, estas interacciones pueden generar situaciones interculturales que desafían y amplían las perspectivas de los estudiantes anfitriones.

No obstante, estas interacciones interculturales también pueden dar lugar a malentendidos y desafíos. A pesar de la proximidad entre las culturas portuguesa y española, existen diferencias en las normas sociales, los estilos de comunicación y las expectativas académicas que pueden generar situaciones de conflicto o confusión. Por ejemplo, los estudiantes pueden enfrentarse a diferencias en la forma de abordar el trabajo en grupo, la participación en clase o las expectativas sobre la puntualidad y el cumplimiento de plazos. Estas experiencias, aunque desafiantes, son valiosas oportunidades de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y adaptabilidad, esenciales en un mundo globalizado (Pardo-Ballester, 2023).

En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar el impacto y desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes universitarios lusófonos por medio de una experiencia de interacción (Tándem) con estudiantes españoles que realizan una estancia Erasmus en el contexto universitario portugués. Para ello, se analizarán las percepciones y creencias que poseen estos estudiantes en situaciones comunicativas en las que contactan con personas de otras culturas. Para que sea posible cumplir con este objetivo, se ha diseñado una investigación con un enfoque mixto, el cual se explicará en el tercer apartado de este trabajo. Los datos obtenidos favorecen un análisis no solo desde una perspectiva lingüística, sino también intercultural y de ahí, la relevancia de esta investigación. Identificar cómo se desarrolla la competencia intercultural en estudiantes Erasmus ha sido un objeto de estudio de gran interés durante mucho tiempo; no obstante, este trabajo no se centra en ese colectivo, ya que los estudiantes de movilidad que participan forman parte del contexto de la investigación. Los informantes objeto de estudio son los estudiantes locales, aquellos que ejercen el rol de anfitriones y que forman parte de la interacción intercultural desde otra perspectiva. Por todo ello, esta investigación aporta un nuevo punto de vista de las interacciones interculturales propias del encuentro de culturas que se dan en el contexto universitario de movilidad.

En lo referente a la estructura, este trabajo está compuesto por cinco apartados. Se inicia con una fase introductoria que destaca por ofrecer un contexto de la investigación, así como el objetivo. Seguidamente, se presentan las nociones teóricas y conceptuales para entender el contexto en el que se desarrolla la modalidad Tándem en la enseñanza de lenguas extranjeras y el impacto de la interculturalidad en el contexto universitario portugués. En el tercer apartado se desglosa detalladamente el diseño metodológico, así como los instrumentos y técnicas usadas para el análisis realizado. Por su parte, los resultados se ofrecen de forma gráfica y descriptiva en el cuarto apartado del trabajo. Finalmente, se establecen las conclusiones que dan respuesta a los objetivos y preguntas de investigación claramente establecidos.

2. Marco teórico

2.1 Aprendizaje de lenguas extranjeras en Tándem

En este apartado se abordará de forma somera el concepto y las características del tandem para el aprendizaje de lenguas, cuya puesta en práctica supone la creación de contextos comunicativos auténticos en los que participan hablantes nativos, distribuidos en parejas, con el objetivo de aprender la lengua del compañero. Por medio de estos intercambios, no sólo se produce un acercamiento de carácter lingüístico a la lengua meta, sino también se despiertan la motivación, el interés y la curiosidad por lo que es ajeno a la propia realidad cultural promoviendo, de este modo, también la comunicación intercultural.

La consolidación del tandem como metodología para el aprendizaje de lenguas se produce en los años ochenta del siglo pasado, aunque su origen se remonta a las tendencias pedagógicas surgidas tras la Primera Guerra Mundial, retomadas en los años cuarenta del siglo XX. Se pretendía poner en práctica una “*«nouvelle éducation»* («Reformpädagogik») afin de tirer les leçons des catastrophes du XXe siècle en éduquant «autrement» les futures générations” (Eschenauer, 2013, p. 89), en la que conceptos como el de autonomía, solidaridad o espíritu crítico fueran claves y en la que, además, se diese más responsabilidad al alumno para que incrementara su creatividad y promoviera la reflexión sobre el propio aprendizaje, entre otros aspectos. En las últimas décadas, se ha desarrollado este campo de investigación gracias a la aparición de numerosas publicaciones relacionadas con la organización de cursos, la motivación, el desarrollo de la competencia intercultural u otras competencias y estrategias de aprendizaje o con el uso de medios tecnológicos. Asimismo, se han divulgado numerosas propuestas prácticas para diferentes niveles de enseñanza dentro del ámbito formal o académico e informal (Canga Alonso, 2012; Lenkaitis, 2019; Friedel Ablanedo y Hammrich, 2020; Siebold y Larreta Zulategui, 2021; Bueno Reyna y Alvarado Martínez, 2022; Hammrich y Friedel, 2022; Granata y Merlo; 2023; Cusákovich Torres, 2023).

El papel que desempeñan los participantes del tandem es fundamental, pues ambos deben cumplir una doble función que los sitúa en igualdad de condiciones: por un lado, son aprendices y, por otro, son informadores y representantes de la propia cultura. Como indica Morán Manso (1998), el tandem se fundamenta en dos principios básicos: la reciprocidad y la autonomía, pues cada miembro de la pareja es responsable por el aprendizaje del otro y por el suyo propio. Ambos cooperan y se ayudan para intentar mejorar su competencia comunicativa en la lengua extranjera, así como para adquirir conocimientos relacionados con el ámbito social y cultural del compañero. Estos principios aparecen recogidos en las definiciones de tandem de autores como Brammerts (2006) o Eschenauer (2013), quien propone la siguiente explicación: “T pour «Travail par projets»; A pour Autonomie («apprendre à apprendre»); N pour *Noyau dur* (identité culturelle, compétences interculturelles...); D

pour *Décentration* (différence, diversité...); E pour *Empathie* (réciprocité, reconnaissance...) et M pour *Méthodologie* (stratégies cognitives, réflexivité)" (p. 90).

Para que el aprendizaje sea efectivo, los miembros del tandem deben tener claro los objetivos a alcanzar y la necesidad de trabajar de forma colaborativa, deben poder establecer aquellas actividades y contenidos que les permitan progresar adecuadamente o deben ser capaces de dar respuesta de forma apropiada a las necesidades de la pareja, lo cual favorecerá el surgimiento de una competencia metacognitiva relacionada con la capacidad de reflexión crítica acerca de la propia lengua y cultura, de la forma como se realiza la retroalimentación (Little, 2006) y del proceso del aprendizaje.

En este contexto, el profesor se convierte en un asesor y deja de ser un modelo lingüístico para los estudiantes, puesto que ahora lo será el compañero (Brammerts y Calvert, 2006). El papel del docente consiste en apoyar la planificación del aprendizaje y "ayudar al alumno a reflexionar, a decidir los objetivos, de encontrar y aprovechar al máximo las estrategias de aprendizaje, de evaluar sus progresos" (Brammerts *et al.*, 2006, p. 106). Morán Manso (1998), al igual que otros autores como Little (2006), considera que el asesoramiento debe comenzar por explicar los principios de la metodología tandem y, posteriormente, ir guiando a los participantes en el incremento del grado de autonomía a través de la propuesta de diversos métodos para la reflexión de su proceso de aprendizaje. Brammerts y Kleppin (2006) proponen el uso de un diario de apoyo en el que se deberían incluir los objetivos pretendidos, los recursos que se utilizan o los temas tratados, entre otras informaciones. De esta forma, los participantes se hacen más conscientes de su progreso, de sus carencias a nivel lingüístico y cultural, de sus necesidades o de la validez de las estrategias y actividades empleadas para lograr los objetivos propuestos. El desarrollo de la capacidad de reflexión permite la adquisición de "las competencias necesarias para «aprender a aprender»>, que les capacitan para asumir cada vez más la responsabilidad de su aprendizaje y para poder seguir aprendiendo autónomamente" (Siebold y Larreta, 2012, p. 507).

El asesor debe, igualmente, ofrecer orientación desde el punto de vista lingüístico para que los alumnos mejoren sus destrezas de comprensión y expresión. Puede también proponer materiales, estrategias y actividades principalmente en las fases iniciales del aprendizaje (Little, 2006; Hammrich y Friedel, 2022). Brammerts y Calvert (2006) consideran que las actividades a realizar en el tandem deben promover una comunicación auténtica y, para ello, se deben tener en cuenta los conocimientos y los intereses de los participantes para que puedan hablar de sus propias experiencias, explicar sus ideas o dar una opinión. Los autores proponen, entre otras actividades, compartir e intercambiar información personal, colaborar en la creación de textos, exponer y debatir puntos de vista o hablar sobre la propia comunicación verbal y no verbal.

A grandes rasgos, se pueden diferenciar dos tipos de modalidad tandem: a distancia, en la que son utilizados medios tecnológicos y en la que la comunicación puede ser síncrona o asíncrona

(*etándem*), y presencial. En relación con esta última, el trabajo puede ser realizado fuera del ámbito de la enseñanza reglada o puede ser incluido como parte de la instrucción formal. En esta opción se combinan sesiones presenciales, supervisadas por el profesor, con otras más autónomas llevadas a cabo fuera del ámbito académico (Siebold y Larreta Zulategui, 2012). En nuestro caso concreto, hemos optado por trabajar el tandem presencial en contexto no formal de aprendizaje debido al perfil de los estudiantes: alumnos portugueses universitarios estudiantes de español como lengua extranjera y erasmus españoles que deseaban aprender portugués. Estos dos grupos de alumnos no compartían estudios ni asignaturas, por lo que los encuentros debían suceder en horas no lectivas.

En este tipo de modalidad presencial se ofrece la posibilidad de aprender de y con el compañero en una situación real de comunicación. Permite, del mismo modo, reaccionar de forma inmediata e interrumpir al interlocutor para realizar correcciones y preguntas, dar explicaciones o aclarar malentendidos y dudas sobre aspectos lingüísticos y extralingüísticos, así como emplear lenguaje no verbal para ayudar, de esta forma, a la comprensión del mensaje. Faculta, en definitiva, aprender de las informaciones ofrecidas por la pareja y de su forma de actuar (Brammerts y Calvert, 2006). Aunque el trabajo en esta modalidad está más centrado en la mejora de las destrezas orales (Lewis y Stickler, 2007), pueden ser trabajadas otras como la comprensión lectora, dado que es posible recurrir a materiales en diferente tipo de soporte que sirvan de apoyo a las interacciones comunicativas cara a cara (Brammerts; 2006; Brammerts y Calvert, 2006; St. Jhon y White, 2006).

A pesar de las numerosas ventajas que ofrece el aprendizaje de lenguas en tandem, hay autores que señalan que no siempre el resultado es satisfactorio y resaltan algunos aspectos negativos como, por ejemplo: la falta de definición de objetivos claros y realistas, de actividades adecuadas para alcanzar los propósitos iniciales, de competencia lingüística para ayudar al compañero, de autonomía o de su desarrollo durante la experiencia y de implicación o motivación por parte de alguno de los miembros de la pareja. Se puede dar el caso también de que no se dé la suficiente importancia a la ayuda del asesor, que la interacción se realice según el propio estilo comunicativo o que el tratamiento de temas culturales se haga de manera superficial, entre otros factores (Brammerts y Calvert, 2006; Eschenauer, 2013; Vinagre, 2014).

Por último, es importante comentar que el trabajo en tandem posibilita el incremento de la competencia comunicativa intercultural, de la que se hablará más pormenorizadamente en el punto 2.2, que incluye la habilidad para interpretar, relacionar e interaccionar de forma eficaz y una conciencia cultural crítica que lleve a la relativización y a la reflexión acerca de la propia cultura y de la meta (Byram, 1997). Para Woodin, “es precisamente en esos casos, cuando el aprendizaje en tandem es *intercultural*, y no meramente *cultural*: cuando se consigue que ambos comprendan el cambio en sus respectivas culturas. También es, por supuesto, posible que, por medio de la

comparación cultural, los estudiantes lleguen a desarrollar una sensibilidad intercultural” (Woodin, 2006, p. 71).

Precisamente, esa sensibilidad intercultural es una de las características que debe poseer un hablante intercultural, además de “conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming, 2001, p. 16). Sin embargo, como indica Woodin (2006), el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural no siempre se consigue, a pesar de la participación en encuentros en los que se entra en contacto de forma directa con hablantes de otra lengua y cultura. Para el análisis de la evolución de dicha competencia en los participantes se puede contar con la ayuda de diarios, entrevistas o cuestionarios, entre otros recursos, que deben ser utilizados para exponer las impresiones y las reflexiones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En la experiencia que se presenta en este trabajo, se han combinado varias herramientas que permiten la evaluación de conocimiento, destrezas y actitudes, siendo estas últimas mucho más complejas de evaluar (Vinagre, 2014). Por ello, se ha optado, como se explicará en el punto 3, por el uso del portfolio reflexivo y de un cuestionario basado en la *Escala Recursos Interculturales* (ERI) de González Plasencia (2019).

2.2 Interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras

La interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras es un componente esencial para el desarrollo integral de la competencia comunicativa de los estudiantes. En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), la interculturalidad no solo facilita la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también promueve una comprensión más profunda y respetuosa de las diversas culturas. Según Iglesias Casal (1997), la mejor respuesta al contacto con una visión del mundo diferente es el interculturalismo, que no solo respeta otras culturas, sino que busca un encuentro en igualdad y posee una visión crítica que permite aceptar la cultura, pero rechazar algunas de sus instituciones.

En este sentido, es imprescindible que tanto los docentes como los estudiantes sean conscientes de su propia cultura y tomen en consideración la del aprendiente. Al respecto, Alexopoulou (2011) señala que sería imposible y hasta indeseable pretender que el hablante no nativo abandone y rechace su propia identidad para identificarse completamente con la nueva cultura. Esta perspectiva subraya la importancia de mantener un equilibrio entre la identidad cultural del estudiante y la nueva cultura que está aprendiendo, fomentando así un ambiente de respeto y comprensión mutua.

Por ello, el desarrollo de la competencia intercultural es fundamental para afrontar el choque cultural y las consecuencias afectivas y cognitivas que este puede traer consigo. En este sentido, De Luis Sierra (2008) destaca que estas consecuencias pueden ser muy negativas, dificultando el proceso

de aprendizaje y convirtiendo la incomprendión cultural en un problema mayor que la incomprendión lingüística. Por lo tanto, es crucial que los programas de ELE incluyan estrategias para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes.

La competencia intercultural también juega un papel relevante en la comunicación, ya que es imprescindible para comunicarse de manera apropiada y evitar choques culturales y el etnocentrismo. También habría que añadir que el desarrollo de la competencia intercultural es algo muy diferente de aprender cultura en la clase de lengua extranjera (García Benito, 2009), va más allá. Esto se debe a que la capacidad de entender y respetar las diferencias culturales permite a los estudiantes interactuar de manera más efectiva y significativa con hablantes nativos y otros estudiantes de diversas procedencias. Además, la interculturalidad en el aula de ELE fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. Los estudiantes no solo aprenden el idioma, sino que también desarrollan habilidades para la vida, como la empatía, la tolerancia y la capacidad de trabajar en equipo con personas de diferentes culturas. Estas habilidades son cada vez más valoradas en un mundo globalizado, donde la capacidad de interactuar con personas de diversas culturas es una competencia clave.

Si nos enfocamos en la competencia intercultural, sabemos que está en funcionamiento cuando una persona piensa, interactúa y se comporta de manera adecuada y efectiva con individuos de otras culturas (Fantini y Tirmizi, 2006). En este sentido, se han propuesto varios modelos de competencia intercultural para describir sus componentes, en particular los desarrollados por Byram y Deardoff (Byram, 1997, 2021; Deardoff, 2004, 2006, 2009). Ambos modelos ofrecen recomendaciones y sugerencias que los educadores pueden adoptar para ayudar a sus alumnos a sentirse más cómodos a la hora de lidiar con diferencias, malentendidos y ambigüedades, cada vez más notorias en las aulas universitarias y, sobre todo, en donde coexisten estudiantes nativos y de programas de movilidad, como es el caso de este estudio. Estas sugerencias se basan en la idea de que la enseñanza de una lengua extranjera debe preparar a los estudiantes no solo para usarla con fluidez y precisión, sino también para hablar con personas que tienen diferentes identidades culturales, valores sociales y comportamientos.

Paralelamente, aparece el concepto de competencia comunicativa intercultural. Para Byram (1997) y Deardoff (2004), convertirse en un hablante intercultural es un objetivo de enseñanza más válido y alcanzable que poder hablar como un hablante nativo. Por lo tanto, los docentes deben hacer lo necesario para que sus alumnos se comuniquen con éxito con hablantes de otras lenguas y culturas usando los recursos lingüísticos a su alcance.

Asimismo, la competencia comunicativa intercultural, según Byram (1997, 2021) es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes considerados esenciales para una comunicación intercultural exitosa. Su modelo identifica cinco aspectos que deben cultivarse: habilidades para

relativizarse a sí mismo y valorar al otro, el conocimiento de uno mismo y del otro, habilidades para descubrir e interactuar, habilidades para interpretar y relacionar, y la educación y conciencia crítica.

Dos visiones teóricas del lenguaje sustentan el enfoque comunicativo intercultural: la visión funcional del lenguaje y la interaccional. Por un lado, el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es adquirir la capacidad de utilizar la lengua de forma social y culturalmente apropiada (Corbett, 2003). Por otro lado, la lengua es una herramienta para crear y mantener relaciones sociales, para intercambiar, negociar e interactuar (Celce-Murcia, 2007). Asimismo, Corbett explica que “the ultimate goal of an intercultural approach in foreign language education is not so much the so-called ‘native speaker competence’ but rather an ‘intercultural communicative competence’” (Corbett, 2003, p. 2) y añade que “an intercultural approach trains learners to be ‘diplomats’, able to view different cultures from a perspective of informed understanding” (Corbett, 2003, p. 2).

Además, la competencia intercultural, entendida como la capacidad de interactuar eficazmente y de manera apropiada en contextos culturales diversos, es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta competencia no solo facilita la comprensión y producción de mensajes lingüísticos, sino que también promueve una mayor sensibilidad y respeto hacia las diferencias culturales, lo cual es crucial en un mundo globalizado. La integración de la interculturalidad en el currículo de lenguas extranjeras permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y reflexivas, necesarias para navegar en contextos multiculturales.

Por tanto, el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras favorece el aprendizaje de los estudiantes al proporcionarles herramientas para interpretar y negociar significados en situaciones de comunicación intercultural, pero también tiene implicaciones prácticas significativas. Los estudiantes que poseen una competencia pluricultural bien desarrollada son más capaces de interpretar y responder adecuadamente a las señales culturales en la comunicación intercultural. Esto les permite evitar malentendidos y conflictos, y facilita una comunicación más efectiva y armoniosa. Además, la competencia pluricultural enriquece la experiencia de aprendizaje al exponer a los estudiantes a una variedad de perspectivas y prácticas culturales.

La exposición a diversas perspectivas culturales enriquece el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes aprenden a reconocer y valorar la diversidad, lo que a su vez fomenta una actitud abierta y flexible. Además, la competencia intercultural contribuye a la formación de individuos más empáticos y conscientes de su propio posicionamiento cultural, lo que mejora su capacidad para establecer relaciones interpersonales efectivas y respetuosas. Por todo lo expuesto, puede afirmarse que la competencia intercultural está estrechamente vinculada con la Agenda 2030, específicamente, con el objetivo 4.7 que apuesta para que los estudiantes adquieran el conocimiento necesario para fomentar el desarrollo sostenible a través de la educación, los estilos de vida sostenibles, así como los

derechos humanos, cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y respeto a la diversidad cultural (Lucena Jiménez y Salvador Jiménez, 2024).

Por otro lado, la pluriculturalidad, tal como se menciona en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), es un concepto fundamental que subraya la importancia de la diversidad cultural en el aprendizaje de lenguas. El MCER (2020) destaca que la competencia pluricultural permite a los aprendientes no solo comunicarse en diferentes lenguas, sino también interactuar de manera efectiva en contextos culturales variados. Esta competencia se basa en la capacidad de los individuos para movilizar y combinar conocimientos, habilidades y actitudes de diferentes culturas, facilitando así una comunicación más rica y matizada.

Asimismo, el MCER (Consejo de Europa, p. 138) propone escalas de descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural para cada uno de los niveles idiomáticos. En una visión global de estos criterios, destacan la necesidad de gestionar y solventar la ambigüedad cuando se participa en situaciones de diversidad cultural, al regular reacciones y modificando el lenguaje, etc. Además, se recalca la necesidad de entender la otredad, es decir, el aprendiente ha de comprender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente, no de forma negativa, sino simplemente diferente a la cultura propia.

Otro de los descriptores se centra en la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos los elementos no verbales: gestos, tonos y actitudes), al analizar las sobregeneralizaciones y los estereotipos. También recoge la necesidad de identificar las similitudes como estrategia para mejorar la comunicación, sin dejar a un lado las diferencias que pueda percibir. Por último, ha de manifestar la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, con la finalidad de evitar malentendidos.

La relevancia de la pluriculturalidad en el MCER radica en su enfoque holístico del aprendizaje de lenguas. No se trata solo de adquirir competencias lingüísticas, sino también de desarrollar una comprensión profunda de las culturas asociadas con esas lenguas. Este enfoque integral ayuda a los estudiantes a convertirse en comunicadores más competentes y sensibles, capaces de navegar en un mundo globalizado. Además, la competencia pluricultural fomenta la empatía y el respeto hacia las diferencias culturales, lo cual es esencial para la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

Ante lo expuesto, la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras es esencial para formar individuos competentes y conscientes en un mundo cada vez más interconectado. Favorece el intercambio y la conexión entre hablantes plurilingües y pluriculturales, incrementa la conciencia y las actitudes interculturales tan necesarias en los actuales contextos sociales y educativos en el que intenta fomentar la movilidad académica como estrategia de internacionalización y fortalecimiento profesional.

3. Metodología

Nuestro estudio, de índole exploratoria, sigue una metodología mixta en la medida en que se combina un estudio cuantitativo, el cuestionario ERI adaptado de González Plasencia (2019), pero con un apartado de reflexiones sobre las propias preguntas, como más adelante se detallará. Este aspecto nos permite realizar un abordaje cualitativo de los resultados. Así pues, en primer lugar, describimos el diseño del estudio, justificando la elección de determinados enfoques y métodos. En segundo lugar, se proporciona una detallada explicación de los instrumentos y de la recolección de datos, haciendo alusión a los criterios de inclusión y exclusión de la muestra, así como a los elementos sociodemográficos más destacados. Seguidamente, referimos los métodos estadísticos y los procedimientos realizados para analizar los datos y, por último, nos gustaría reflexionar brevemente sobre algunas limitaciones de nuestro estudio relacionadas con los aspectos anteriores.

3.1. Diseño del estudio

Partimos de las siguientes hipótesis:

1. Los informantes obtienen valores especialmente positivos en el ERI en las cuestiones relacionadas con recursos lingüísticos-comunicativos, englobados en la dimensión procedural.
2. Los resultados en el ERI están mediados positiva/negativamente por variables sociodemográficas como el grado de contacto con la lengua/cultura (en contexto no formal), la autoidentificación con la frontera, el contacto previo en un contexto de aprendizaje formal.
3. Existe una correlación positiva entre las puntuaciones en el ERI y el grado de reflexión sobre los diferentes elementos del ERI.

El enfoque cuantitativo empleado ha sido la adaptación del cuestionario ERI (González Plasencia, 2019), pero con la inclusión de un apartado de reflexiones para dotarlo de cierta dimensión cualitativa. Hemos optado por una metodología mixta concurrente (Luza *et al.*, 2023) es decir, un diseño en el que ambos datos se recogen simultáneamente y donde los datos cuantitativos y cualitativos se complementan, proporcionando una comprensión más profunda y pormenorizada, así como una visión más detallada, panorámica y contextual de los datos. En nuestro estudio, además, hemos considerado ciertas variables sociodemográficas y particularidades individuales con especial atención.

Ahora bien, el diseño de nuestra metodología mixta en el presente estudio es dominante (Luza *et al.*, 2023), donde los datos cuantitativos son el eje central de nuestra investigación. Así pues, estos son los datos neurálgicos sobre los que se ha planteado el propio diseño de recopilación de los datos cualitativos.

3.2. Recolección de datos

Antes de describir los instrumentos de recopilación de datos, nos gustaría referir el contexto del proyecto UTAndem y las fases en que este se ha desarrollado. Así pues, primeramente, el alumnado Erasmus y los pertenecientes a la institución de acogida participaron en una sesión de rompehielos, bajo el formato de *Speed Meeting*, cuya duración fue de 1h aproximadamente. En dicha sesión se establecieron los grupos al azar y se explicó a los participantes que se trataba de una actividad voluntaria amparada por un convenio firmado por el Gabinete de Relações Internacionais e de Mobilidade (GRIM) y por el Departamento de Letras, Artes e Comunicação (DLAC) de la institución de enseñanza superior donde se ha llevado a cabo el proyecto. En dicho convenio se establecía una serie de derechos y de deberes de comunicación e inscripción para todos los integrantes en el proyecto, así como las funciones de cada uno de los actores involucrados.

Asimismo, en la sesión de rompehielos se explicaba que el objetivo era que realizasen, por grupos, mínimo una “quedada” por mes (nombre informal que adoptamos en el programa) fuera del ámbito universitario y del aprendizaje formal para conocerse y realizar alguna actividad extraacadémica. En total, se les solicitaba que llevasen a cabo cuatro “quedadas”.

Posteriormente, el alumnado inscrito en las asignaturas de Español B1.2 y B2.2 debía elaborar un portfolio reflexivo y entregarlo al finalizar el examen escrito, incluido en la evaluación continua. Asimismo, al finalizar el examen escrito también debían responder al cuestionario que se puede consultar en el *Anexo I*.

3.2.1. Procedimiento de la Recogida de los Datos

Previa a la recogida de los datos se solicita el dictamen de la Comisión Ética para llevar a cabo la recopilación de datos mediante el cuestionario. Dicha solicitud obtiene la aprobación⁵, siempre y cuando los datos sean pseudoanonymizados y se garantice la total confidencialidad sobre la información personal de los participantes en el estudio.

El cuestionario, como referido anteriormente, se entrega al finalizar el examen escrito para garantizar la presencia de todos los participantes. Se les otorga unos 15 minutos aproximadamente para completarlo. No obstante, siguiendo las pautas establecidas por González Plasencia (2019), se solicita a los informantes que completen el apartado de la ERI de una manera ágil y dinámica, sin detenerse a pensar o reflexionar en exceso sobre las diferentes cuestiones, para evitar posibles sesgos de aceptación social o de daño a la autoimagen. Sin embargo, para completar la última sección del cuestionario (*Anexo I*) sí se les concede más tiempo, aspecto que supone mayor flexibilidad si se compara con el instrumento original. Cabe subrayar que no todos los informantes completan el

⁵ El informe aprobado se puede consultar: Ref. Doc51-CE-UTAD-2024.

formulario al mismo tiempo, ya que pertenecen a dos grupos diferentes. Ahora bien, en ambos casos la recogida de datos se produce en las mismas condiciones, tras haber finalizado la experiencia, haber entregado el portfolio reflexivo y en las últimas semanas lectivas del semestre académico (junio de 2024).

3.2.2. El Cuestionario

Para la elaboración del cuestionario, con el que se pretende determinar las percepciones iniciales de los alumnos sobre cómo se comunican con personas de otras culturas, nos hemos basado en la ERI de González Plasencia (2019, 2020) para la medición de la competencia comunicativa intercultural en el aula de ELE. Dicho cuestionario está compuesto de tres secciones o apartados diferentes. La primera sección pretende recoger los datos personales y sociodemográficos que consideramos importantes, entre los cuales se encuentra no solo el sexo, la edad, el nivel de lengua en el que están (B1.2 o B2.2), sino otras variables como el contacto/exposición con la lengua y cultura española, si los informantes tuvieron clases de español en la enseñanza preuniversitaria o si se autoidentifican como ciudadanos de frontera. Este último aspecto decidimos incluirlo dado que la universidad se encuentra en una región fronteriza con España y se constata un número importante de estudiantes inscritos provenientes de municipios colindantes con diferentes CC.AA. de España.

La segunda sección está basada en la ERI de (González Plasencia, 2019) y sigue una estructura de escala de Likert de 5. Aun cuando el cuestionario original comprende 97 afirmaciones, hemos reducido el número a 16 para garantizar la participación voluntaria y consciente de nuestros informantes al reducir el tiempo necesario para completarlo.

El cuestionario ERI se basa en tres dimensiones: la procedimental, la afectiva y la cognitiva. Dados los objetivos de nuestro estudio hemos decidido centrar el diseño de nuestro cuestionario en las dos primeras, con especial atención a la dimensión procedural, mucho más vinculada a recursos lingüísticos y en clara consonancia con nuestra primera hipótesis. Así pues, como se puede observar en el *Anexo I*, las preguntas 1-9 se basan en diferentes cuestiones de la dimensión procedural, por ejemplo; las cuestiones 5-9 remiten a la habilidad del individuo para evaluar la interacción y movilizar estrategias durante su transcurso, mientras que las anteriores hacen referencia a la interpretación de otras realidades o a las estrategias de gestión de la comunicación y de la interacción. Por el contrario, la dimensión afectiva se puede observar en las preguntas 11-16, relacionadas con la empatía, la autoconfianza o la disposición o iniciativa a la interacción intercultural. Por último, la dimensión cognitiva en nuestro estudio apenas la hemos recogido en la pregunta 10, en relación con el conocimiento o dominio de la cultura comunicativa.

La tercera sección, en clara consonancia con las hipótesis formuladas en **3.1**, recoge a través de respuestas abiertas si los informantes habían reflexionado previamente sobre las cuestiones planteadas en el cuestionario ERI, es decir, en la segunda sección.

3.3. Muestra

Los informantes que participaron en este estudio son los 14 estudiantes voluntarios de las disciplinas de Español B1.2 y Español B2.2 del grado de *Línguas e Relações Empresariais* del curso 2023/2024 en la UTAD.

En relación con determinadas variables sociodemográficas, las principales cuestiones son: 1) la feminización de la muestra (10 mujeres, 4 hombres), claramente en coherencia con la feminización que también se observa en el grado; 2) la muestra en su conjunto está compuesto por jóvenes adultos de entre 19-25 años, de entre los cuales 10 tenían entre 21 y 22 años y; 3) contamos con 7 participantes de Español B1.2, perteneciente al 2º año del grado, y otros 7 estudiantes de Español B2.2, que se cursa en el 3º año del grado universitario.

Al contemplar en nuestro cuestionario otras variables sociodemográficos, podemos describir las siguientes características importantes: 1) cuatro informantes se autoidentifican como residentes en un municipio de frontera y con contacto continuo con la lengua/cultura española; 2) solamente tres informantes habían tenido clases de español en la enseñanza preuniversitaria, aunque nunca un nivel superior al B1.1 y; 3) seis informantes tienen un contacto bajo/nulo con la lengua y cultura española, otros cuatro estudiantes se encuentran en un rango medio, mientras que otros cuatro participantes consideramos que mantienen un elevado grado de contacto/exposición con el español⁶.

3.4. Procedimiento de análisis de los datos

En el análisis de los datos se ha garantizado en todo momento que toda la información fuese pseudoanonymizada previamente al volcado y tratamiento de los datos para garantizar la confidencialidad de los participantes. Los resultados obtenidos a través de los datos del cuestionario han sido tratados mediante el programa informático IBM SPSS Statistics 27.0.1. Gracias a este programa hemos realizado las pruebas estadísticas que en los apartados 4.1 y 4.2 se muestran. En todos los casos, se han utilizado técnicas de estadística descriptiva.

⁶ Hemos considerado que aquellos que tienen contacto familiar o de amistades estrechas o han realizado estancias, juntamente con otro tipo de contacto estarían en un rango elevado de contacto, mientras que aquellos en que el contacto se producía solo mediante TV o música debían encontrarse en un rango bajo de contacto. En ese sentido hemos seguido un patrón semejante al utilizado en Sapiña (2021) con estudiantes lusófonos.

3.5. Limitaciones

Al tratarse de un estudio exploratorio, mixto y con una muestra reducida, los resultados obtenidos no alcanzan para el empleo de técnicas estadísticas inferenciales mediante las cuales concluir si determinados fenómenos mantienen relaciones causales con algunas variables. Asimismo, valoramos que la adaptación del ERI nos ofrece una serie de datos cuantitativos de menor amplitud que si lo hubiésemos aplicado sin adaptación, pero dicha adaptación se ha realizado en aras de garantizar la colaboración del mayor número de informantes. De hecho, es necesario subrayar que algunas de las cuestiones incluidas en nuestra adaptación, como la 15 y 16 (*Anexo I*) tienen un alto potencial de daño a la autoimagen y, en general, todo el cuestionario puede sufrir de cierto sesgo de aceptabilidad social (Rasinger, 2019). Para paliar el impacto de estos sesgos optamos, como se explica en el punto 3.2.2, por no dar un gran margen de tiempo a los informantes para que completasen la sección relativa a la ERI.

4. Resultados

En relación con los resultados obtenidos, aun cuando nuestro estudio ha recogido datos de diversas variables sociodemográficas (sexo, pertenencia a la frontera, grado de contacto con la lengua/cultura española, etc.), los diferentes valores que presenta cada uno de los grupos sociodemográficos analizados no suponen valores estadísticamente significativos. Estos valores no son estadísticamente significativos en ningún ítem, independientemente de la variable sociodemográfica que analicemos, según lo que hemos comprobado a través de las pruebas no paramétricas chi-cuadrado de Pearson y la prueba exacta de Fischer. No obstante, gracias a la metodología mixta adoptada en nuestro estudio y a otras variables analizadas obtenemos resultados que demuestran la incidencia de determinados aspectos en los valores de la ERI.

En otras palabras, las diferencias que se pueden observar pueden deberse a la propia variación interna e individual de nuestra muestra. No obstante, esto no revela que los resultados obtenidos no estén mediados por dichas variables, sino que su impacto (positivo/negativo) no se puede observar estadísticamente en una muestra de nuestro tamaño. A modo de ejemplo y en coherencia con los códigos éticos sobre buenas prácticas en materia de igualdad de género, mostramos a continuación los resultados según el sexo:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
H	4,25	4,75	4,75	3,00	4,50	3,75	4,25	3,50	3,00	3,50	2,50	3,50	3,50	3,75	1,75	1,00
M	3,20	4,29	4,30	2,40	4,10	3,90	3,40	3,70	3,70	3,70	3,20	2,90	3,50	3,00	1,60	1,40

Tabla 1. Media por afirmación de la ERI según sexo

Como se observa en la tabla anterior, los valores entre hombres y mujeres difieren en algunos casos en casi un punto (véase pregunta 1). No obstante, dicho valor no es estadísticamente significativo. Por ese motivo hemos optado por no presentar los valores de cada uno de los subgrupos sociodemográficos en cada pregunta.

4.1. Escala de Recursos Interculturales (ERI)

A continuación, analizaremos los resultados correspondientes al cuestionario validado (*Anexo I*), los cuales pueden consultarse en la siguiente tabla (Tabla 2). Téngase en cuenta que las preguntas 4, 7 y 11 presentan valores invertidos, esto es, cuanto mayor es la puntuación, menor es la competencia intercultural:

Informante	Número de ítem															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	4	4	5	3	4	5	5	4	4	3	4	4	3	4	1	1
2	4	5	4	5	4	4	5	2	2	2	2	3	2	3	4	1
3	3	4	3	3	4	3	2	3	3	4	2	3	3	4	1	1
4	4	4	5	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	2	4	1
5	4	4	5	1	4	4	3	4	4	5	5	3	5	3	1	1
6	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	3	5	4	1	1
7	3	4	3	2	4	5	3	3	3	4	4	2	3	3	2	1
8	5	5	5	2	5	4	2	3	2	4	3	3	4	4	1	1
9	2	3	4	3	3	4	3	3	4	4	2	3	2	2	3	1
10	2	5	5	3	5	4	3	5	3	3	1	4	5	5	1	1
11	4	4	5	1	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	1	1
12	3	4	4	2	4	4	3	2	3	3	4	3	3	2	1	1
13	3	5	4	2	4	4	5	5	5	3	4	1	2	2	1	5
14	4	5	5	2	5	2	5	5	4	5	1	4	5	4	1	1
Media	3,5	4,36	4,43	2,57	4,21	3,86	3,64	3,64	3,5	3,64	3,00	3,07	3,5	3,21	1,64	1,29
Mediana	4	4	5	2,5	4	4	3	3,5	3,5	4	3	3	3	3	1	1

Tabla 2. Resultados de la ERI por informante e ítem

Nota. Valores de los ítems invertidos tras su reversión. Ítem 4: M = 3.43, Me = 3.5; Ítem 7: M = 2.36, Me = 3; Ítem 11: M= 3; Me = 3.

Recordemos que la ERI, y la adaptación presente en este estudio, se basa en tres dimensiones: la procedural, la afectiva y la cognitiva. Con relación a las preguntas 1-9, que atanen a la dimensión procedural, observamos que los resultados presentan valores medio-altos y son superiores a las dos dimensiones restantes. También es patente que los resultados más elevados los obtienen aquellas afirmaciones que inquieren sobre aspectos más lingüísticos: 2, 3, 5, 6. La media en estos casos siempre supera el 3,4 y en algunos la mediana incluso obtiene un valor 5, lo que indica que más de la mitad de la muestra le otorga el valor máximo.

Especial atención nos merece el resultado obtenido en la séptima afirmación/ítem (“Mantengo mi estilo comunicativo, por ejemplo, si yo hablo de manera formal lo conservo, aunque ellos hablen

de manera coloquial”), pues consideramos que se encuentra altamente condicionado por las diferencias sociopragmáticas y culturales asociadas a la lengua meta y la lengua de partida, concretamente a las variedades del español y portugués europeos. Así, la media de esta pregunta es de 2,36⁷ y la mediana de 3,00, valores inferiores a los registrados en el resto de las preguntas que atañen a la dimensión procedural.

Una de las explicaciones sobre esta tendencia a no modificar el estilo comunicativo (o, más bien, la aseveración de no hacerlo) puede residir en el contraste entre una cultura de acercamiento como la española (Briz, 2007, 2012) y una cultura de distanciamiento como la portuguesa (Oliveira, 2023; Sampedro Mella, 2019) y los diferentes procedimientos de cortesía vinculados a las mismas⁸. Tales diferencias se reflejan, por ejemplo, en las formas de tratamiento, que presentan notables divergencias en una y otra variedad: mientras que en España predomina el tuteo, el portugués europeo se caracteriza por la elección de la tercera persona, de manera que no se incide directamente en el interlocutor. Es este un aspecto del que los alumnos tienen conocimiento, puesto que previamente ha sido objeto de instrucción. Por su parte, la investigación sobre peticiones en español y portugués (Sampedro Mella, 2019; Oliveira, 2023) destaca que los hablantes portugueses son más sensibles a la distancia social y al poder del interlocutor, lo que influye en su elección de estrategias de cortesía. Estas diferencias no son tan acusadas en contextos donde la distancia social y el poder relativo no es tan marcado (Sampedro Mella, 2019), como la práctica de tandem de nuestro estudio, del mismo modo que las formas de tratamiento en este contexto no presentan grandes divergencias, predominando en ambas culturas el tuteo.

Por ello, podemos considerar que el valor obtenido en la respuesta sugiere no tanto que mantengan un estilo formal, sino que, en comparación, consideran que su estilo comunicativo es menos directo que el de sus pares españoles, menos “agresivo” para la imagen negativa del interlocutor. Asimismo, tales divergencias están en consonancia con alguno de los imagotipos de los españoles en Portugal, por lo que la percepción que los alumnos tienen, todos ellos portugueses, sobre los españoles también podría haber influido en los resultados. Según Pazos Justo (2014), existe un imagotipo neorromántico de España que la asocia con espontaneidad, extroversión y cercanía, pero también con ciertos estereotipos de prepotencia y falta de atención a la distancia social. También hemos de tener en cuenta que estas imágenes muchas veces funcionan como profecías autocumplidas, es decir, “vemos/creemos lo que queremos ver/creer en función de lo que nuestra cultura nos

⁷ Recordamos que nos encontramos ante un ítem invertido, de ahí que en la tabla aparezca el valor 3,64.

⁸ Siguiendo la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987), la imagen es un concepto complejo que se subdivide en la necesidad de autonomía y de evitar imposiciones externas (*imagen o cara negativa*) y en el deseo ser aceptado y valorado por los demás (*imagen o cara positiva*) (Brown y Levinson, 1987, p. 61). A grandes rasgos, las culturas de acercamiento se caracterizan por emplear estrategias de cortesía positiva que buscan satisfacer la imagen positiva del receptor, basándose en la inclusión del interlocutor y la aprobación mutua. Las culturas de distanciamiento, por su parte, tienden a proteger el espacio del interlocutor para no amenazar su imagen negativa.

predispone a ver/creer” (Pazos Justo, 2014, pp. 16-17), por lo que el contacto con los alumnos españoles podría haber reforzado dicha imagen previa. Respecto a la dimensión cognitiva, para la que solo contamos con una cuestión (“Conozco ciertos hábitos lingüísticos (saludarse, despedirse, ser cortés, etc.) que son diferentes en otras lenguas”), el resultado es 3,64: un valor medio semejante a los resultados obtenidos en la dimensión afectiva. Por lo que concierne a esta dimensión, constatamos que las afirmaciones relacionadas con los recursos interculturales afectivos presentan resultados menos elevados que los obtenidos en la dimensión procedimental. Por tanto, los resultados apuntan a que los estudiantes valoran los recursos interculturales lingüísticos de que disponen de forma más favorable en comparación con la valoración efectuada sobre sus recursos afectivos. Esta diferencia podría deberse, al menos en parte, a la falta de contacto habitual con personas de otras culturas, como señalan algunos informantes en sus reflexiones (punto 4.2). Asimismo, los ítems de índole afectiva seleccionados están relacionados con su autoimagen y, concretamente, los ítems 15 y 16 presentan un marcado sesgo de aceptabilidad social, razón por la cual son varios los comentarios justificativos de estas afirmaciones (“Para mí no hay culturas mejores o peores, sino culturas diferentes”). No obstante, a pesar del grado de afectación y daño a la autoimagen que suponen las afirmaciones 15 y 16, encontramos que algunos informantes les otorgan valores superiores a 1, hecho que aparentemente puede resultar contradictorio, sobre todo teniendo en cuenta la participación voluntaria de los informantes en este proyecto.

4.2. Reflexiones sobre la ERI

En la tercera parte del cuestionario (*Anexo I*), solicitamos a los informantes que indicaran si habían reflexionado sobre cada uno de los ítems de la sección dedicada a la ERI que acababan de completar. A grandes rasgos, observamos que existe una clara correlación positiva entre el alumnado que mejores puntuaciones obtiene en la ERI y el número de afirmaciones sobre las que ha reflexionado⁹. Como se observa en la siguiente tabla (Tabla 3), se obtiene una correlación media-alta entre ambas variables y estadísticamente relevante:

Coeficiente de correlación (Rho Spearman)	,661
Valor de P	,010

Tabla 3. Correlación entre nº de afirmaciones objeto de reflexión y valor total de la ERI

Nota. Valor de p significativo: <.05

⁹ En ese sentido, hemos convertido el valor total de la ERI obtenido por cada informante en una variable continua para poder establecer de forma más adecuada dicha correlación mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman y teniendo en consideración las características de nuestra muestra y su distribución estadística.

Si bien este apartado está estructurado mediante preguntas de respuesta cerrada, su configuración permite que emergan numerosos comentarios y reflexiones (al hilo de las respuestas). La mayor parte de ellos son valoraciones generales, siendo escasas las reflexiones sobre ítems concretos; de hecho, únicamente encontramos comentarios referidos a los ítems 9, 15 y 16. A modo de ejemplo, sobre la novena afirmación un estudiante indica que “no he reflexionado sobre la afirmación 9 porque cuando estoy comunicándome con otras personas de otras culturas no estoy pensando en como sería correcto en la mia sino en dejarlas personas cómodas y sin miedo de equivocarse”. Tanto estos como los comentarios de carácter más general que analizaremos a continuación nos proporcionan una valiosa información de carácter cualitativo que nos ayuda a comprender mejor el impacto de la experiencia tandem y nos aporta matices sobre la percepción de los estudiantes en torno a sus recursos interculturales, más allá de los resultados obtenidos en la ERI y de las respuestas dicotómicas sobre su reflexión previa. Así, en relación con el comentario anterior sobre el noveno ítem, observamos que a pesar de la falta de reflexión sobre la comparación de las diferentes maneras de comunicarse en las culturas portuguesa y española, el informante manifiesta una conciencia comunicativa que le lleva a ser flexible, a mostrar empatía y a adaptarse al compañero en el contexto de la interacción.

Respecto a los comentarios más genéricos, la mayoría de ellos son justificaciones de la respuesta aportada o valoraciones en torno al aprendizaje o conocimiento sobre otras lenguas y culturas. Asimismo, encontramos una mayor cantidad de comentarios relacionados con la dimensión procedural. Así, son varios los informantes que indican que sus reflexiones se derivan de su deseo de aprender y conocer nuevas lenguas y culturas (“he reflexionado sobre todas porque me encanta aprender nuevas lenguas y culturas”, “había reflexionado, ya que unas de las cosas que más me encantan en otras culturas es entender las diferencias y adaptarme y incluso mejorar la mía”). En este sentido, algunos alumnos valoran positivamente el tandem como incentivo a la reflexión sobre su competencia intercultural (“No había reflexionado sobre estas cuestiones, pero pienso que después del proyecto es importante reflectar sobre las diferencias entre las culturas”; “Después de UTANDEM si, reflexioné sobre mi esfuerzo y ganas de quedarme y hablar con personas de otras culturas”).

Los comentarios más comunes hacen referencia al grado de contacto con otras culturas, tanto para justificar sus reflexiones como la ausencia de estas. Esto supone un impacto en el desarrollo de la competencia intercultural de los participantes, ya que tal como afirma Fantini y Tirmizi (2006), puede decirse que un individuo está trabajando en su competencia intercultural cuando se comporta de manera adecuada y efectiva con personas de otras culturas. De este modo, algunos encuestados indican que no habían reflexionado previamente sobre los aspectos recogidos en el cuestionario por haber tenido un contacto escaso o nulo con personas de otras culturas (“no había reflexionado porque nunca he tenido un contacto largo con personas de otras culturas, entonces es algo que nunca me

ocorrió”; “no había reflexionado porque no tuve contacto con otras culturas muchas veces para evaluar mi desarrollo”), mientras que otros indican precisamente lo contrario. En este caso, estos informantes son conscientes de las diferentes identidades culturales que entran en contacto en los encuentros interculturales, muestran empatía hacia lo ajeno y disposición para la cooperación con el fin de lograr una comunicación eficaz (“Las últimas dos son afirmaciones que nunca había reflexionado previamente. Para mí no hay culturas mejores o peores sino culturas diferentes y claro, lo que hay de más bonito es conocer nuevas personas y culturas, entonces nunca había reflexionado sobre la hipótesis de que no me guste estar con gente de otras culturas”; (“Sí, como tengo muchas veces contacto con personas de otras culturas es algo que tengo que reflexionar muchas veces para que la comunicación sea buena y no haya interpretaciones erradas”). Las características mencionadas formarían parte, como ya se ha comentado en el punto 2, de los pilares en los que se fundamenta el trabajo en tandem (Morán Manso, 1998; Eschenauer, 2013).

Otros, en cambio, justifican su ausencia de reflexión apelando a cierto conocimiento intuitivo y a una buena predisposición a comunicarse con el otro (“No lo había pensado, pero ya lo sabía intuitivamente”; “Intento a mi mejor comunicar con ellos”). En este sentido, uno de los informantes, por su parte, considera que el éxito comunicativo depende de las características individuales del interlocutor: “Pienso que es algo inherente a la personalidad de cada uno (...). Es una cuestión de naturalidad, no tanto de análisis”. Cabe resaltar que dos de los cuatro informantes de frontera coinciden en esta aparente espontaneidad (“Creo que me gusta conocer gente de otra cultura, pero no es algo que procuro, sino algo que me sale”) con otros informantes, esto podría ser un indicio de que la autoidentificación con la frontera no necesariamente está ligada a un perfil específico, sino a diferentes subtipos. Tanto este como otros comentarios tienen en común que, con independencia de si han reflexionado o no, son conscientes de las diferencias (“había reflexionado porque siempre nos comparamos con los otros”), e incluso uno de ellos advierte de la necesidad de no ser malinterpretado (“Comparo muchos comportamientos en mi cultura, pero no en un sentido negativo, solo pienso en las diferencias”).

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido analizar la dinámica intercultural entre estudiantes portugueses y españoles en un contexto de movilidad académica, destacando el impacto del aprendizaje en tandem en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

En nuestro estudio exploratorio y mixto podemos comprobar que los informantes, tras su participación en el proyecto voluntario y universitario de tandem, alcanzan valores medio-altos en la generalidad de cuestiones de la dimensión procedural, es decir, podemos concluir que nuestra primera hipótesis se confirma.

Aun cuando hemos tenido en consideración un amplio abanico de variables sociodemográficas, de nuestros resultados no podemos inferir que estas tengan un impacto estadísticamente significativo. En definitiva, debemos considerar nuestra segunda hipótesis como nula. No obstante, concluimos que el haber considerado estas variables nos reporta un mayor conocimiento de la diversidad de aspectos sociodemográficos. Asimismo, cabe considerar que estas variables, en conjunción con las reflexiones del alumnado, nos han permitido realizar un abordaje mixto, gracias al cual sería posible profundizar tanto en el impacto de dichas variables como en el perfilado de los participantes, por lo que nos gustaría subrayar la posible función heurística del estudio exploratorio aquí presentado en el establecimiento de futuras hipótesis y líneas de investigación.

En relación con la tercera hipótesis, nuestros resultados arrojan una clara correlación positiva entre los resultados de la ERI y el grado de reflexión sobre dichos recursos. Por consiguiente, debemos considerar nuestra tercera hipótesis como confirmada. Esto pone de manifiesto que los estudiantes que han reflexionado sobre sus experiencias interculturales tienden a desarrollar una mayor sensibilidad y adaptabilidad en contextos multiculturales.

En definitiva, la experiencia de tandem entre estudiante portugueses y españoles, enmarcada dentro de la movilidad académica Erasmus, es un instrumento eficaz para el fomento de la competencia lingüística y de la interculturalidad, ya que supone la movilización de un amplio abanico de recursos, recogidos en la ERI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexopoulou, A. (2011). La dimensión intercultural en la clase de E/LE. En D. López Martínez (Ed.). *XII Congreso Internacional de Literatura Española Contemporánea* (pp. 19-26), Andariva editora.
- Alfonzo de Tovar, I. C. (2020). Desarrollo de la competencia intercultural en contextos plurilingües y pluriculturales: programa universitario de movilidad idiomática. *Tonos Digital*, 38(0).
- Brammerts, H. (2006). Aprendizaje autónomo de lenguas en tandem: desarrollo de un concepto. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 19-28). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Brammerts, H. y Calvert, M. (2006). Aprender comunicándose en tandem. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 43-58). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Brammerts, H. y Kleppin, K. (2006). Ayudas para el tandem presencial. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 159-171). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Brammerts, H. y Calvert, M. y Kleplin, K. (2006). Objetivos y métodos para el asesoramiento individual. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 105-114). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA: Lingüística española actual*, 29(1), 5-40.
- Briz Gómez, A. (2012). La cortesía al hablar español. En M. Casas Gómez & M. García Antuña (Eds.), *XII Jornadas de Lingüística* (pp. 13-36). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness, some universal in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bueno Reyna, P. A. y Alvarado Martínez, E. (2022). El uso de tandems virtuales como herramienta para la motivación del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Lengua y Cultura*, 3(6), 111-120.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural communication education* 1(2), 64-82.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming (2001). Introducción. En M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (9-17). Cambridge University Press.

Canga Alonso, A. (2012). La pareja tandem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Escuela abierta*, (15), 119-142.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language

Teaching. En E. Alcón Soler y M. P. Safont Jordà (Eds), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer (pp. 41-57). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters. Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge University Press.

Comisión Europea (2022). Movilidad y cooperación.
<https://education.ec.europa.eu/es/educationlevels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/mobility-and-cooperation>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-grupo Anaya.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumencomplementario.pdf

Cusákovich Torres, A. (2023). e-TándemUVa: adquisición de competencias interculturales en entornos de «peer learning». En C. Cuéllar Lázaro (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XX* (pp. 29-41). Editorial Comares.

De Luis Sierra, M. M. (2008). Cultura con “C” en la clase de ELE: Propuestas didácticas [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Salamanca].

Deardorff, D. K. (2004). In search of intercultural competence. *International educator* 13(2), 13.

Eschenauer, J. (2013). Apprendre une langue en tandem. Réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. *Languages*, 4(192), 87-99.

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1

García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Reyes Delgado y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 493-506). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Peter Lang.

Granata, M. E. y Merlo, J. O. (2023). Experiencias de e-tándem y telecolaboración intercontinental a partir de la pandemia: creación de un vademécum para introducir a los estudiantes a las estrategias de autoaprendizaje de la L2. *Decires*, 24(30), 133–150.

Hammrich, T. y Friedel, B. (2002). Creencias sobre el aprendizaje: Investigando la perspectiva del aprendiente sobre las actividades y tareas en un curso tandem presencial. *Moderna Språk*, 116(2), 294–324.

Iglesias Casal, I. (1997). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En K. Alonso García, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann (Dirs.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 463-472). Editorial Universidad de Alcalá.

Lenkaitis, C. A. (2019). Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 483-509.

Lewis y Stickler (2007). Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), 163-188.

Little, D. (2006). El aprendizaje autónomo y su asesoramiento. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 29-36). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Lucena Jiménez, I. y Salvador Jiménez, B.G. (2024) La Competencia Comunicativa Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una revisión. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2), e3621.

Luza, T. C., Córdova, O. J., González, J. L. A., Limo, F. A. F. y Flores, C. A. B. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>

Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 40-58.

Morán Manso, M. (1998). La enseñanza de E/LE con la metodología tandem. En T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F Márquez Caneda (Eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del noveno congreso internacional ASELE* (pp. 411-418). Santiago de Compostela: Vicerrectorado de Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Difusión.

Oliveira, B. (2024). *Estratégias de cortesia na produção de pedidos em português europeu*. Em *V Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas - LUSOCONF2023: LUSOCONF2023 (atas julho 2024)* (pp. 233-242). Instituto Politécnico de Bragança.

Pardo-Ballester, C. (2023). El desarrollo de la competencia intercultural en un contexto de inmersión lingüística y cultural. *E-Aesla*, (9), 4.

Rasinger, S. M. (2019). *La investigación cuantitativa en lingüística*. Editorial Akal.

Sampedro Mella, M. C. (2019). Variación en la cortesía en la expresión de la petición en el español castellano y el portugués europeo. *Textos en Proceso*, 5(1), pp. 53-73.

Sapiña, J. R. (2021). Análisis Contrastivo y de Errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de Español Lengua Extranjera [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Siebold, K. y Larreta Zulategui (2012). El aprendizaje intercultural en un curso tandem. *UPO INNOVA*, 1, 504-517.

St. John, E. y White, L. (2006). ¿Nada que decir? Sugerencias para el aprendizaje en tandem. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 59-68). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Vinagre Laranjeira, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED - Revista de Educación a Distancia*, (41), 1-22.

Woodin, J. (2006). Fomento de la competencia intercultural en el aprendizaje en tandem. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Coords.), *El Aprendizaje Autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración* (pp. 69-76). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

ANEXO I

Cuestionario Proyecto UTAndem A) Datos personales.

Complete los datos con la información necesaria y marque una X en las cuestiones cerradas

1. Nº de alumno/a:

2. Año de nacimiento:

3. Sexo:

4. Curso/Grado:

5. Municipio: ¿Cuál es tu localidad principal, en la que has vivido más años?

_____ ¿Continúas
residiendo allí? Sí _____ No _____

6. Frontera:

a. ¿Consideras que eres de una localidad de frontera con contacto próximo y continuo con España? Sí _____ No: _____

7. Contacto cultural:

a. ¿Has tenido un contacto previo continuo con la cultura española/hispana?
Sí _____ No _____

b. ¿En qué ámbitos has tenido contacto con la cultura hispana?

Puede marcar con una X las opciones que considere:

Familia _____ amistad _____ profesional _____ estancia de larga duración _____ consumo de televisión _____ radio _____ revistas _____ otros ámbitos _____ ¿cuáles?:

8. Estudio previo del español. ¿Realizaste estudios de español previamente?

a. Ensino básico _____

b. Secundário: iniciación _____

c. Secundário: continuación _____

d. Otra modalidad _____ Indique el número de años: _____

e. No _____

B) Cuestionario

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre la comunicación intercultural. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, rellene el cuestionario rápidamente y marque la primera impresión, indicando la frecuencia con la que realiza dicha afirmación. Muchas gracias por su cooperación y ayuda.

(Marque con una X el número correspondiente a su respuesta).

1= nunca 2= casi nunca 3= algunas veces 4= casi siempre 5= siempre

Nº	Cuando estoy con personas de otras culturas...	1	2	3	4	5
1	Si no entiendo algún comportamiento, les pido que me expliquen por qué en su cultura se comportan así.					
2	Utilizo diferentes estrategias (humor, explicaciones, etc.) para rebajar el estrés que se puede producir durante la interacción.					
3	Explico aquellos aspectos de mi cultura que pueden entorpecer la interacción o que intuyo que no van a entender.					
4	Califico a estas personas según los valores y creencias de mi cultura.					

Nº	Cuando me comunico con gente de otras culturas...	1	2	3	4	5
5	Pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.).					
6	Evito las expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender.					
7	Mantengo mi estilo comunicativo, por ejemplo, si yo hablo de manera formal lo conservo, aunque ellos hablen de manera más coloquial.					
8	Comparo la comunicación no verbal (gestos, miradas, distancias, posturas, etc.) de mi interlocutor con lo adecuado a esa situación en mi cultura.					
9	Comparo la manera de comunicarse de mi interlocutor con la adecuada a esa situación en mi cultura.					

Nº	Mi comunicación intercultural	1	2	3	4	5
10	Conozco ciertos hábitos lingüísticos (saludarse, despedirse, ser cortés, etc.) que son diferentes en otras lenguas.					
11	Me resulta muy difícil hablar en frente de personas de otras culturas.					
12	Siempre sé qué decir cuando hablo con gente de otras culturas.					
13	Siempre que puedo intento conocer gente con diferentes experiencias culturales.					
14	Me siento seguro cuando hablo con gente de otras culturas.					
15	No me gusta estar con gente de otras culturas.					
16	Pienso que mi cultura es mejor que otras.					

Escriba en el espacio en blanco las respuestas a las siguientes preguntas, relacionadas con los apartados anteriores del cuestionario.

17	En relación a las cuestiones 1-4 del apartado “Cuando estoy con personas de otras culturas...”. Antes de completar este cuestionario, ¿habías reflexionado sobre las cuatro afirmaciones de ese apartado? ¿Sobre cuáles no habías reflexionado previamente?
18	En relación a las cuestiones 5-9 del apartado “Cuando me comunico con gente de otras culturas...”. Antes de completar este cuestionario, ¿había reflexionado sobre las cinco afirmaciones de ese apartado? ¿Sobre cuáles no habías reflexionado previamente?
19	En relación a las cuestiones 10-16 del apartado “Cuando me comunico con gente de otras culturas...”. Antes de completar este cuestionario, ¿habías reflexionado sobre las siete afirmaciones de ese apartado? ¿Sobre cuáles no habías reflexionado previamente?